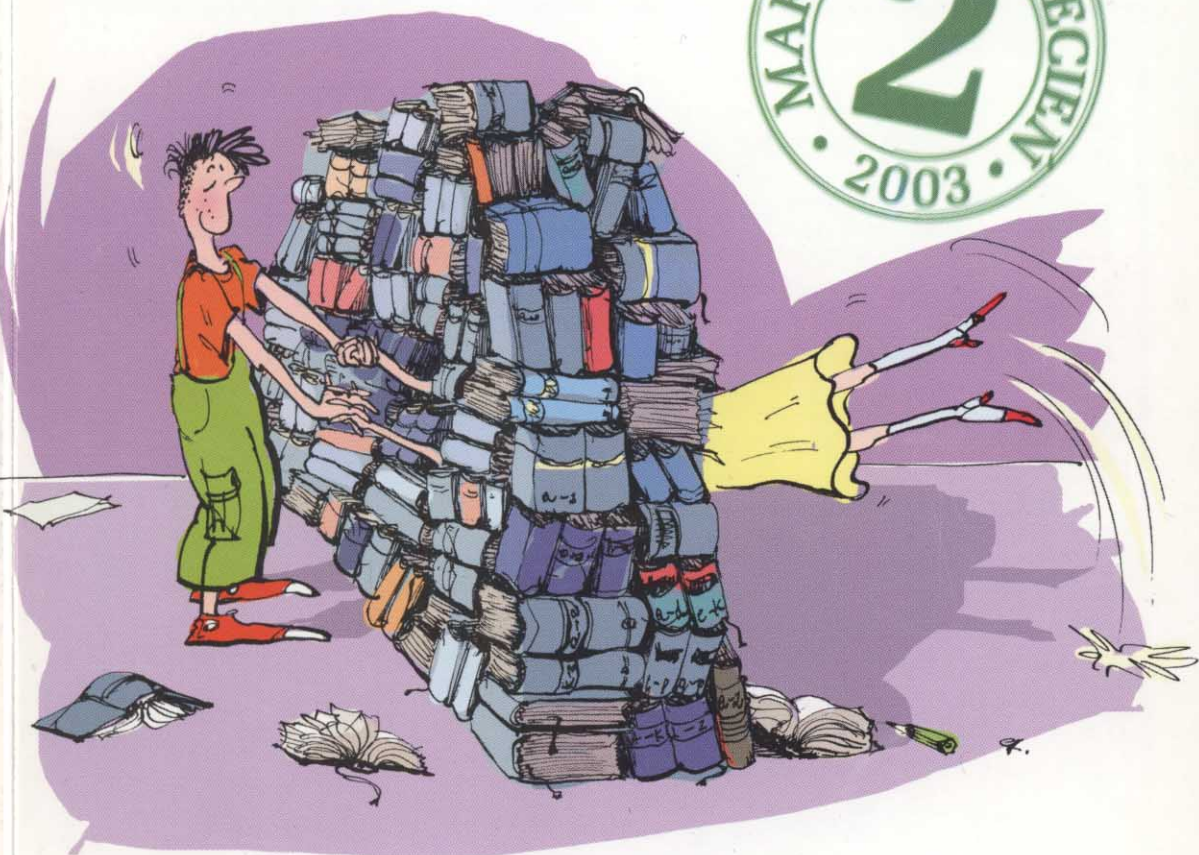


Języki Obce w Szkole



PRENUMERATA CZASOPISMA „JĘZYKI OBCE W SZKOLE”

Czasopismo jest dostępne w CODNiu 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 CODNiu 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, 2/2003.

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"/>
Numer 2/2003	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

- | | | | |
|-----------------------------------|---------|------------------------|--------------------------|
| Numer 3 | – 10 zł | do 10 maja 2003 r. | <input type="checkbox"/> |
| II półrocze 2003 (numery 4, 5, 6) | – 30 zł | do 20 sierpnia 2003 r. | <input type="checkbox"/> |

Imię Nazwisko

Instytucja

Ulica

Kod pocztowy Miejscowość

Telefon (z podaniem numeru kierunkowego)

NIP

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

Wyrażam zgodę na wystawienie faktury VAT bez podpisu. Załączam kopię dowodu wpłaty.

- Proszę przesać 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
- polski
- rosyjski
- włoski

Spis treści

JĘZYK I KULTURA

- Bożena Banach** – Język a kultura 3
Bogdan Bernacki – Okres wielkanocny
w tradycji prawosławnej 6
Iwona S. Konzskow – Jak biskupi
i kanonicy Kraków budowali 9

PODSTAWY GLOTTODYDAKTYKI

- Elżbieta Pachocińska** – Strategie
uczenia się języków obcych 24
Marek Laskowski – Rola i znaczenie
kompetencji komunikacyjnej w procesie
nauczania języków obcych 27
Wioletta Piegzik – Podejście humanistyczne
zwerbalizowaną teorią ego? 29
Magdalena Kębłowska – Rola nauczyciela
języka obcego w zreformowanej szkole ... 32

METODYKA

- Bogusław Kubiak** – Strategie prowadzenia
rozmowy w języku obcym 40
Danuta Paszak – Techniki prezentacji
słownictwa oraz praktyczne sposoby ich
stosowania 46
Izabela Kowalczyk – „Słowa, słowa
– nic tylko słowa” – strategie pomocne
w opanowaniu nowego słownictwa
w nauce języka obcego 50
Aleksandra Głowacka-Ziajka – Jak
rozwinąć u ucznia umiejętność wygłaszania
ustnej prezentacji 55
Jolanta Oczkoś – Problem dysleksji
w nauczaniu języków obcych 59

KOMPUTERY, INTERNET, MULTIMEDIA

- Jarosław Krajka** – Podręczniki i Internet 62

- Iwona Malasińska** – Francuska biblioteka
wirtualna 70
Gabriela Smolij – Programy multimedialne
i Internet w dydaktyce języka
francuskiego 71
Ewa Cwanek-Florek – Multimedialne
programy dydaktyczne w nauczaniu języka
niemieckiego 74
Anna Wawrzon – Na odsiecz maturzystom.
O kursie multimedialnym *Einblicke* 78


SZKOŁA PODSTAWOWA

- Irena Balko** – Technika zastępowania
słów w zapamiętywaniu słówek 81
Maria Matyka – Lekcje ze szkolną gazetką
niemieckojęzyczną 82
Maria Mendychowska, Teresa Pogwizd
– *Protégèons la nature* – ekologia na lekcji
języka francuskiego w szkole podstawowej
i gimnazjum 84
Dorota Salimandra-Wołowicz – Czytanie
ze zrozumieniem 87
Jarosław Sarzała – Rola *placement tests*
w nauce języka obcego 94
Nina Markiewicz – Konkurs wiedzy
o krajach niemieckojęzycznych 96

Z DOŚWIADCZEŃ NAUCZYCIELI

- Kinga Rekućka-Bugajska** – Nauczanie
słownictwa łaćnińskiego 99
Janina Skrzypczyńska – Teksty typu
fiction i *non-fiction* jako źródło ćwiczeń
słownikowych w nauczaniu języka
angielskiego 101
Janina Skrzypczyńska – Ćwiczenia
z cytatami 106
Elżbieta Lizak – W biurze – *B oppure* .. 109

Barbara Karmańska – Dyktando? – „nie taki diabeł straszny...”	110
Ryszard Duda – Przykład integracji sprawności językowych na wybranej lekcji języka angielskiego	113
Małgorzata Mitas – Pomiar sprawdzający wielostopniowy: przykładowy test z języka angielskiego	116
Jolanta Chrost – Testy przyjazne dla ucznia i nauczyciela	124
MATERIA Y PRAKTYCZNE	
Elżbieta Juszyk – Urozmaicajmy lekcje języka angielskiego	127
Artur Piotr Kmiecik – Europhile rather than Anglocentric	129
Leszek Wróbel – Inspektor Spatz na tropie. Kryminały na lekcjach języka niemieckiego	131
Grażyna Wójcik – Ekologia na lekcji języka francuskiego	137
Katarzyna Kuczborska-Przybylska – Descrivì nel modo piú dettagliato che puoi	140
Ewa Kania-Nec – Учимся писать письма на русском языке	143
KONKURS	
Anna Bensch, Beata Ciura – Konkurs wiedzy o Francji dla uczniów szkół podstawowych	147
Nina Markiewicz – Konkurs wiedzy o krajach niemieckojęzycznych dla uczniów gimnazjów	149
SPRAWOZDANIA	
Anna Bensch, Beata Ciura – „Międzyszkolny konkurs wiedzy o Francji” dla uczniów szkół podstawowych	151
Paulina Kwiatkowska, Danuta Żurawska – <i>Once upon a time ...</i> – festiwal poezji i przedstawień teatralnych	152
Jolanta Pierzchała-Górska – Konkurs Języka Niemieckiego	153
Barbara Karaimow, Łucja Surdej – Czy język rosyjski może być atrakcyjny dla ucznia?	154
Lucyna Suchorska – Projekty realizowane za granicą	156
Jolanta Kałwa – Uczestniczyliśmy w festiwalu w Normandii	158
Krystyna Walner – O polsko-rosyjskiej wymianie młodzieży	159
Maria Zusin – Nauczanie ku przyszłości – <i>Teaching for the Future</i>	161
RECENZJE	
Stanisław Szadyko – Культура речевого общения (к вопросу обучения)	167
Dorota Miller – Wszystko, co chciałbyś wiedzieć o języku angielskim i niemieckim, ale boisz się zapytać	168
Karol Czejarek – Imperia i prowincje. O literaturze niemieckojęzycznej i polskiej w dwudziestym wieku	169
Agnieszka Mac – Berliner Platz. Deutsch im Alltag / Niemiecki na co dzień	171
Magdalena Michalak – <i>Passwort Deutsch</i> – klucz do języka niemieckiego	174
Bogdan Bernacki – Nowe podręczniki do nauki języka rosyjskiego	177
Eleonora Wesołowska – Nowości wydawnictwa Złatoust	180
Małgorzata Zdybiewska – Magazyn <i>British Studies Web Pages</i> – przepustka w XXI wiek	182



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

ADRES REDAKCJI: Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Aleje Ujazdowskie 28, 00-478 Warszawa, Tel. (48 22) 621 30 31 wew. 410, fax 621 48 00, 622-33-46, E-mail: jows@codn.edu.pl Internet: www.codn.edu.pl

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

Ilustracje: Maja Chmura,
Skład i łamanie: PHOTOTEXT, ul. Platynowa 4, 00-808 Warszawa

Druk i oprawa: **OTC dрук** Sp. z o.o., Składowa 9, 15-399 Białystok
Nakład 2300

JĘZYK I KULTURA



Bożena Banach¹⁾
Chorzów

Język a kultura

Mówi się często, że język jest nośnikiem kultury lub że umożliwia on dostęp do kultury tym członkom społeczeństwa, którzy go znają. Używa się również metafory, według której język jest „kluczem” do kultury. Wzajemne związki między systemem języka a kulturą rozważali filozofowie, językoznawcy i socjologowie. Jedną z pierwszych osób, która zwróciła uwagę na jedność języka i kultury był Wilhelm von Humboldt – niemiecki uczyony żyjący na przełomie XVIII i XIX wieku. Jest on uważany za twórcę systemu lingwistyczno-filozoficznego, w którym język był pojmowany jako czynnik kształtujący percepcję świata i pogląd na świat członków danej społeczności językowej. Humboldt rozróżnił wewnętrzną formę języka (*innere Sprachform*), która była siłą twórczą języka oraz zewnętrzną formę (*aussere Sprachform*). Według teorii Humboldta zachodzi wzajemna zależność między językiem a kulturą, gdyż każda kultura jest związana z narodem, a naród z kolei kształtuje język oraz odwrotnie – język odzwierciedla ducha danego narodu (Koniewicz 1997:306-307).

Innymi badaczami, których interesował problem języka i kultury, byli amerykańscy antropologowie, między innymi Boas i Sapir, a także Whorf i Hoijer. Franz Boas sądził, że istnieje ścisły związek między językiem i myślą. Według niego sam język nie mógłby wpływać na rozwój myślenia, jeśli ogólny stan kultury nie sprzyjał takiemu postępowi. Tak więc język jest ukształtowany przez stan danej kultury. Oznacza

to, że kultura kreuje bogactwo pojęć językowych, typy terminologii (pojęcia abstrakcyjne, wyrażenia konkretne) oraz stwarza szerszą platformę porozumiewania się między ludźmi i ogólnie – komunikacji społecznej. Można byłoby postawić tezę, że istnieje swego rodzaju korelacja między ilością i jakością słów oraz terminów a poziomem kultury człowieka, który się nimi posługuje. Najbardziej widoczny wpływ języka i kultury na myśl można zauważyć w słownictwie. Boas wskazał, że słowa są dostosowane do środowiska, w którym są używane. Jako przykład podał użycie wielu słów na oznaczenie śniegu w językach eskimoskich (Valdes 1988:1-7).

Edward Sapir w dziele *Language* wyraził pogląd, że język nie istnieje w oderwaniu od kultury i jest jej ekspresją. Będąc równocześnie antropologiem Sapir rozpatrywał język nie tylko w powiązaniu z kulturą, ale i rasą. Podając przykłady starał się uzasadnić fakt, że dany język może rozprzestrzenić się daleko poza swoją ojczyznę, przekraczając w ten sposób sfery kulturowe i rasowe. Sapir stwierdził również, że na niższym poziomie rozwoju społecznego język nie jest nierozzerwalnie związany z kulturą. Języki zupełnie niespokrewnione ze sobą mogą należeć do jednej kultury, natomiast języki ściśle ze sobą spokrewnione lub nawet jeden język mogą należeć do oddalonych od siebie obszarów kulturowych. Wspólny język (na przykład język angielski w USA i Wielkiej Brytanii) ułatwia oczywiście wzajemne zrozumienie kultury, ale pod uwagę należy również wziąć uwarun-

¹⁾ Dr Bożena Banach jest starszym wykładowcą języka angielskiego w Studium Praktycznej Nauki Języków Obcych Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach.

kowania geograficzne, polityczne i ekonomiczne (Sapir 1970:207-220). Sapir postawił kontrowersyjną tezę, że rozwój języka nie musi odbywać się równolegle z rozwojem kultury. Na poparcie tego stwierdzenia podał fakt, że kultury i rasy ulegają asymilacji w trakcie kontaktów historycznych na dłuższą metę, natomiast sąsiadujące ze sobą języki asymilują się tylko w sposób przypadkowy i powierzchowny. Zdaniem autora *Language* związek między kulturą i językiem nie jest przypadkowy. Natomiast rozwój języka i kultury nie są procesami związanymi i nie można ich porównywać. Słownictwo języka w mniejszym lub w większym stopniu odzwierciedla kulturę i dlatego używając słów Sapira „*historia języka i historia kultury biegną wzdłuż równoległych linii*” (ibidem: 219). Bardziej pozytywny stosunek do związku między językiem a kulturą wyraził Sapir w późniejszych pracach. Uznał, że język jest cenny przy badaniach naukowych kultury, gdyż w języku występują wzory kulturowe cywilizacji. W artykule *The Status of Linguistics as a Science* Sapir określił język nie tylko jako „*a guide to social reality*”, ale także jako „*a symbolic guide to culture*” (Sapir 1964:68).

Reasumując powyższe wywody obu amerykańskich lingwistów należy stwierdzić, że język i kultura biorą udział w interakcji. Wzorce kulturowe, zwyczaje, wierzenia i style życia są wyrażane przy pomocy języka. Nie powinno oddzielać się języka od kultury, gdyż w takim przypadku powstaje język sztuczny, na przykład esperanto, w którym trudno jest w pełni wyrazić swoje uczucia lub myśli. Język sztuczny jest budowany na fundamencie terminów i pojęć, które nie mają konkretnych odniesień do danej kultury. Stąd jest schematyczny i pozbawiony korzeni kulturowych. Języki sztuczne ze względu na oderwanie od rzeczywistości nie cieszą się popularnością wśród uczących się.

O roli języka w kulturze oraz w poznaniu i działaniu ludzkim możemy dowiedzieć się z hipotezy Sapira-Whorfa. Pojawiła się ona we wczesnych pracach Sapira, a następnie została rozwinęta w teorii przez Beniamina Lee Whorfa. Była ona bardzo popularna w latach trzydziestych i czterdziestych XX wieku. Hipoteza Sapira-Whorfa jest również nazywana zasadą relatywizmu językowego, gdyż według niej porządkowanie i klasyfikacja zjawisk oraz tworzenie kategorii pojęciowych jest względne i zależy

od zwyczajów językowych danego społeczeństwa. W skład tej hipotezy wchodzi właściwie dwie zasady: determinizmu językowego (język określa nasz sposób myślenia) i względności językowej (rozróżnienia zakodowane w jednym języku nie występują w jakimś innym języku; Crystal 1994:342). Hipoteza ta wyraża pogląd, że język jest nie tylko narzędziem przekazywania myśli, ale również sam kształtuje myślenie. Cechy gramatyczne języka ojczystego narzucają człowiekowi pewien określony sposób postrzegania i rozumienia świata, który jest odmienny od norm myślenia i zachowania ludzi posługujących się językiem o innych właściwościach.

Hipoteza Sapira-Whorfa okazała się kontrowersyjna zwłaszcza w jej radykalnej wersji. Świadczą o tym udane tłumaczenia z jednego języka na inny. Chociaż zakresy znaczeniowe słów różnią się w poszczególnych językach, nie oznacza to niemożliwości przetłumaczenia wzajemnego języków. Natomiast w tak zwanej „wersji słabej” zarzucano hipotezie, że zbyt dużą uwagę przywiązuje do gramatyki zamiast do słownictwa (Hudson 1996:97). W ciągu ostatnich kilkudziesięciu lat hipoteza Sapira-Whorfa była niejednokrotnie sprawdzana przez badanie różnych aspektów języka w odniesieniu do pozajęzykowych czynników w różnych kulturach, na przykład terminów związanych z pokrewieństwem, kolorami, chorobami czy sposobami zwracania się do osób. Wyniki tych badań były jednak często sprzeczne (Stern 1983:206). Wynika z tego, że generalnie słuszna hipoteza Sapira-Whorfa ma jednak charakter względny.

Zagadnieniem związku między językiem i kulturą zajmował się też Harry Hoijer. W swojej pracy *The Relation of Language to Culture* skrytykował on tezę Whorfa, według której język jest wyjątkowym systemem kulturowym (Bokszański, Piotrowski, Ziółkowski 1977:20-29).

Język jest „osadzony” w kulturze narodu i odzwierciedla wierzenia i uczucia społeczności, która się nim posługuje. Opinię tę wyraził Malinowski mówiąc, że „*language is essentially rooted in the reality of the culture, the tribal life and customs of the people, and ... it cannot be explained without constant reference to these broader concepts of verbal utterance*” (Malinowski 1923:305). Malinowski sądził, że zrozumienie języka jest niemożliwe bez odwoływania się do kultury, z której ten język pochodzi. Ponad-

to, jego zdaniem język rozwija się wraz z postępem myśli i kultury, a nawet przyczynia się do tego postępu. Malinowski zauważył również różnice kulturowe języków, które powodowały trudności w procesie tłumaczenia. To właśnie on zwrócił uwagę na tak zwany „kontekst sytuacji”, który umożliwia zrozumienie wypowiedzi (Malinowski 1923:306).

O wzajemnym związku między językiem a kulturą świadczy teoria Osgooda (amerykańskiego psychologa), według której pełne znaczenie słowa dla danej jednostki jest wynikiem doświadczenia z tym słowem, które ta osoba uzyskuje w środowisku kulturowym, w którym się wychowała. Z tego powodu jest nam często trudno znaleźć dokładne odpowiedniki słów lub wyrażań w dwóch językach. Słowa mogą mieć to samo znaczenie czy sens, ale mogą wywoływać odmienne skojarzenia emocjonalne. Na przykład słowo „matka” ma inny wydźwięk w kulturze, w której dzieci należą do klanu lub plemienia oraz w kulturze, gdzie dzieci są wychowywane przez rodziców (Rivers 1968:265). Z powyższego przykładu również wynika, że język jest częścią kultury, a kultura jest częścią języka. Oba te elementy są ze sobą ściśle związane i mają wzajemny wpływ na siebie.

Charakter wzajemnych relacji między językiem a kulturą można zauważyć w strukturalizmie antropologicznym Claude Levi-Straussa. Jego zdaniem język jest podstawowym warunkiem powstania kultury. Levi-Strauss starał się odkryć wspólne zasady ogólne występujące zarówno w języku, jak i kulturze. Doszedł on do wniosku, że oba pojęcia oparte są na pewnych stosunkach logicznych, a ściślej mówiąc – na zasadzie opozycji i korelacji (Olszewska-Dyoniziak 1994:42).

Michael Byram – jeden z współautorów książki *Mediating Languages and Cultures* – zauważył, że język jest symbolem całości i równocześnie częścią całości, która kształtuje i jest kształtowana przez wartości, wierzenia i działania socjokulturowe. Jego zdaniem posługując się językiem uczestniczymy w zjawiskach socjokulturowych. Dzieci ucząc się języka przyswajają kulturę (Byram 1991:18). Wypływa stąd wniosek, że w nauce języków obcych nie można oddzielać uczenia języka i kultury, lecz trzeba te funkcje umiejętnie połączyć. Ucząc się języka obcego powinniśmy nauczyć się rozumieć inne sposoby myślenia, style życia oraz

brać udział w doświadczeniach socjokulturowych innych narodów. Nierozzerwalność języka i kultury w dydaktyce języków obcych trafnie ilustrują poniższe cytaty pochodzące z pedagogicznego czasopisma francuskiego *Le Français dans le Monde*: „Nie można oddzielić nauczania cywilizacji od nauczania języka, który jest równocześnie jej najbardziej autentycznym wyrazem i najlepszym sposobem poznania” (Crocq 1976:382); „Język jest całkowicie nasycony cywilizacją, po pierwsze, ponieważ jest on produktem społeczno-historycznym, po drugie, jest on przede wszystkim narzędziem społecznym. I na odwrót, żaden element cywilizacji nie istnieje niezależnie od języka” (Marc 1987:65). Cywilizacja jest rozumiana tutaj jako kultura, gdyż we Francji i krajach obszaru języka francuskiego nauczanie elementów kulturoznawczych występuje pod nazwą *langue et civilisation*. Naukami, które zajmują się związkami między językiem a kulturą danego narodu i jego obyczajami, są etnometodologia i etnonauka.

Bibliografia:

- Boksański, Z., Piotrowski, A., Ziółkowski, M. (1977), *Socjologia języka*, Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Byram, M. (1991), „Teaching Culture and Language: Towards an Integrated Model”, w: Buttjes, D., Byram, M. (eds.), *Mediating Languages and Cultures*, Clevedon: Multilingual Matters.
- Crocq, H. (1976), „L'enseignement de la civilisation française a l'étranger”, w: *Le Français dans le Monde*, 120.
- Crystal, D. (1994), *Dictionary of Language and Languages*, London: Penguin Books.
- Hudson, R.A. (1996), *Sociolinguistics*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Koniewicz, D.M. (1997), „Aspects of Cultural Relativity in EFL Handbooks”, w: Lewandowska-Tomaszczyk, B. (ed.), *New Trends in Language Studies*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego. *Folia Linguistica* 36.
- Malinowski, B. (1923), „The Problem of Meaning in Primitive Language”, w: Ogden, Ch., Richards, J. A. *The Meaning of Meaning*, London: Kegan, Paul, Trench, Trubner and Co.
- Marc, E. (1987), „Civilisation. Enseignement des cultures”, w: *Le Français dans le Monde* 206.
- Olszewska-Dyoniziak, B. (1994), *Społeczeństwo i kultura. Szkice z antropologii kulturowej*, Kraków: Universitas.
- Rivers, W. (1968), *Teaching Foreign-Language Skills*, Chicago: University of Chicago Press.
- Sapir, E. (1964), „Culture, Language and Personality – Selected Essays”, w: Mandelbaum, D.G. (ed.), Berkeley and Los Angeles: University of California Press.
- Sapir, E. (1970), *Language. An Introduction to the Study of Speech*, London: Hart-Davis.
- Stern, H.H. (1983), *Fundamental Concepts of Language Teaching*, Oxford: Oxford University Press.
- Valdes, J.M. (1988), *Culture Bound: Bridging the Culture Gap in Language Teaching*, Cambridge: CUP.

(grudzień 2002)

Okres wielkanocny w tradycji prawosławnej

W praktyce dydaktycznej bardzo skromne miejsce zajmują prawosławne zwyczaje i tradycje związane ze Świątami Wielkanocnymi, czyli Paschą. Ich omawianie ogranicza się zazwyczaj do uwypuklenia zbieżności ze zwyczajami zakorzenionymi w tradycji katolickiej czy zaakcentowania niektórych obrzędów ludowych. Wynika to m. in. z pobieżnego odzwierciedlenia tej tematyki w dostępnych na rynku podręcznikach języka rosyjskiego. Aspekt realizacyjny nie powinien być jednak traktowany marginalnie, ponieważ pozwala rozwijać wrażliwość młodzieży na kulturową różnorodność współczesnego świata. Dlatego spróbuję naszkicować zagadnienia związane z okresem paschalnym, przygotowaniem do Paschy i jej świętowaniem w Rosji oraz zaproponuję materiały, które mogą być przydatne na lekcjach i zajęciach języka rosyjskiego.

Zapowiedzią zbliżającego się okresu przedwielkanocnego jest Tydzień Seropostny, zwany Maślanym (*Масленица*). Odpowiada on znanym z naszej tradycji zapustom i ostatkom. Korzeniami sięga do czasów pogańskich, kiedy był świętem pożegnania zimy i przywitania wiosny. Nasi słowiańscy przodkowie akcentowali tym świętem budzenie się przyrody z zimowego snu i początek prac polowych, wyrażali nadzieję na urodzajny i dostatni rok, dlatego tydzień ten po dziś dzień stoi pod znakiem obfitego jadła. W czasie Tygodnia Seropostnego nie spożywano już mięsa. Głównym poczęstunkiem były i są bliny (*блины*), czyli danie przypominające naleśniki. Tydzień Maślany obchodzony jest siedem tygodni przed Paschą. Jego kolejne dni niosą ze sobą specyficzne zwyczaje i mają określony sens. Tydzień ten wypełniały wesołe zabawy, śpiewy, radosne spotkania. Młodzi i starzy oddawali się biesiadom, gościli swoich krewnych, byli zapraszani w gościnę do nich. Dzieci robiły słomianą kukłę zwaną Maślenicą, która pod koniec tygodnia była palona w wielkim ognisku na znak pożegnania

zimy (analogia z topieniem Marzanny jest tu oczywista). Tydzień Maślany wieńczyła Niedziela Przebaczenia Win (*прощёное воскресенье*), zwana w kalendarzu prawosławnym Niedzielą Seropostną. Poprzedzała ona Wielki Post (*Великий пост*), rozpoczynający się w poniedziałek. Dlatego ludzie dążyli do oczyszczenia się z wszelkich przewinień, prosili siebie nawzajem o wybaczenie i zapomnienie wyrządzonych krzywd. Towarzyszyły temu pokłony i pocafunki. Był to dzień oczyszczenia i przygotowania się do okresu postnego. Poza tym odwiedzano cmentarze: ludzie prosili zmarłych o wybaczenie win i pozostawiali bliny na ich grobach. W cerkwi odprawiano tego dnia specjalne nabożeństwo. Tydzień Seropostny odpowiada w dużym stopniu końcowemu okresowi europejskiego karnawału, a słowiańskie zwyczaje nie uległy praktycznie zmianie przez kilka ostatnich stuleci.

МАСЛЕНИЦА

Это праздник, который отмечался на Руси ещё в языческие времена. Он был связан с проводами зимы и встречей весны. Для древних славян этот праздник олицетворял пробуждение природы от зимнего сна и означал начало полевых работ. Праздник остался на Руси после принятия христианства. С XVI века его называют Масленицей.

Масленица отмечается за семь недель до Пасхи. Во время Масленицы мясо уже не едят. Главное угощение — это блины. Масленичные обряды мало изменились за последние четыре века. Праздник продолжается семь дней, начинают его всегда в понедельник. В этот день дети делали и наряжали куклу из соломы, которую называли Масленицей. Потом шли от дома к дому с песнями и катались со снежных гор. Хозяйки угощали детей блинами. К празднику присоединялись также взрослые. В очередные дни Масленицы во всех домах продолжалось угощение блинами.

¹⁾ Autor jest nauczycielem języka rosyjskiego w Zespole Szkół nr 1 we Wrocławiu.

Парни высматривали себе невест, а девушки – женихов. В четверг проходили кулачные бои и взятие снежных городков. В субботу устраивался в деревне большой костёр, в котором сжигали Масленицу и таким образом окончательно прощались с зимой.

В прощёное воскресенье прощаются все обиды и оскорбления. Прощение сопровождалось взаимными поклонами и поцелуями. Люди ходили также на кладбище, просили прощения у умерших и оставляли на их могилах блины. Сразу после Масленицы начинается Великий пост.

W czasie Wielkiego Postu Kościół Prawosławny przygotowuje się do godnego przywitania Święta Zmartwychwstania Jezusa Chrystusa (*Праздник Светлого Христова Воскресения*), wspomina Jego ostatnie dni na Ziemi i cierpienia na Krzyżu. W cerkwiach odprawiane są nabożeństwa, wyznawcy prawosławia powstrzymują się od spożywania mleka, masła i mięsa, odbywają się skupienia modlitewne wiernych. W Niedzielę Palmową (*Вербное воскресенье*) odbywa się w cerkwiach poświęcenie gałązek wierzbowych w czasie nocnego nabożeństwa. Następnego dnia rozpoczyna się Tydzień Męki Pańskiej, zwany też Wielkim Tygodniem (*Страстная седмица*). Jest to szczególny okres roku liturgicznego, dlatego nie czci się pamięci żadnych świętych, nie wspomina zmarłych, nie śpiewa się podniosłych pieśni, nie udziela się też ślubów. Obowiązuje ścisły post. W czasie nabożeństw wspomina się ostatnie dni pobytu Chrystusa na Ziemi, Ostatnią Wieczerzę (*Тайная вечеря*), ukrzyżowanie Zbawiciela (*распятие Спасителя*). Wierni przystępują do spowiedzi, intensywnie się modlą i starają się zmienić na lepsze swoje życie. W Wielką Sobotę (*Великая суббота*) pod koniec jutrzni następuje procesja (*крестный ход*) z całunem dookoła cerkwi. W czasie nocnego nabożeństwa odbywa się poświęcenie pokarmów. Są to m.in. pisanki, baby wielkanocne i pascha, czyli ukształtowany w ściętą piramidę sernik wielkanocny, ozdobiony migdałami, rodzynkami i innymi bakaliami.

ВЕЛИКИЙ ПОСТ

Великий пост состоит из сорокадневного поста (Четыредесятницы) и поста Страстной седмицы. Верующие исповедуют

свои грехи, усиливают молитвы, стараются исправить свою жизнь, воздерживаются от молока, масла, мясных изделий. Вербное воскресенье – это праздник Входа Господня в Иерусалим. В этот день православные идут в храм с букетами верб, которые освящаются на всенощной.

В Страстную седмицу вспоминаются последние дни земной жизни Спасителя, Его страдания на Кресте, смерть и погребение. В эти дни не совершаются ни богослужения, посвящённые памяти святых, ни поминовения усопших, ни молебные пения. Верующие принимают участие в богослужениях и воспоминаниях. В Великий четверг вспоминаются в богослужении важные евангельские события: Тайная вечеря, умовение Господом ног ученикам, молитва Спасителя в Гефсиманском саду и предательство Иуды. В Великую пятницу не совершается литургия, верующие особо молятся. Этот день посвящён воспоминанию осуждения Сына Божьего на смерть. В Великую субботу Церковь вспоминает погребение Иисуса Христа. На ночном богослужении освящается пасхальная пища: крашеные яйца, куличи, пасхи.



Święto Paschy, czyli Zmartwychwstania Jezusa Chrystusa jest najważniejszym i najbardziej radosnym okresem kalendarza liturgicznego. Inauguruje go nocne nabożeństwo (*полунощница*) w cerkwi przyozdobionej kwiatami, białymi szatami, światłami. O północy rozpoczyna się uroczysta jutrznia paschalna (*торжественная пасхальная утренняя*). Wierni śpiewają pieśni wielkanocne i biorą udział w procesji dookoła cerkwi. Procesji towarzyszy bicie dzwonów, blask lampionów i dym kadzideł. Jest to wyjście na spotkanie zmartwychwstałego Zbawiciela, symbolizujące wejście do wieczności. Kapłani zwracają się do wiernych słowami: „Chrystus zmartwychwstał!” (*«Христос воскрес!»*), na co ci odpowiadają: „Naprawdę

zmarłychwstał!” («*Воистину воскрес!*»). Jeśli nabożeństwo odprawiane jest przez kilku duchownych, to Ewangelia czytana jest w kilku językach. W trakcie czytania Słowa Bożego ma miejsce pasaż (*перебор*), czyli uderzenie jeden raz we wszystkie dzwony, począwszy od najmniejszego. Nabożeństwo paschalne składa się z kilku odśłon (*утреня, пасхальные часы, литургия и вечерня*).

W okresie wielkanocnym wyznawcy prawią zasiać do paschalnego stołu (*пасхальная трапеза*). Poza pisankami, babami wielkanocnymi, paschą czy greckim ciastem paschalnym (*греческий пасхальный пирог*), podaje się galaretkę mięsna (*студень*), gotowaną wieprzowinę (*буженина*) czy gęś lub kaczkę z jabłkami (*гусь/утка с яблоками*). Pradawny obyczaj nakazuje obdarowywać się paschalnymi jajkami, które symbolizują rodzenie się nowego życia i zmartwychwstanie. W ostatnim czasie wśród wielkanocnych upominków pojawiają się króliki i zajączki, symbole płodności i nadciągającej wiosny, zakorzenione w tradycji katolickiej i protestanckiej. Szczególnie są lubiane przez dzieci.

W czasie Tygodnia Paschalnego, zwanego Jasnym Tygodniem (*Светлая седмица*), ludzie udają się na groby swoich bliskich, aby podzielić się z nimi radosną nowiną o Zmartwychwstaniu Chrystusa. Dzień ten nazywany jest Radonicą (*Радуница*). Wyznawcy prawosławia wspominają zmarłych członków rodziny, zapalają świeczkę i modlą się o życie wieczne. Mniej pobożni zostawiają „dla zmarłego” kieliszek wódki i kawałek chleba. Cerkiew Prawosławna uważa ten zwyczaj za pogański.

ПАСХА



ХРИСТОС ВОСКРЕСЕ



Woskresenie Chrystowo – это самый большой православный праздник. Христиане верят, что крестной смертью Христа Спасителя совершенно наше искупление, а Его Воскресением дарована нам вечная жизнь.

Незадолго до полуночи во всех храмах служится полунощница. Торжественная пасхальная утреня начинается в двенадцать часов ночи. Совершается крестный ход вокруг храма при непрерывном трезвоне. Он символизирует вхождение в вечность. Впереди крестного хода несут фонарь, а за ним запрестольный крест. Священнослужители обходят всю церковь с крестом и кадилом, радостно приветствуя всех словами «Христос воскрес!», на что верующие отвечают «Воистину воскрес!». Если богослужение совершается несколькими священниками, то Евангелие читают на разных языках. Во время чтения Евангелия на колокольне производится перебор, то есть ударяют по одному разу во все колокола, начиная от маленьких. Богослужение дня Пасхи состоит из утрани, пасхальных часов, литургии и вечерни. Праздник Пасхи продолжается семь дней.

Все члены семьи садятся за стол. На нём находятся традиционные пасхальные блюда: крашеные яйца, куличи, пасхи, греческие пасхальные пироги, студень, буженина, гусь или утка с яблоками. С давних времён хранится обычай поздравлять друг друга с праздником и дарить в праздник крашеные яйца. В католических странах их не только красят целиком, но и расписывают. Такие яйца в Польше называют «писанками». В последнее время среди пас-

хальных подарков появились кролики и зайчики как символы плодородия и весны. Дети особенно любят получать на Пасху мягкие игрушки и шоколадные кролики.

В праздник Пасхи верующие приходят на могилы своих близких с радостной вестью о Воскресении Христовом. Люди зажигают свечи и молятся за усопших. День поминовения называется Радоницей.

Пасхальное богослужение продолжается всю Светлую седмицу, то есть от дня Пасхи до субботы Светлой седмицы.

Pascha jest świętem ruchomym i wypada między 22 marca a 25 kwietnia. Cerkiew Prawosławna obchodzi to święto według kalendarza juliańskiego, zwanego kalendarzem starego stylu. Obowiązywał on w Rosji do 1918 roku, kiedy to wprowadzono kalendarz gregoriański, zwany kalendarzem nowego stylu. Dzięki opuszczeniu w kalendarzu gregoriańskim dni przestępnych w określonych latach, wyeliminowano występującą w kalendarzu juliańskim kilkunastominutową różnicę między rokiem słonecznym a zwrotnikowym, która na przestrzeni wieków urosła do 13 dni. Dlatego prawosławna Pascha nie jest obchodzona w tym samym czasie co katolicka Wielkanoc. W najbliższych latach – według kalendarza starego stylu – święta będą obchodzone w następujących terminach (zestawienie podaje na podstawie informacji zawartej na stronach <http://www.orthodox.pl>):

PASCHALIA

	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
Niedziela Seropostna (Przebaczenia Win)	4 III	24 II	9 II	28 II	20 II	5 II	25 II	16 II	1 II
Niedziela Palmowa	15 IV	7 IV	22 III	11 IV	3 IV	19 III	7 IV	30 III	15 III
Pascha	22 IV	14 IV	29 III	18 IV	10 IV	26 III	14 IV	6 IV	22 III

Bardzo pomocne przy realizacji tematyki wielkanocnej na lekcjach i zajęciach języka rosyjskiego są materiały audiowizualne. Wiele kanałów rosyjskojęzycznych nadaje co roku programy i filmy związane ze świętem Paschy. Jednym z nich jest program z cyklu «Веди» zatytułowany «Пасха». 27-minutowy materiał stanowi doskonałą pomoc dydaktyczną. Ojciec Andriej Sokół opowiada w nim o pochodzeniu Paschy, tradycjach i zwyczajach, paschalnym kalendarzu liturgicznym. Opowieść duchownego została wpleciona w materiały filmowe ukazujące historię pisanek i pocztówek świątecznych, obchodzenie Paschy na przestrzeni lat (w tym: w ZSRR), nabożeństwo celebrowane przez kilku duchownych, sposób przyrządzania tradycyjnych dań paschalnych. Film ten jest znakomitym uzupełnieniem zamieszczonych powyżej tekstów i stanowi urozmaicenie zajęć poświęconych okresowi wielkanocnemu w tradycji prawosławnej.

Bibliografia:

- W. Kopaliński (1988), *Słownik mitów i tradycji kultury*, Warszawa.
- Rosyjskie strony internetowe o tematyce religijnej i kulturalnej (<http://www.days.ru>, <http://www.voskres.ru>, <http://www.xram.ru>, <http://www.zavet.ru>)
- Strony internetowe Kościoła Prawosławnego w Polsce (<http://www.orthodox.pl>) (marzec 2002)

Iwona S. Kozłowska¹⁾
Warszawa

Jak biskupi i kanonicy Kraków budowali

Zapraszam na spacer po Krakowie szlakiem fundacji biskupów i kanoników. Tablice i napisy, które przedstawiam, są niezwykle. Dotarcie do jednych wymagało uzyskania pisemnej zgody kościelnych władz. Innych umiesz-

czonych wysoko nie sposób odczytać gołym okiem. A są i takie, które rozszyfrować może jedynie specjalista o wysokich kwalifikacjach. Zdarza się często, że napotykanne na drodze tablice i napisy mijamy obojętnie poddani wła-

¹⁾ Autorka jest filologiem klasycznym.

dzy wszechogarniającego pośpiechu. A już Wincenty Kadłubek zalecał u w a ż n o ś ć, obiecując w nagrodę bogactwo doznać: *Tylko bowiem rozgryziony imbir smakuje i nic nas nie zachwyci, na co spojrzymy mimochodem*²⁾.

Zabytki to *monumenta Patriae naufragiis erepta* (pomniki Ojczyzny ocalone z burz dziejowych), dają nam wyobrażenie o rozwoju kraju i kościoła. Uczeni szacują, że w *granicach Królestwa Polskiego do istniejących w 1400 roku 700 budowli murowanych doszło w ciągu XV wieku 650 nowych; z nich ponad połowę stanowiły świątynie*. Być może w drugiej połowie nie mały procent przypadłby na budowle duchowieństwa, nie będące kościołami.

Na ulicy Kanoniczej architektura restaurowana z wielkim pietyzmem pozwala oddychać atmosferą minionych epok. Dom pod nr 7 zwraca naszą uwagę ciekawym szczegółem, jakby poduszkami na parapetach okien. W fasadzie kamienicy między oknami I piętra spstrzegamy małą tabliczkę. Dziś zniszczona i słabo czytelna, kiedyś znajdować się musiała w bardziej dostępnym miejscu, bo głosi zaślugi. Zwróćmy uwagę na technikę pisarską, oszczędzanie miejsca przez stosowanie abrewiacji (skrącanie wyrazu) i enklaw (wpisywanie liter w litery), np. w drugim wersie wyraz DIVI w zapisanych w „D” i „V” literami „I”.

IOANNES DE KARNKOW CANONICVS
CRACOVIEI[sis] DIVI IOANNIS ALBERTI
OLIM POLONIE & C³⁾ REGIS
SECRETARIVS PRO SVA ET
SVORVM GLORIA ATQVE
SALVTE DOMVM HANC SV
MPTIBVS NON MODICIS INSTA
VRAVIT AC DECORAVIT
ANNO DOMINI M^o 5 0 4

Jan z Karnkowa, kanonik krakowski, sekretarz znakomitego Jana Olbrachta niegdyś króla Polski etc., dla swej i swoich chwały i zbawienia dom ten nakładami nie mały odnowił i ozdobił roku Pańskiego 1504

Jak ciekawie zapisano datę. Tysiąc po rzymsku literą „M” z nadpisaniem „o”, resztę, czyżby z braku miejsca, cyframi arabskimi. Użycie wyrazu *olim* (niegdyś) odnośnie osoby króla Jana Olbrachta sygnalizuje, że mowa o zmarłym. Z etymologii łacińskiego wyrazu *secretarius* wynika, że stosowany był do osób wykonujących czynności sekretne. Uwidacznia to jego staropolska nazwa „tajemnik”⁴⁾. Godność sekretarza królewskiego cieszyła się wysokim uznaniem. Jeszcze za króla Aleksandra funkcję pełnili wyłącznie duchowni. Załatwiali korespondencję królewską i wykonywali zleczone misje. Później tytuł sekretarza królewskiego nadawano osobom zasłużonym na polu nauki lub sztuki, posiadał go np. Jan Kochanowski⁵⁾.

Jana Karnkowskiego spotykamy tu jako byłego sekretarza króla i kanonika krakowskiego. To początki jego kariery. Jako młodziemiec zapisał się na Akademii Krakowskiej. Po śmierci ojca opieką otoczył go stryj, również Jan Karnkowski o przydomku Polak. Stryj pomógł bratankowi dostać się na dwór króla Jana Olbrachta. Obaj Karnkowscy zaczęli dokonywać operacji finansowych, które wskazują na wzrastającą zamożność rodziny. Drogę duchowną młody



²⁾ Wincenty Kadłubek (1992), *Kronika polska*, przeł. B. Kürbis, Wrocław-Warszawa-Kraków: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, BN I 277, s. 6; *Magistri Vincentii episcopi Cracoviensis Chronica Polonorum, sive originale regum et principum Poloniae*, ed. Aleksander Przeździecki (1862), Cracoviae, s. 4: *Non enim sapit gingyber nisi masticatum, nec est aliquid quod in transitu delectet.*

³⁾ Znak & czyta się jako fac. et.

⁴⁾ M. Korolko (1991), *Seminarium Rzeczypospolitej Królestwa Polskiego. Humanisci w kancelarii królewskiej Zygmunta Augusta*, Warszawa: Wiedza Powszechna, s. 7.

⁵⁾ Z. Góralski (1983), *Urzędy i godności w dawnej Polsce*, Warszawa: LSW, s.145.

Karnkowski rozpoczyna w roku 1500 od kanonii krakowskiej, po niej uzyskuje kolejno szereg beneficjów, z których wymienię tu tylko kilka: prepozyt w Skalbmierzu, scholastyk sandomierski, kanonik poznański, kanonik św. Jerzego na zamku wawelskim, kanonik płocki, kanonik gnieźnieński, prepozyt katedry krakowskiej. Prepozyt w kapitule katedralnej to prałat (*praelatus* – przełożony) zajmujący najwyższe miejsce, m. in. przewodniczy obradom kapituły, podczas gdy prepozyt w Skalbmierzu to jedynie proboszcz, a scholastyk (*scholasticus* – szkolny) to w tym przypadku przełożony szkoły kolegiackiej. Wszystkie godności (*dignitates*) opatrzone są stosownymi dochodami. Już współcześni Karnkowskiego gubili się w ich ilości i funkcjach, o czym świadczą słowa dziejopisa i pisarza politycznego Świętosława Orzelskiego: *owe dignitates duchowne, kto ze świeckich wiedzieć może, jako ich wiele, by nie sami Ichmościowie Panowie Duchowni tego podali?*⁶⁾ Jan Karnkowski przebywał przeważnie w Krakowie, także gdy piastował urząd biskupa przemyskiego, a później wrocławskiego. Pochowany został w katedrze wrocławskiej. Epitafium postawił sobie także w katedrze wawelskiej jeszcze w roku 1522 będąc kanonikiem krakowskim, a stryjowi ufundował nagrobek w kaplicy Różańcowej u Dominikanów w Krakowie⁷⁾. Karnkowski chlubił się w obydwu, jak na naszej tablicy, godnością królewskiego sekretarza i krakowskiego kanonika.

Także na Kanoniczej tyle że pod numerem 21 jest Dom Dziekański znany nam ze wspaniałego portalu z cytatem wergiliańskim *Procul este profani* (Trzymajcie się z dala profani), któremu towarzyszy herb Leszczyc. Nazwa *Dziekański* pochodzi dopiero z II poł. w. XIX, kiedy zamieszkiwało tu kilku po kolei dziekanów kapituły krakowskiej⁸⁾. Dziś można obejrzeć tak-

że wnętrza, ponieważ w kamienicy mieści się Muzeum Archidiecezjalne prezentujące wspaniałe obiekty sztuki, nie tylko sakralnej. Żał jedynie, że droga do muzeum nie wiedzie przez ten ozdobny portal, istny klejnot architektury.

Na I piętrze przy wejściu z krużganków do antykamery skrzydła wschodniego widzimy inny, bogato zdobiony portal, w kartuszu ponownie herb Leszczyc. Andrzej Fischinger analizując styl jońskich pilastrów doszedł do wniosku, że portal pochodzi ze szkoły *Gucciego*. Włoch Santi Gucci był w XVI w. rzeźbiarzem i architektem królewskim. Nasada w formie tablicy zawiera napis fundacyjny:



D[eo] O[ptimo] M[aximo]
SIBI AMICIS ET POSTERI
TATI STANISLAVS SKARS
CHEWSKI CRACO[viensis] PLOCEN[sis]
CANONICVS DOMVM HANC
EXÆDIFICAVIT M D X C I I

Bogu Najlepszemu, Największemu. Sobie, przyjaciółom i potomności Stanisław Skarszewski, kanonik krakowski, płocki, dom ten odbudował 1592

Ponad sto lat dzieli ten napis od tablicy Długosza. Budowniczy wyznaje śmiało: zbudowałem dla siebie, przyjaciół i potomności.

Długosz w *Liber beneficiorum*⁹⁾ podaje, że dom kapitulny powstał z fundacji kanoników Ja-

⁶⁾ Ś. Orzelski (1858), *Bezkrólewia ksiąg ośmioro, czyli Dzieje Polski od zgonu króla Zygmunta Augusta (1572-1576)*, przeł. W. Spasowicz, t. wstępny, Petersburg, s.99: z mowy w sprawie pogłównego wygłoszonej na sejmiku w Środzie Wielkopolskiej dnia 13 IX 1590 roku.

⁷⁾ Epitafium nie zachowane. Tekst inskrypcji w: P. Mrozowicz (1994), *Polskie nagrobki gotyckie*, Zamek Królewski w Warszawie, Warszawa, s.276, za: B. Paprocki (1858), *Herby Rycerstwa Polskiego*, Kraków: wyd. J. Turowskiego.

⁸⁾ A. Fischinger (1969), *Santi Gucci. Architekt i rzeźbiarz królewski XVI w.*, Państwowe Zbiory Sztuki na Wawelu Kraków, Biblioteka wawelska 3, s. 28-34, przypis 100, s. 123.

⁹⁾ J. Długosz (1863), *Liber beneficiorum dioecesis Cracoviensis, Opera omnia*, ed. A. Przeździecki, Cracoviae, t. 1, s. 186.

na z Brzeska i Jana Polska około połowy wieku XIV. Po pożarze w roku 1455, który zniszczył wszystkie domy przy ulicy Kanoniczej z wyjątkiem kamienicy Długosza¹⁰⁾, został zapewne wkrótce odbudowany. Obecny wygląd zawdzięcza przebudowie u schyłku wieku XVI dokonanej przez kanonika Stanisława Skarszewskiego. Kapituła przy dawaniu domów w użytkowanie stawiała warunki budowlane, poleciła m. in. wznieść mury w tylnej części posesji i naprawić dach¹¹⁾.

Parę zdań o kapitule katedralnej. Składały się na nią godności (prepozyt, dziekan, scholastyk, kustosz) i zwykłe kanonie. Od IV w. n.e. kształtowała się tendencja, aby duchowni pracujący przy jednym kościele wiodli wspólne życie (*vita communis*), którego rodzaj określała reguła, czyli kanon. Nazwiska duchownych wpisywano do osobnej księgi zwanej kanonem i stąd „kanonicy”. Kolegium tych kapłanów przy katedrze nazywano kapitułą katedralną, a przy innych kościołach kolegią. Kapłani mieli odprawiać msze i odmawiać w chórze modlitwy brewiarzowe, podnosić świętość nabożeństw, pomagać biskupowi w zarządzie diecezją przez udzielanie rady i wyrażanie zgody. Od XI w., gdy kapłani wychodzą ze ścisłej wspólnoty, wspólny majątek zaczęto dzielić dla poszczególnych kapłanów na części zwane prebendą (*praebenda* – to, czego należy dostarczyć). Tych członków kolegiów, którzy we wspólnocie pozostali, zwano kanonikami regularnymi, czyli zakonnikami.

Dom Dziekański przetrwał do dziś. Najokazalsze jest piętro I, które prezentuje duże herbami ozdobione obramienia okien i bogatą dekorację sgraffitową naśladowującą rustykę. W roku 1934 odkryto fragmenty tej dekoracji, dokonano rekonstrukcji w formie fryzu na wy-

sokości okien I piętra. Specjaliści uważają, że pierwotnie sgraffitowa rustyka zdobiła także parter, bo na to wskazuje użycie jej w portalu bramy¹²⁾. Rustyka, typowy element dekoracyjny w architekturze renesansowej i barokowej, oznacza dekoracyjne opracowanie faktury ściany, której lico może być np. żłobkowane, prążkowane, groszkowane. Niekiedy rustyką nazywa się boniowanie, które w powszechne użycie weszło już w architekturze rzymskiej. Podziały rowkowe powierzchni, poziome i pionowe, powstawały przez profilowanie krawędzi poszczególnych bloków kamiennych albo tafli okładzin albo naśladowanie tego procesu w tynku. Krawędzie mogły być fasetowane, czyli ścięte ukośnie. W murze kamiennym otaczającym katedrę wawelską, zdobionym na zewnątrz rustyką fasetowaną¹³⁾, są trzy bramki. Każda z dwóch stron jest opatrzona niewielką tabliczką z czarnego marmuru ze złotym literami. Zachowanie dobre, litery czytelne.



D[eo] O[ptimo] M[aximo]
 PETRVS TILICKI EPI
 SCOPVS CRACOVIEN[sis]
 D.[ux] S.[everiae] TESTAMENTO
 FIERI ORDINAVIT
 A.[nno] D.[omini] M.DC. XIX

Bogu Najlepszemu Największemu. Piotr Tylicki, biskup krakowski, książę siewierski, testamentem wykonać nakazał. Roku Pańskiego 1619

¹⁰⁾ A. Grabowski (1866), *Kraków i jego okolice*, Kraków – reprint WAiF 1981, s. 137; *Kalendarz krakowski* [w:] *Monumenta Poloniae Historica* t. II, ed. A. Bielowski Lwów 1872, s. 927: *Eodem anno [...] venit ignis prope omnes sanctos et combussit totam plateam versus castrum [...] et versus castrum omnes domos canonicorum funditus exussit. Similiter et collegium iuristarum et medicorum. [...] sola domo Johannis Dlugosch canonici Cracoviensis in acie super Rudavam sita, que balneum regale appellabatur tantum modo excepta.*; J. Długosz, *Annales* ed. A. Przeździecki, t. 5, p. 190.

¹¹⁾ A. Fischinger (1969), *Santi Gucci. Architekt i rzeźbiarz królewski XVI w.*, Państwowe Zbiory Sztuki na Wawelu Kraków, Biblioteka wawelska 3, s. 123, 159-160.

¹²⁾ A. Fischinger (1969), *Santi Gucci. Architekt i rzeźbiarz królewski XVI w.*, Państwowe Zbiory Sztuki na Wawelu Kraków, Biblioteka wawelska 3, s. 28-34, przypis 98.

¹³⁾ *Katalog zabytków sztuki w Polsce* (1965), t. IV – m. Kraków, cz. I – Wawel, pod red. J. Szablowskiego, Instytut Sztuki PAN i Państwowe Zbiory Sztuki na Wawelu Warszawa, s. 140-141.

Tytuł *Episcopus Cracoviensis, Dux Severiae* (biskup krakowski, książę siewierski) przysługuje ordynariuszowi diecezji krakowskiej od roku 1423, bo wtedy biskup Oleśnicki za namową Długosza kupił dla biskupstwa krakowskiego księstwo siewierskie.

Teren cmentarza katedralnego z polecenia kapituły oczyścić i otoczyć murem Piotr Gorcinius. Było to w roku 1588. Nowy mur wraz z okazałymi bramkami wzniesiono z fundacji Piotra Tylickiego, który był biskupem krakowskim w latach 1607-1616. *Mur i bramki wykonano z piaskowca; mur pokrywają wyraziste bonie; wszystkie trzy bramki są identyczne, mają formę rozdwojonych portali. Fundatora oznajmia herb Lubicz i napis na środkowej osi fryzu. Adam Bochnak analizując styl bramek związał je z osobą Jana Chrzyciela Trevana, nadwornego architekta Wazów¹⁴*. Michał Rożek wymienia też architekta Matteo Castello¹⁵.

O rodzinie Tylickich pisze Niesiecki¹⁶. Dziad Piotra, mąż rycerski, *na wojnie ojczystą fortunę nadwerzężył*, dobra w Ziemi Dobrzyńskiej Kościelne Wielkie, od których zwał się Wielickim, musiał sprzedać, a nabył w Prusach Tylice i stąd nazwisko Tylicki. *Piotr, lubo fortunki drobniejszej, do najwyższych godności wygórował. W samych tylko Krakowskiej Akademii szkołach, i to tylko in humanioribus literis, dowcip swój polerował. Ze szkół trafił do kancelarii koronnej przy Myszkowskim, potem Zamoyskim. Zalecały go i pióra gładkość, i wymowy przyjemność, ale najwięcej cnota, skromność i uniżoność. Długo nie chciał przyjąć pieczęci koronnej, a na urzędzie zasłynął tym, że do żadnego papieru, ani nawet pozwu, pieczęci swej nie przyłożył, póki go nie przeczytał. Gdy w roku 1607 obejmował biskupstwo krakowskie, w drzwiach fary Mariackiej witał go rektor Akademii Krakowskiej Andrzej Schoneus, *literat, latynista zwołany, mówią drukowaną potem w Krakowie Gratulatio ad Illustriss.(imum) ac Reverendiss.(imum) Dominum D.(ominum) Petrum Tylicki [...]*. Biskup w roku*

1608 podarował katedrze złoty kielich zapisany w inwentarzu skarbcza, dał też statuy srebrne świętych Piotra i Pawła¹⁷.

W roku 1610 profesor Adam Romer ze Stężycy wydając swe komentarze do mów Cicerona w przedmowie do biskupa uzasadniał konieczność zreformowania Akademii Krakowskiej. Romer zwracał się do Tylickiego, bo biskup krakowski wyznaczony był przez króla Jagiełłę na kanclerza Akademii i dysponenta dochodów uniwersyteckich¹⁸). Reforma nie doszła do skutku, ale na rok przed śmiercią Tylicki w Akademii Krakowskiej stworzył dwie wielkie fundacje. Na sumie 10 tysięcy uposażył nową katedrę wymowy. Jej profesor wybierany w konkursie z najzdolniejszych kandydatów (Akademii albo obcych), zwany później Orator Tylicianus, miał wykładać księgi Cicerona *De oratore*¹⁹). Zobowiązany był do codziennej jednogodzinnej lekcji w Collegium Maius i udzielał ćwiczeń w wymowie i stylu przez 2 godziny w Kolegium Nowodworskiego. Zasługę Tylickiego głosi wawelskie epitafium: *professionis eloquentiae in Academia Cracoviensi munificus author* (hojny twórca stanowiska wymowy na Akademii Krakowskiej). Kolejnym darem biskupa były 2 tysiące złp na odnowienie i potrzeby bursy *pauperum* (ubogich), w której sam mieszkał ucząc się w Krakowie. Łętowski pisał o nim: *zarzucano Tylickiemu brak nauki, bo nie był we Włoszech; a to właśnie pochwała, iż urósł taki wielki człowiek w kraju. Włochy i Niemcy nie robili ludzi; nauki można kupić, ale nie rozum. Tylickiemu pochwała za to, iż z krajowych szkół urósł na godnego kanclerza i wielkiego biskupa*²⁰).

Przy ulicy Franciszkańskiej nr 3 widzimy siedzibę Kurii Metropolitalnej. Czytamy o niej w przewodnikach: *Pałac Biskupów Krakowskich wzniesiony został przez biskupa Piotra Gembickiego w połowie XVII w. na miejscu starszego, gotyckiego. Najwcześniejszą zapiskę odnalazł Ambroży Grabowski w aktach fawnicznych pod rokiem 1424: Curia D[omi]jni Episcopi in platea*

¹⁴ M. Rożek (1980), *Katedra wawelska w XVII w.*, Kraków: Wydawnictwo Literackie, Biblioteka Krakowska nr 121, s. 45-48.

¹⁵ M. Rożek (1997), *Przewodnik po zabytkach i kulturze Krakowa*, Warszawa-Kraków: PWN, s. 335.

¹⁶ K. Niesiecki (1842), *Herbarz polski*, t. IX, Lipsk – reprint APHU „Oksza” Wrocław 1997, s. 158-162.

¹⁷ M. Rożek (1980), *Katedra wawelska w XVII w.*, Kraków: Wydawnictwo Literackie, Biblioteka Krakowska nr 121, s. 16, 203.

¹⁸ A. Jelicz (1966), *Życie codzienne w średniowiecznym Krakowie*, Warszawa: PIW, s. 127.

¹⁹ L. Łętowski (1852), *Katalog biskupów, prałatów i kanoników krakowskich*, Druk. UJ Kraków, s. 165; H. Barycz (1935), *Historia Uniwersytetu Jagiellońskiego w epoce humanizmu*, Kraków U. J., s. 525-526.

²⁰ L. Łętowski (1852), *Katalog biskupów, prałatów i kanoników krakowskich*, Druk. UJ Kraków, s. 168-169.

Wiśle (siedziba księdza biskupa przy ulicy Wiślanej)²¹⁾. U Szymona Starowolskiego czytamy, że Zbigniew Oleśnicki, po wstąpieniu na stolicę krakowskiego biskupstwa, znalazł siedzibę biskupią *caenosam* (w błocie), a więc wznosił ją na kształt pałacu²²⁾. O budowie Piotra Gembickiego nie musimy szukać wiadomości w archiwach. Na wewnętrznym dziedzińcu umieszczono na architrawie portalu tablicę z czarnego, dębnickiego marmuru. Napis dobrze zachowany, czytelny.



PETRVS GEMBICKI
 D:[ej] G:[ratia] EPISCOPVS CRACOV IEN DVX SEVERIÆ
 DOMVM HANC SEDEM EP(iscop)OR,(um) VETERI
 [AC INFORMI MOLE DEIECTA
 NOVAM NOVO APPARATV ET SVMPTV
 SVÆ SVCCESSORVMQVE SVORVM
 COMMODITATI
 EREXIT. AVXIT. ORNAVIT.
 M. DC. XL. VII

Piotr Gembicki, z bożej łaski biskup krakowski, książę siewierski, dom ten, siedzibę biskupów, po usunięciu starego i bezkształtnego kamienia, nowy nowym wyposażeniem i nakładem dla swojego i następców swych pożytku wznosił, powiększył, ozdobił. 1647

Tablica znajduje się na wprost drugiego portalu, niegdyś głównego wjazdu do pałacu od ulicy Wiślanej.

Piotr Gembicki, herbu Nałęcz, otrzymał od króla Władysława IV propozycję objęcia sta-

nowiska biskupa krakowskiego. I, jak piszą autorzy hasła w PSB, *godność tę – aczkolwiek niechętnie – przyjął oddając wielką pieczęć z początkiem r. 1643 w ręce swego zręczniejszego rywala Jerzego Ossolińskiego*²³⁾. Godność kanclerza (*cancellarius*) „szła alternatą”, czyli po duchownym na stanowisko wstępował świecki, a po świeckim duchowny. Ustalenie pochodziło z roku 1507, ale dotyczyło tylko Korony. Wcześniej kanclerzami byli wyłącznie duchowni, bo-

wiem urząd wymagał solidnego wykształcenia. Kanclerz dbał, by wystawiane w państwowej kancelarii dokumenty były zgodne z prawem. Kierował polityką zagraniczną oraz pilnował, by król przestrzegał praw, zachowywał *pacta conventa*, zwłaszcza przywilej *neminem captivabimus* (nikogo nie uwięzimy). Kanclerz był wedle słów prawnika z XVI wieku Jakuba Przyłuskiego *okiem, uchem i ręką króla, tłumaczem jego woli i myśli*, na sejmach, audiencjach przemawiał w imieniu króla, dlatego musiał znać łacinę i prawo, sztukę argumentacji i dyplomacji. Od pieczęci, oznaki swej godności, zwany bywał pieczętarem²⁴⁾.

Gembicki objął więc stanowisko biskupa krakowskiego, choć nie był to awans. Odbył ingres 3 maja 1643 r. Opis tego wydarzenia znajdziemy m. in. w panegiryku Jana z Romiszowic Stokowskiego. *Był to czas do panegiryków – komentował Łętowski – [...] Od Szyszkowskiego począwszy wprowadzano biskupów krakowskich jednego po drugim panegirykami i odprowadzano do grobu panegirykami. Jezuiści na tej drodze akademikom sprostać nie mogli*²⁵⁾.

Na Akademii wykładano wszak księgi Cycerona *De oratore*. Już sześć dni później, 9 maja, biskup złożył do skarbca katedry wawelskiej złoty kielich. Statut biskupa Zbigniewa Oleśnickiego z roku 1453 nakazywał to ordynariuszowi diecezji w ciągu roku od objęcia stanowiska²⁶⁾.

²¹⁾ A. Grabowski (1854), *Skarbniczka naszej archeologii*, Lipsk – reprint WAiF 1985, s. 192.

²²⁾ A. Grabowski (1866), *Kraków i jego okolice*, Kraków – reprint WAiF 1981, s. 392: *Curiam episcopalem caenosam, Cracoviae in formam palatii aedificavit*.

²³⁾ Por. także Albrycht S. Radziwiłł (1980), *Pamiętniki*, Warszawa: PIW, t. II, s. 342-343.

²⁴⁾ Z. Góralski (1983), *Urzędy i godności w dawnej Polsce*, Warszawa: LSW, s. 81-91.

²⁵⁾ L. Łętowski (1852), *Katalog biskupów, prałatów i kanoników krakowskich*, Druk. UJ Kraków, t. I, s. 208.

²⁶⁾ M. Rożek (1980), *Katedra wawelska w XVII w*, Kraków: Wydawnictwo Literackie, Biblioteka Krakowska nr 121, s. 203, przypis 69.

Gembicki postanowił zamieszkać w Krakowie, choć medycy zalecali mu Kielce. Tutaj dzwony z tyłu kościołów codziennie przypominają o duszy i nawołują do służby bożej, pisał w liście do arcybiskupa Macieja Łubieńskiego²⁷). Postanowił, że główną rezydencją będzie opuszczony przez jego poprzedników pałac biskupi w Krakowie. Łętowski twierdził, że w pałacu przy Franciszkanach nie było porządku, jeno izby wielkie, na sądy biskupie, bowiem biskupi mieszkali zwykle w Kielcach i Bodzancinie²⁸). Gembicki zabrał się więc do odbudowy i powiększenia zrujnowanego pałacu. Cała „fabryka”, jak dawniej nazywano budowę, kosztowała 42754 floreny²⁹). Jeszcze dziś historyk sztuki potwierdzi, że powstała imponująca siedziba biskupia o szerokiej fasadzie, akcentowanej w narożach belwederami³⁰). O niej pisał Stanisław Temberski w panegiryku pośmiertnym Gembickiego: *Czyż nie dwór biskupi w Krakowie przez poprzedników swych mniej stosownie wybudowany do symetrii przywołał? Malowidłami kosztownymi, marmurami i różnymi innymi zdobieniami napełnił³¹*). To tu zamieszkał król August II, gdy przybył w 1702 roku do Krakowa po odejściu Szwedów i zastał spalony zamek wawelski.

Gembicki jeszcze w roku 1640, gdy był faktycznym kierownikiem polskiej polityki zagranicznej, napisał charakterystyczne dlań zdanie: *Aby Curia Romana poznała z kim sprawa, że nie z książką jakim, ale z królem JM., którego auctoritas i maiestas ma być w powadze i poszanowaniu u nich*. Tę powagę i majestat sprawowanego urzędu miał na względzie także piastując godność biskupa, gdy wznosił pałac, gdy wspierał instytucje charytatywne, gdy ozdabiał katedrę. I widać to po Katedrze. Uważne oko dostrzeże na dachu litery P. G. E. C. czyli *Petrus Gembicki, episcopus Cracoviensis*, a w środku herb Nałęcz. W roku 1645 z funduszu biskupa pokryto miedzią dach skarbcza. Było to pokrycie kosztowne, ale nie niszczyło

tak szybko drewnianych konstrukcji dachów, bo było zdecydowanie lżejsze od ołowianego. Miedzianymi dachami zachwycał się ksiądz Mikołaj Grodziński: *Już o milę odległości rozwija się powabny widok tego starożytnego miasta. Wysokie wieże licznych jego kościołów, czerwieniące się dachówki oraz połysk miedzianych dachów i kopuł, od których się promień słońca odbija³²*). Biskup Gembicki ufundował także monumentalny, suto złożony ołtarz wielki, bardzo spokojny i surowy, w pełni odpowiadający królewskiej świątyni³³). W siedemdziesiąt rocznicę swych urodzin obok konfesji św. Stanisława przy filarach, gdzie była już tablica biskupa Marcina Szyszkowskiego, Gembicki sprawił dla siebie epitafrum czarne, marmurowe, zdobne złożonymi brązami³⁴), uzupełnione popiersiem wywodzącym się z rzeźby rzymskiej, które odlał Gian Francesco Rossi. Z hojnych darów biskupa Gembickiego dla katedry wspomnijmy dwa: włoskiej roboty szczerozłotą monstrancję, przerobioną w Bolonii ze starej i małej z dodaniem złota *non in modica quantitate*, która w Krakowie ozdobiona została jeszcze wizerunkiem św. Stanisława, herbem fundatora i kapituły krakowskiej oraz dwie piękne statuy świętych Zygmunta i Władysława. Pozostały po biskupie także hojne zapisy w testamentie i słowa: *Z dziwnej dyspozycji Boskiej przybyłem do tego najcenniejszego klejnotu spośród wszystkich kościołów w Koronie³⁵*).

W relacji do Rzymu o stanie diecezji Gembicki pisał: *ut nullum fere tempus diei naturalis sit, in quo non Divina peragantur officia in illa ecclesia* (nie ma pory, aby nie odprawiano modłów w tym kościele). Kapituła liczyła 36 członków, 6 prałatów (dziekan, archidiakon, prepozyt, scholastyk, kantor, kustosz) i 30 kanoników. Kanonicy zatrudniani w sprawach państwa i kościoła często nie mogli osobiście odprawiać nabożeństw w katedrze, dlatego ustanowiono kolegium 30 wikariuszy (*vicarius* – zastępca). Były też kolegia mansjonarzy, roran-

²⁷) O. Hieronim Eugeniusz Wyczawski OFM (1957), *Biskup Piotr Gembicki 1585-1657*, Kraków, Archiwum Prowincji OO. Bernardynów, s.163.

²⁸) L. Łętowski (1852), *Katalog biskupów, prałatów i kanoników krakowskich*, Druk. UJ Kraków, t. IV, s. 50-51.

²⁹) A. Grabowski (1866), *Kraków i jego okolice*, Kraków – reprint WAiF 1981, s. 392-393.

³⁰) M. Rożek (1997), *Przewodnik po zabytkach i kulturze Krakowa*, Warszawa-Kraków: PWN, s. 277.

³¹) A. Grabowski (1866), *Kraków i jego okolice*, Kraków – reprint WAiF 1981, s. 392, przypis 65.

³²) A. Grabowski (1866), *Kraków i jego okolice*, Kraków – reprint WAiF 1981, s. 26, 54.

³³) M. Rożek (1980), *Katedra wawelska w XVII w*, Kraków: Wydawnictwo Literackie, Biblioteka Krakowska nr 121, s. 63.

³⁴) L. Łętowski (1859), *Katedra krakowska na Wawelu*, Kraków, s. 68 – tekst epitafrum.

³⁵) O. Hieronim Eugeniusz Wyczawski OFM (1957), *Biskup Piotr Gembicki 1585-1657*, Kraków, Archiwum Prowincji OO. Bernardynów, s. 164.

tystów, gracialistów, psalterzystów. Byli penitencjarze, kaznodzieje zwykli i świąteczni, a także 40 altaryzistów. Ogółem liczba duchownych czynnych przy katedrze wynosiła w tym czasie około 260 osób. Zobowiązani do wielu ceremonii religijnych sprawiali, że msze i godzinki dniem i nocą rozbrzmiewały w katedrze³⁶⁾, lecz w sposób uporządkowany, bo już biskup Nanker zakazał równoczesnego odprawiania kilku mszy przy różnych ołtarzach nazywając to *wilczym wyciem*³⁷⁾.

Gembicki był sumiennym biskupem, choć o *gwałtownym temperamencie*³⁸⁾. Dbając o *auctoritas* stanu duchownego nakazał stworzenie kas dla ubogich księży. Dbając o karność wydał statuty dla kapituły katedralnej. Nowością za jego czasów było szerzenie się „mody” wśród duchowieństwa na noszenie peruk i krótkich ubrań, używanie tabaki i palenie tytoniu, którego konsumpcję propagowali w I poł. XVII w. jezuiti i niektórzy lekarze³⁹⁾. Surowy Gembicki zakazał dopuszczać do ołtarza księży w perukach lub bez sutanny, a tych, którzy hołdowali *wstrętnemu paleniu*, karał dwoma miesiącami aresztu⁴⁰⁾. Portret biskupa Gembickiego możemy obejrzeć w krużgankach oo. Franciszkanów w Krakowie⁴¹⁾. Epitafium ma także w kościele Mariackim, gdzie jego pomnik stoi naprzeciw wyjścia na pl. Mariacki na wprost tablicy, która znajduje się na domu pod nr 7. Cytelna. Bardzo dobrze zachowana.



³⁶⁾ M. Rożek (1980), *Katedra wawelska w XVII w*, Kraków: Wydawnictwo Literackie, Biblioteka Krakowska nr 121, s. 188; vide s.192 fac. relacja o oprawie i ceremoniach religijnych [z:] Kap. Kr. Rkps. *Contributionis sextupleae* 1634: O. Hieronim Eugeniusz Wyczawski OFM (1957), *Biskup Piotr Gembicki 1585-1657*, Kraków, Archiwum Prowincji OO. Bernardynów, s. 164.

³⁷⁾ A. Jelicz (1966) , *Życie codzienne w średniowiecznym Krakowie*, Warszawa: PIW, s. 54.

³⁸⁾ O. Hieronim Eugeniusz Wyczawski OFM (1957), *Biskup Piotr Gembicki 1585-1657*, Kraków, Archiwum Prowincji OO. Bernardynów, s. 209.

³⁹⁾ Z. Kuchowicz (1992), *Człowiek polskiego baroku*, Łódź: Wydawnictwo Łódzkie, s. 52-53.

⁴⁰⁾ O. Hieronim Eugeniusz Wyczawski OFM (1957), *Biskup Piotr Gembicki 1585-1657*, Kraków, Archiwum Prowincji OO. Bernardynów, s. 186. [z:] *Synodus dioeciesana ... celebrata* Kraków 1643-1644.

⁴¹⁾ St. Tomkowicz (1905), *Galeria portretów biskupów krakowskich w krużgankach OO. Franciszkanów w Krakowie*, Towarzystwo Miłośników historii i zabytków Krakowa Kraków, Biblioteka Krakowska nr 28, s. 120-129.

⁴²⁾ PP=patrum

⁴³⁾ Porównaj napisy biskupów Gembickiego i Małachowskiego z Pałacu Biskupów, biskupa Tylickiego z katedralnego muru, oraz napis o biskupie Łętowskim z kościoła św. Anny.

DOMVS RESIDENTIALIS
R(eve)R(endorum). PP.⁴²⁾ MANSIONARIORVM ECCLESIAE
ARCHIPR(e)ŠBI(ter)ALIS B[ea]tae M[ariae] V[irginis]
[ANNO CHR̄I(sti) 1478 ERRECTA
INSIGNI DEINDE MVNIFICENTIA ILLVSTR(i)SS(i)MI
OLIM ET R(eve)ND(i)SS(i)MI D(omi)NI
[PETRI GEMBICKI E(pisco)PI CRAC[oviensis]
DVCIS SEVERIAE, PRÆSVLIS ÆTERNÂ MEMORIÂ
DIGNISSIMI EX ORDINA(ti)O(n)E VLTIMAE VOLVNTATIS
ANNO D(omi)NI 1660 RESTAVRATA, DEMVM NOVO
HOC OPERE A.(nno) D.(omini) 1675
[EXTERIVS DECORATA

Dom rezydencjalny wielbnych ojców mansonarzy kościoła archiprezbiterialnego Błogosławionej Maryi Dziewicy, wzniesiony w roku Chrystusa 1478, następnie roku Pańskiego 1660 odnowiony z rozporządzenia ostatniej woli dzięki wspianatej hojności jaśnie oświeconego i najwielebniejszego niegdyś księdza Piotra Gembickiego, biskupa krakowskiego, księcia siewierskiego, opiekuna najgodniejszego wiecznej pamięci, wreszcie tym ostatnim wysiłkiem roku Pańskiego 1675 ozdobiony bardziej od zewnątrz

Spójrzmy na tablicę. W drugim wierszu stoją obok siebie dwa wyrazy w bardzo skróconej wersji. Pierwszy po rozwinięciu istotnie zawiera dwie litery „r” (reverendorum), drugi nie (patrum). Starożytni Rzymianie, wprowadzając do pisowni skróty dla imion (u Rzymian ich liczba ograniczona) i niektórych nazw, używali sygli prostych tzn. tylko pierwszej litery wyrazu. Podwojenie jej oznaczało liczbę mnogą, stąd „p.” to pater (ojciec), „pp.” – patres (ojcowie). Tę technikę przyswoił z łaciny język polski, np. „o.” – ojciec, „oo.” – ojcowie. Zwróćmy uwagę na przymiotniki w stopniu najwyższym *illustrissimus et reverendissimus* (jaśnie oświecony i najwielebniejszy) to przyśługujące biskupowi tytuły wg stylu kurii (pol. ekscellencja), które wskazują, że nie biskup był fundatorem napisu, bo mówiąc sam o sobie nie użyłby tych tytułów⁴³⁾.

I na tej tablicy odnajdujemy ślady działalności biskupa i zadań, jakie spełniał, np. kiedy kapitule sandomierskiej⁴⁴⁾ nakazał przeznaczać część dochodów prałackich na utrzymanie rezydencji i ozdobę kolegiaty, restaurować stare kurie kanonickie, wystawić nowe i nie trzymać w nich ludzi podejrzanych obyczajów, utrzymywać wikariuszy, by nie wążęśli się po mieście, ani po wsiach. Gdy zmarł, zasługi jego podnosiło wielu, m. in. Jan Chryzostom Boddzanta, kanonik gnieźnieński i krakowski, kaznodzieja katedralny, w kazaniu: *Srebrne złotey Nałęczy zadziergnienie w Jaśnie Oświeconym Xiążęciu Jego Mości X. Pietrze Gembickim biskupie krakowskim*⁴⁵⁾.

Stoimy na placu św. Marii Magdaleny łączącym ulice Kanoniczą i Grodzką. Do pierwszych lat XIX wieku stał na tym miejscu kościół św. Marii Magdaleny. Nie raz spłonął, choćby w r. 1455, ale dopiero po pożarze w XVIII w. nie doczekał odbudowy i za zgodą konsystorza w roku 1811 został rozebrany⁴⁶⁾. Widzimy portal z atlantami, herb kanonika Sierakowskiego i tablicę. Takie barokowe portale były zresztą dwa, bo dom obok kościoła, a dziś przy placu św. Marii Magdaleny, powstał z połączenia dwóch kamienic i miał jedną bramę od ulicy Kanoniczej, a drugą od Grodzkiej. Wielokrotnie przebudowywany stracił swój pierwotny wygląd. Tablica, dziś umieszczona od północy, z braku oświetlenia trudna jest do odczytania, chociaż płyta i napis są w dobrym stanie.



D[eo] O[ptimo] M[aximo]
 STANISLAVS A BRZESIE WOIENSKI
 CANONICVS CRACOVIENSIS ARCHIDI
 ACONVS PILECENSIS DOMVM HANC
 BELLO SVETICO VASTATAM AC PER
 ANNOS SEPTEM PLANE DERELICTAM
 ETECTIS RVDERIBVS ET IMMENSA IM
 MVNDICIE PVRGATA REFECTIS PARIE
 TIBVS REPARATIS AEDIFICIIS ET OPERTIS
 EFFOSSO PVTEO COMMODITATE OMNI
 INTVS AC SECVRITATE FORIS PROSPECTA
 VSVI VENERABILIS CAPITVLI RESTITVIT.
 ANNO SALVTIS MDCLXIV

Bogu Najlepszemu Największemu. Stanisław z Brzezia Wojeński, kanonik krakowski, archidiakon pilecki, dom ten zniszczony w wojnie szwedzkiej i całkiem opuszczony przez lat siedem, po wywiezieniu gruzu i oczyszczeniu z wielkich nieczystości, po odbudowaniu ścian, naprawieniu budynków i nakryciu (dachem), po wykopaniu studni, po dostarczeniu wszelkiej wygody wewnątrz i zabezpieczenia na zewnątrz, na użytek czcigodnej kapituły przywrócił. Roku Zbawienia 1664

W wyrazie IMMENSA litera „N” nie jest czywista. Dwie pionowe kreski zaznaczone są mocno, łącząca je ukośna słabo, litera ma jeszcze dodatkowe, choć niepotrzebny brzuszek, przez co wygląda jak skrzyżowanie „N” z „R”. W łacinie nie ma jednak wyrazu *immerisa*.

Nazwisko Wojeński wywodzi Łętowski z nazwy *Venetius*: Za króla Kazimierza Wielkiego pewien Stanisław posłował do Wenetów (Wenecjan) w sprawie króla Węgier, sprawił się dzielnie i od tego poselstwa zyskał przydomek „Weneta”. W jaki sposób z „Wenety” zrobił się „Wojeński”, tego już Łętowski nie wyjaśnia⁴⁷⁾. Może więcej informacji wniosłaby *Genealogia familiae Woinsiorum* herbu Zadora pochodząca z początków w. XVII, a przechowywana w Bibliotece Kapitulnej katedry wawelskiej⁴⁸⁾.

Większa i bardziej dostępna jest tablica wmurowana w ścianę domu przy ulicy Floriańskiej 19, w sieni

⁴⁴⁾ O. Hieronim Eugeniusz Wyczawski OFM (1957), *Biskup Piotr Gembicki 1585-1657*, Kraków, Archiwum Prowincji OO. Bernardynów, s. 214-215.

⁴⁵⁾ L. Łętowski (1852), *Katalog biskupów, prałatów i kanoników krakowskich*, Druk. UJ Kraków, t. II, s. 46.

⁴⁶⁾ M. Rożek (1997), *Przewodnik po zabytkach i kulturze Krakowa*, Warszawa-Kraków: PWN, s. 290-291.

⁴⁷⁾ L. Łętowski (1852), *Katalog biskupów, prałatów i kanoników krakowskich*, Druk. UJ Kraków, t. IV, s. 235-236.

⁴⁸⁾ *Katalog zabytków sztuki w Polsce* (1965), t. IV – m. Kraków, cz. I – Wawel, pod red. J. Szablowskiego, Instytut Sztuki PAN i Państwowe Zbiory Sztuki na Wawelu Warszawa, s. 139: KP 211, nr p.73.

na pierwszym piętrze. Miała pochodzić z domu przy ulicy Poselskiej 18⁴⁹⁾. Walery Rzewuski, fotograf i działacz społeczny, remontując dom wmurował fragmenty pochodzące ze znalezisk na zamku wawelskim oraz z przebudowywanych domów krakowskich. W domu mieszkał Józef Łepkowski, profesor archeologii UJ, członek Towarzystwa Naukowego Krakowskiego, rządowy konserwator zabytków sztuki dla Krakowa i Galicji Zachodniej. Domagał się ochrony zabytków i opracowania ich ścisłej dokumentacji naukowej, sam objeżdżał okolice Krakowa i spisywał obiekty historyczne, postulował wykonanie mapy archeologicznej zabytków na terenie całego kraju. Plonem jego wieloletniej działalności jest m. in. dzieło Adama Chmiela *Domy krakowskie*, w którym znajdujemy zdumiewający opis naszego obiektu: *Tablica czarna, marmurowa, z napisem zniszczonym. Nad nią wmurowany gzyms długości 1 metra z XVI wieku z górnej części jakiegoś nagrobka lub supraporty, bo kończy go główka, poniżej na dwie strony rozchodzą się festony kwiatowe. Fragment pomalowany jest tak, że naśladuje marmur koloru brązowego*⁵⁰⁾. Chmiel, dyrektor Archiwum Akt Dawnych w Krakowie, potwierdza, że kamienne zabytki mogą pochodzić z ulicy Poselskiej, bo nie ma żadnych dokumentów o domu tej rodziny przy Floriańskiej.



D.[eo] O.[ptimo] M.[aximo]
 PETRVS DE ZAKLICZIN IORDAN
 CAÑ(oni)CIS(!) CRACOVIEŃ(sis). DOMVM
 HANC VETVSTATE CONSUMPTAM
 ET RVINAM PROPE IAM MINNTE
 AB IPSA RVINA VINDICAVIT ET IN
 FORMAM MELIOREM COMPOSITAM
 ESSE VOLVIT. AC DEMVM SVÆ
 SVORVMQVE SVCESSORVM
 COMMODITATI SERVIRE IVSSIT
 ANNO D[omi]NI 1674

Błąd *canonicis* zamiast *canonicvs* mógł powstać przy rekonstrukcji tekstu.

Bogu Najlepszemu Największemu. Piotr z Zakliczyna Jordan, kanonik krakowski, ten dom, ze starości zniszczony i zawaleniem prawie już grożący, od całkowitej ruiny ustrzegł i postanowił zbudować w lepszej postaci. I na koniec kazał służyć ku wygodzie swojej i swoich następców roku Pańskiego 1674

Rodzina Jordanów była zamożna i znacząca, miała dwór na Wawelu⁵¹⁾, kaplicę rodową w kościele św. Katarzyny na Kazimierzu⁵²⁾. Wśród wielu Jordanów wymienionych w *Polskim Słowniku Biograficznym* Piotra nie ma. Dopiero u Łętowskiego jest o nim wzmianka, która wiele wyjaśnia. Piotr Jordan, z ojca Mikołaja Jordana z Zakliczyna herbu Trąby, został kanonikiem krakowskim w roku 1674. Ta data jest na tablicy. Łętowski pisze: *Monitowany wielokroć musiał ustąpić z kapituły. Zaczyna krew rodziców nie pomogła warchole. Za przyczyną Małachowskiego wprowadzony na powrót 1690. Umiera w 1706*⁵³⁾. Rozpoczętą „warcholem” opowieść Łętowski kończy bardzo lakonicznie: *Można by napisać historią o nim.*

Ponownie jesteśmy na dziedzińcu Pałacu Biskupów. W jego zachodniej części czarny, marmurowy portal zwraca uwagę złotymi literami na fryzie nadproża. Jednak tekst odczytany wzbudza niepokój filologa. Błędy literowe: „P” zamiast „R”, „O” zamiast „Q”⁵⁴⁾, w wyrazie

⁴⁹⁾ Teka Grona Konserwatorów Galicji Zachodniej (1900), Kraków T. 1, s. 7: Stanisław Tomkowicz, *Napisy domów krakowskich*.

⁵⁰⁾ A. Chmiel (1919), *Domy krakowskie. Ulica Floriańska*, cz. I, Kraków, Biblioteka Krakowska nr 54, s. 79-80.

⁵¹⁾ *Katalog zabytków sztuki w Polsce* (1965), t. IV – m. Kraków, cz. I – Wawel, pod red. J. Szablowskiego, Instytut Sztuki PAN i Państwowe Zbiory Sztuki na Wawelu Warszawa, s. 21

⁵²⁾ P. Mrozowicz (1994), *Polskie nagrobki gotyckie*, Warszawa: Zamek Królewski w Warszawie, s. 244, 279.

⁵³⁾ L. Łętowski (1852), *Katalog biskupów, prałatów i kanoników krakowskich*, Druk. UJ Kraków, t. III, s.100.

⁵⁴⁾ Wnikliwe wpatrywanie się w literę „O” pozwala zobaczyć błędne zaznaczenie „Q”.

CVRAE „A” i „E” pisane oddzielnie, gdy w całym tekście litery występują pod postacią ligatury „Æ”, w wyrazie CERNITIUR zbędne „I”, bo poprawną formą jest *cernitur*, zastanawia też niekonsekwentne „U”, bowiem w tekście litera ma zawsze postać „V”. Przypuszczenie, że tekst był rekonstruowany, potwierdza Stanisław Tomkowicz: *napis ten w 1889 mocno zatarty [...] dziś (1933) tak starty i zamazany, że dopatrzeć się go trudno*⁵⁵⁾. Przytacza inskrypcję z dużymi ubytkami, których nie uzupełnił, choć badał zachowane w archiwum dokumenty, m. in. *Rewizję Pałacu Biskupiego z 1759*⁵⁶⁾ oraz inwentarze z XVIII wieku. Widać napisu nie zanotowano. Tekst w dwóch momentach jest niezrozumiały. Wiedząc, że jest rekonstrukcją konserwatorską, można czytać *ovi* jako *novi* albo *antiqui*. Ilość miejsca sugeruje pierwszą propozycję, ale Tomkowicz przytaczając tekst (z r. 1889) widział tu *qvi*. CVRAE odczytuję jako *cura et*. Widząc dawną datę, nigdy nie można być pewnym, że ma się do czynienia z dawnym tekstem. Warto domagać się, aby i napisy stanowiące integralną część architektury umieszczano w dokumentacji budynku.



IOANNES MAŁACHOWSKI/
 EPISCOPVS CRACOVIENSIS DVX SEVERIÆ/
 FABRICAM DOMVS EPISCOPALIS HAC EX PARTE
 DIV NEGLECTAM RVINÆQ[ue] PPOXIMAM(!)/
 VT E RVDERIBVS SITV SQVALOREQ[ue] SVO AD HANC
 IN OVA(!) NVNC CERNITIUR(!) OVI(!) OPERIS
 STRVCTVRAM ASSVRGERET/
 OPPORTVNIO RI ANTISTITVM CRACOVIENSIVM VSVI
 A FVNDAMENTIS INSTAVRARI AMPLIARI
 EXORNARIO[ue](!) CVRA E[t] SVMPTV PPOPRIO (!) FECIT/
 ANNO DOMINI M.DC.XCII.

Jan Małachowski, biskup krakowski, książę siewierski, budowę siedziby biskupiej z tej strony długo zaniedbaną i do ruiny najbardziej podobną, żeby z gruzów, pleśni i brzydoty jej podnieść do tej, w której teraz jest widziana, (nowej/dawnej) postaci dzieła dla większej wygody biskupów krakowskich od fundamentów, aby została wzniesiona, powiększona i ozdobiona, zatroszczył się na własny koszt. Roku Pańskiego 1692

Biskup Piotr Gembicki odbudował Pałac Biskupów, biskup Jan Małachowski także. Piotr Gembicki pozostawił inskrypcję na czarnym marmurze, Jan Małachowski także. Małachowski, tak jak Gembicki, wznosił dla siebie nagrobek z czarnego marmuru przy mauzoleum św. Stanisława w katedrze wawelskiej. Jednak różnili się usposobieniem, Gembicki był gwałtowny i władczy, Małachowski łagodny i dążący do zgody, dlatego zakończył ciągnące się od Gembickiego spory biskupów krakowskich z Akademią. Wykształcenie zdobył w kolegium jezuitów w Kaliszu i w Krakowie. Odbił także podróż zagraniczną, a po powrocie ożenił się. W pierwszym okresie swego życia poświęcił się bowiem karierze wojskowej. W wojnach kozackich dosłużył się rangi rotmistrza, tzn. dowódcy chorągwi jazdy. Wtedy, jak pisał Łętowski, *leżał pod jednym namiotem z Sobieskim*⁵⁷⁾. Wtedy zwrócił na siebie uwagę króla Jana Kazimierza. Po śmierci żony, bezdzietny, obrał stan duchowny. Jako ksiądz dostał się na dwór Jana Kazimierza. Nie odstąpił króla w czasie najazdu szwedzkiego, a w nagrodę mianowany został referendarzem koronnym. Referendarz⁵⁸⁾ m. in. przyjmował prośby i skargi od osób prywatnych, aby zreferować je kanclerzowi i królowi. Król Michał Wiśniowiecki użył Małachowskiego do przejednania hetmana wielkiego koronnego Jana Sobieskiego. Wawelskie epitafium Małachowskiego podkreśla: *trium Poloniae regum Referendarius, Procancellarius & Senator. In gradu hoc honorum inaequali. aequalem in Reges fidem in Patriam amorem [...] conseruauit* (trzech kró-

⁵⁵⁾ S. Tomkowicz (1933), *Pałac Biskupi w Krakowie*, Druk W. L. Anczyca i Spółki Kraków, s. 11, 34.

⁵⁶⁾ S. Tomkowicz (1933), *Pałac Biskupi w Krakowie*, Druk W. L. Anczyca i Spółki Kraków, s. 12, 14.

⁵⁷⁾ L. Łętowski (1852), *Katalog biskupów, prałatów i kanoników krakowskich*, Druk. UJ Kraków, t. II, s.219.

⁵⁸⁾ Z. Góralski (1983), *Urzędy i godności w dawnej Polsce*, Warszawa: LSW, s.113-114: Referendarze (*referendarii*) urzędnicy administracji centralnej nie zasiadający w senacie, posiadający znajomość prawa. Było ich po dwóch, duchowny i świecki, dla Korony i dla Litwy. Hierarchię (starszeństwo) wyznaczała data objęcia urzędu. Występują już w roku 1496, choć formalnie powołani zostali dopiero przez króla Zygmunta I (r 1507). Litewskich ustanowił Zygmunt August.

łów Polski referendarz, podkanclerzy i senator. Na urzędach o niejednakowej randze, jednakowe zachował względem królów przywiązanie, względem Ojczyzny miłość), bo rzeczywiście, najwyższe godności Małachowski otrzymał dopiero od króla Jana III. Z wawelskiego epitafium dowiadujemy się także, że był fundatorem klasztoru i kościoła Wizytek na Biskupiem⁵⁹⁾ oraz seminarium duchownego na Stradomiu.

Przy ulicy Stradomskiej nr 4 jest dziś Dom Prowincjonalny Zgromadzenia Księża Misjonarzy św. Wincentego a Paulo, w którym mieści się seminarium. Parter zdobi bogaty, barokowy portal z tablicą fundacyjną. Nad nią pusty kartusz, był w nim kiedyś najprawdopodobniej herb Nałęcz. Tablica na szczęście nie jest pusta, zawiera napis ułożony w dystych elegijny. Zazaczyłam sylaby akcentowane znakiem „, ’ ”.



HÁS CLERÓ PLEBÍQVE DICÁT MALACHÓVIVS 'ÆDES
SÍC STVDET 'ÆTERN'VM PÁSTOR ADÉSSE GREGÍ

Ten dom ofiaruje duchownym i ludowi Małachowski.
Tak pragnie pozostać na zawsze pasterzem dla trzody

Jedna z uchwał Soboru Trydenckiego nakazywała tworzenie przy katedrach seminariów w celu podniesienia poziomu wykształcenia duchownych. W łacinie wyraz *semen* oznaczał ziarno, zarodek, sadzonkę, stąd *seminarium* to była

szkółka roślin, którym tworzone dogodne warunki, aby dojrzały i wyrosły na silne okazy. Seminaria, czyli zakłady naukowe dla księży, zapewniając mieszkanie i studia, pozwalały trzymać z dala od świeckich zagrożeń młodzież przygotowywaną do stanu duchownego. Do prowadzenia seminariów papież Innocenty XI zalecał księży misjonarzy św. Wincentego a Paulo. Biskup Małachowski sprowadził ich do Krakowa i osiedlił na Wawelu. Tutaj księża misjonarze kierowali seminarium duchownym do roku 1801, a przez następne 100 lat na Stradomiu. Niedługo bowiem po sprowadzeniu misjonarzy biskup kupił kamienicę mieszczańską Jadwigi Zaurowej i postawił jednopiętrowy dom. Obok w wykupionej kamienicy urządzono najpierw kaplicę, a dużo później kościół⁶⁰⁾.

Biskup Małachowski położył także kamień węgielny pod budowę akademickiego kościoła św. Anny w roku 1689. Długosz podaje, że pierwszą świątynię fundował i uposażył król Polski⁶¹⁾. W dokumencie z roku 1381 przełożony kościoła św. Anny dostaje plac w Krakowie na własność i wieczne używanie⁶²⁾. Ta świątynia spłonęła w roku 1407. Druga okazała się zbyt skromna, gdy pochowane tu ciało profesora teologii Akademii Krakowskiej Jana Kantego (zm.1473) *cudami zaczęło sływać*⁶³⁾ i powszechnym stało się *gromadne przybywanie pielgrzymów do grobu*⁶⁴⁾. Profesorowie krakowscy postanowili stary kościół zburzyć i wystawić nowy godny ciała *Almae Matris*. Nad wejściem do świątyni umieszczono tablicę z czarnego, dębnickiego marmuru z napisem ułożonym przez profesora i doktora obojga praw, kanonika krakowskiego i dyrektora „fabryki” kościoła⁶⁵⁾, księdza Sebastiana Piskorskiego. Po dedykacji wiersze od słowa „Anna” do słowa „habet” tworzą dystych elegijny:

⁵⁹⁾ O niezwykłych okolicznościach fundacji czytaj [w:] M. Rożek, *Przewodnik po zabytkach i kulturze Krakowa* (1997), Warszawa-Kraków: PWN 1997, s.33-35: Małachowski jako biskup nominat przejeżdżał sankami przez zamarniętą Wisłę. Nagle lód zaczął się łamać, kruszyć, sanki zapadły się w wodę. Małachowski skierował modlitwę o ocalenie do św. Franciszka Salezego ślubując ufundowanie w Krakowie klasztoru i kościoła, czego dokonał po wyjściu cało z zimowej, wiślanej opresji.

⁶⁰⁾ M. Rożek (1997), *Przewodnik po zabytkach i kulturze Krakowa*, Warszawa-Kraków: PWN, s.401-404; *Fabrica Ecclesiae Cracoviensis*, Źródła do dziejów Wawelu. t. XIV. cz.1, s.40: W 1732 (28 V) biskup krakowski Konstantyn Klemens Szaniawski ufundował nowe seminarium klerykańskie na Stradomiu, które oddał pod opiekę księży misjonarzy.

⁶¹⁾ J. Długosz (1863), *Liber beneficiorum dioecesis Cracoviensis, Opera omnia*, ed. Przeździecki, Cracoviae, t.2, p.13: *Hujus Ecclesiae Serenissimus Poloniae Rex erat fundator, dotator et patronus*.

⁶²⁾ J. Bukowski (1900), *Kościół akademicki św. Anny*, Kraków, s.1: dokument UJ nr 9000 opatrzony pieczęcią z herbem Odrowąż.

⁶³⁾ J. Bukowski (1900), *Kościół akademicki św. Anny*, Kraków, s. 13.

⁶⁴⁾ J. Bukowski (1900), *Kościół akademicki św. Anny*, Kraków, s. 14.

⁶⁵⁾ J. Bukowski (1900), *Kościół akademicki św. Anny*, Kraków, s. 31: wcześniej prace prowadzono pod kierunkiem architekta z Luksemburga, ale wykazywały uchybienia grożące niepowetowaną szkodą.



D.[eo] O.[ptimo] M.[aximo]
 ANNA DEI MATRIS MATER METTERTIA TEMPLUM
 HOC SUMMÆ TRIADI FAC ANATHEMA SACRUM
 SI PRÆSENS HERA TU SI TECUM CANTIOUS ILLI
 ÆDILIS QUID EO SANCTIUS ORBIS HABET.
 DIVINA PROVIDENTIA FECIT
 PIETAS EXEGIT ENCÆNIA OPERATUS EST
 [A.[nno] D.[omini] MDCCIII.
 IL(lustriss)MUS R(everendiss)MUS D.[ominus]
 [CASIMIRUS ŁUBIENSKI E[piscopus].
 CHELMEN(sis) S.[ede] V.[acante] E.[piscopatus]
 [CRAC(oviensis) ET AB(batiae) CZERVI
 NEN(sis) ADMINISTRATOR P.[erpetuus]
 POSITUM A.[nno] D.[omini] 1706⁶⁶]

Bogu Najlepszemu Najwyższemu. Anno Matki Boga Matko Samotrzecia Świątynię tę dla Najwyższej Trójcy uczyni świętym darem wotywnym. Jeśli jesteś obecna Pani Ty, jeśli z Tobą jest Kanty jej współmieszkaniec-budowniczy, cóż bardziej świętego ma świat. Boska Opatrzność sprawiła, Pobożność wybudowała, uroczystego poświęcenia pracy dokonał w roku Pańskim 1703 jasnie oświecony, najwielebniejszy książdz Kazimierz Łubieński, biskup chełmski, na czas wakatu na stolicy biskupstwa krakowskiego i opactwa czerwńskiego administrator wieczysty, położono roku Pańskiego 1706

W opracowaniach dotyczących kościoła spotkałam się z kilkoma wersjami przekładu, w jednej pojawiła się nawet Hera. Naturalnie, łacińską *Hera* tłumaczymy jako „pani” i nie wplątujemy w historię kościoła mitologicznej bogini. Jan Kanty po śmierci miał w kościele mauzoleum, stąd *aedilis* współmieszkaniec, choć nie można do końca wykluczyć *aedilis* budowniczy, skoro przyciągał pielgrzymów i w ten sposób wpłynął na decyzję o budowie nowego kościoła.

Stanowisko biskupa krakowskiego wakoowało do roku 1710. Dlaczego? Po śmierci Ma-

łachowskiego król August II mianował biskupem krakowskim najpierw Stanisława Kazimierza Dąbskiego, a później Jerzego Albrachta Denhoffa. Każdy do kierowania diecezją wyznaczył na swego wikariusza i plenipotentą Kazimierza Łubieńskiego. Żaden nie sprawował urzędu nawet przez 12 miesięcy. Także kapituła krakowska powoływała Łubieńskiego na administratora generalnego raz po śmierci Dąbskiego i ponownie po śmierci

Denhoffa. Od roku 1702 król August II nie mógł uzgodnić ze stolicą apostolską obsady stanowiska biskupa krakowskiego. Dopiero Łubieński zyskał zatwierdzenie papieskie w maju 1710 roku. Łubieński, nie był *homo novus*, zasiadał w kapitule katedry krakowskiej od powrotu z Rzymu, gdzie w jezuickim Collegium Romanum uzyskał doktorat filozofii i zapewne święcenia kapłańskie. Studia zagraniczne, jak i wcześniejsze w Akademii Krakowskiej, odbył dzięki opiece krewnego, biskupa krakowskiego Andrzeja Trzebieckiego. Łubieński był dobrym administratorem, w latach głodu (wojna północna) zasłynął jako wielki jałmużnik, obrońca chłopów i mieszczan przed gwałtami żołnierzy. Ufundował stypendia na studia w Akademii Krakowskiej dla 12 synów ubogiej szlachty (1712). Utrzymywał 12 kleryków z seminarium zamkowego. Podnosił kościoły ze zniszczeń spowodowanych przez wojny i niepokogę.

Przykładem może być wieża Zegarowa Katedry Wawelskiej zwana dawniej także Salomonową lub Kapitulną. Biskup Andrzej Trzebiecki fundował wyższe kondygnacje z cegły o układzie mieszanym oraz tarcze zegarowe i kartusze z blachy złożonej z herbem umieszczone od północy i zachodu. Hełm pokrył miedzią i ozdobił 12 łabędziami. W roku 1703 w czasie potężnej wichury wieża zawałiła się na katedrę i uszkodziła sklepienie, które jeszcze król Kazimierz Wielki ozdobił polichromią i złocistymi gwiazdami. Odbudowy doczekała dopiero po ingresie Łubieńskiego, dlatego w metopach mamy jego herb Pomian. Hełm z blachy miedzianej o dwóch kondygnacjach, kwadratowej

⁶⁶ Przytaczam dla porównania fragment tekstu, z: J. Bukowski (1900), *Kościół akademicki św. Anny*, Kraków: *Dominus Casimirus a łubna łubiński Dei et Apostolicae Sedis gratia Episcopus Heracliensis, Suffraganeus et Administrator Cracoviensis an. 1703*. Julian Bukowski był prepozytem kościoła św. Anny, ale przypuszczam, że podawał jedynie tzw. „osnowę” tekstu. Nie udało mi się (na razie) dotrzeć do druku *Gloria domini super Templum s. suum, ad solen. Enceniorum primitias Eccl. Colleg. S. Annae, ope Div. Providentiae recenter a fundamentis erectae, relucens, p. Andr. Buchowski 1703*.

i ośmiobocznej, z posągami świętych Kazimierza, Wacława, Stanisława i Wojciecha reprezentuje styl późnobarokowy. Na wieży widzimy kartusz z tekstem, ale napis jest dla Boga. Lud może go odczytać dopiero po bardzo dużym zbliżeniu:



EXALTARE
SUPER CAELOS
DEUS ET SUPER
OMNIAM TERRAM
GLORIA
PSA TUA 56

Bądź wyniesiony nad niebiosy Boże i ponad wszystką ziemię chwala Twoja. Psalm 56.

Pod cytatem ponownie herb Pomian. Dokument biskupa łubińskiego i kapituły krakowskiej z 16 maja 1716 roku oznajmia dokonanie dzieła: *Gdy wola i Opatrzność Boska umieściła nas na siedzibie biskupiej, dołożyliśmy starań ducha i myśli, aby wznieść wieżę dla chwały Boga, Błogosławionej Marii Dziewicy i świętych patronów tej katedry. [...] Na szczycie wieży w globie umieściliśmy relikwie świętych przeciw burzom i dla obrony od wszelkich zasadzek widzialnych wrogów⁶⁷⁾. Dalej następuje spis ok. 40 relikwii.*

I jeszcze jedna zagadkowa inskrypcja. Oto zbliżamy się do katedry krakowskiej, do której prowadzą dwa wejścia. Jedno od zachodu poprzedzone schodami z podestem prowadzi do nawy głównej. Tędy świątynia przyjmuje nieprzeliczone rzesze pielgrzymów i turystów.

Drugie znajduje się w południowym ramieniu transeptu, między kaplicami Zygmuntowską i Wazów. Otwarte w pogodne dni zapewnia dostęp powietrza i światła, ale zastawione jest ławą, bowiem służy wyłącznie w czasie uroczystości. Obydwa wejścia wykonane zostały z czarnego marmuru. Napis wyróżnia wejście południowe, wskazując jego dawność i znaczenie, stanowi też dopełnienie tablic dedykacyjnych kaplicy Zygmuntowskiej i Wazów.



D.[eo] O.[ptimo] M.[aximo] B.[eatae] M.[ariae]
[SS.⁶⁸⁾ PATRONIS
ECCLESIAM HANC IGNE ABSVMPTAM
[NANKERVS SILESIVS
EP(iscop)VS CRAC.[oviensis] IN HANC
[FORMAM RESTITVIT: RELIQVI POSTEA
SVCČ(ess)ORES EP(iscop)Ā ET CAPITVLVM CVM
[EX COMMVNI TVM VERO
QUIDAM EX PRIVATO CENSU ADORNAVERE
A[anno] D.[omini] M CCC XX

Bogu Najlepszemu Największemu, Błogosławionej Marii, Świętem Patronom. Kościół ten ogniem strawiony Nanker, Ślązak, biskup krakowski, w tym kształcie odbudował. Potem kolejni następcy biskupi i kapituła, zarówno ze wspólnego, jak i niejeden z prywatnego majątku, ozdobili. Roku Pańskiego 1320⁶⁹⁾

W dawnych dziełach jest mnóstwo wzmianek o pożarach. Pożar, o którym wspomina ten napis, miał miejsce w roku 1306. Jan Długosz w *Liber beneficiorum dioecesis Cracoviensis* mówi: *Kiedy (kościół) pożarem został zniszczony, Nanker, biskup krakowski, roku Pańskiego 1320, starą bu-*

⁶⁷⁾ *Fabrica Ecclesiae Cracoviensis, Źródła do dziejów Wawelu. Tom XIV. cz.1, s.26 nn, nr 60: Cum autem Nos voluntas et Providentia Divina in Sede episcopali locavit, apposuimus animum et mentem [...] ad exaltandam turrim ad honorem Dei omnipotentis, Beatae Mariae Virginis et sanctorum huius ecclesiae patronum. [...] Insuper in principali cuppa reliquias sanctorum contra tempestates et ad defensionem ab omnibus insidiis visibillium hostium inclusimus.*

⁶⁸⁾ SS. = sanctis.

⁶⁹⁾ W 1320 roku w katedrze wawelskiej odbyła się koronacja Władysława Łokietka.

dowlę rozbierając, nałożywszy duchowieństwu całej swej diecezji podatek, kościół w kształcie krzyża szeroki i wzniosły, na ile pozwalało ukształtowanie terenu po części z ciosów kamiennych, po części z palonej cegły, zaczął budować. Jego ukończenie, kiedy Nanker przeniesiony został na biskupstwo wrocławskie, i tam zmarł, powierzono zostało jego następcom, biskupom krakowskim⁷⁰). Badania archeologiczne dowiodły, że świątynia zamierzona została z niespotykanym rozmachem. Odnalezione relikty niemal pokrywają się z dzisiejszym kościołem katedralnym. Prace trwały lat 40 i zakończone zostały dopiero w roku 1359. Nie mógł polecić wykonania tablicy Nanker, bo gdy odchodził, nie było jeszcze ścian. Inskrypcja nie może też pochodzić z roku zakończenia budowy, bo czarny marmur pojawił się dopiero w okresie baroku. Datę jej powstania pozwalają ustalić herby Korab biskupa Jakuba Zadzika nad napisem, po lewej Trzy Korony kapituły krakowskiej, po prawej Korczak kanonika Wojciecha Serebryskiego (zm.1649). To z jego inicjatywy i fundacji przy finansowym wsparciu kapituły powstały portale. Kanonik Serebryski położył jeszcze w katedrze marmurową posadzkę⁷¹) i finansował restaurację kaplicy Batorego, w której dał niemal wszystko marmurowe, co było drewniane i kamienne⁷²).

Zabytki z czarnego, przeważnie dębnickiego marmuru występują w Polsce okresu baroku tak masowo, zwłaszcza w Krakowie, że niektórzy mówią o „erze czarnego baroku”. Czarny kolor modny jest na dworze Wazów, popularyzowany przez jezuitów upowszechniających wpływy hiszpańskie. Epitafia i ołtarze wykonuje się w czarnym marmurze przez dwieście lat, bo materiał ten znajduje się w Polsce, w miejscowości Dębnik koło Krakowa i spławnej rzeki, daje się wyjmować w dużych blokach, jako ciężki i twardy trudny jest do zrabowania. Jednak czarny dębnicki marmur nie jest marmurem. To zbity i twardy wapień, ale nie skrysz-

talizowany, a ta cecha – skrysztalizowanie – decyduje o pojęciu marmuru. Nie jest też czarny, bo po wydobyciu chropowata powierzchnia w stanie surowym ma kolor popielaty. Dopiero w trakcie polerowania uzyskuje czerń, by stracić ją wraz z połyskiem pod działaniem powietrza, wilgoci i słońca. Stąd dobrze konserwuje się we wnętrzach szczególnie kościelnych, źle na zewnątrz. Umieszczone na fasadzie kościoła karmelitów na Piasku w Krakowie epitafia są wręcz jasnopopielate.

Pod wpływem barokowej mody na czarny marmur powszechnie wymieniano drewniane, średniowieczne i renesansowe ołtarze na marmurowe, stare przekazując do mniejszych parafii. Na wykonanie nowego ołtarza w kościele Mariackim jego prezbiter Jacek Łopacki zostawił okazały zapis testamentowy (20 tysięcy florenów), na szczęście w tym punkcie nie zrealizowany, dzięki czemu możemy dziś chlubić się drewnianym, liczącym 500 lat arcydziełem Wita Stwosza.

„Exegi monumentum” (*wybudowałem pomnik*) zdaje się mówić każdy biskup i kanonik ze swej inskrypcji. I zaraz w rytmie asklepiadejskim mniejszym napływają słowa: „non omnis moriar multaue pars mei vitabit Libitinam” (*nie wszystek umrę, wielka część mnie uniknie Libityny, bogini pogrzebu*). Fundacje i restauracje to była duma za życia, a pamięć po śmierci. Horacy przepowiadał: „Exegi monumentum aere perennis regalique situ pyramidum altius” (*Zbudowałem pomnik trwalszy od spizu, wyższy nad królewski pochówek piramid*), myśląc o własnej, niematerialnej twórczości artystycznej. Biskupi i kanonicy jako ludzie władzy i niemałych dochodów mogli pozostawić po sobie budowle. Wszędzie znajdujemy ślady owej działalności, choć to, co dziś oglądamy, było budowane i ulegało zniszczeniu, było odbudowywane i popadało w ruinę. Bo trwanie to złudzenie. Trwała powinna być natomiast nasza troska o własne dziedzictwo⁷³).

(październik 2002)

⁷⁰) J. Długosz (1863), *Liber beneficiorum dioecesis Cracoviensis, Opera omnia*, ed. Przewdziecki, Cracoviae, t.1, s.4: *Cum [ecclesia] quoque proprio incendio deformata foret, Nankerus Cracoviensis episcopus, anno Domini 1320, veterem formam resolvens, imposita clero totius suae dioecesis contributione, eam in crucis modum, forma larga et ampla iuxta loci capacitatem, partim quadro lapide, partim cocto latere, aedificare coepit; quae nonnisi eo in Vratislaviensem episcopatum translato, et illuc obeunte, per successores suos Cracovienses episcopos consummationi mandata est.*

⁷¹) M. Rożek (1980), *Katedra wawelska w XVII w.*, Kraków: Wydawnictwo Literackie, Biblioteka Krakowska nr 121, s. 114.

⁷²) L. Łętowski (1859), *Katedra krakowska*, Kraków, s. 94; M. Rożek (1980), *Katedra wawelska w XVII w.*, Kraków: Wydawnictwo Literackie, Biblioteka Krakowska nr 121, s. 177-181. (AKK – t. I, s. 296.)

⁷³) Uzupełnione litery w łańcuchach napisach, jeśli skrót zasygnalizowany jest znakiem skrócenia, umieszcza się w nawiasach (), jeżeli nie – uzupełnienie należy wpisać w nawiasach [].

PODSTAWY GLOTTODYDAKTYKI



Elżbieta Pachocińska¹⁾
Warszawa

Strategie uczenia się języków obcych

W ostatnim ćwierćwieczu nastąpił zasadniczy zwrot w poglądach na nauczanie i uczenie się języka obcego. Badacze coraz większą wagę zaczęli przywiązywać do zrozumienia procesów uczenia się (np. psychologia kognitywna). Interesowało ich w jaki sposób uczniowie przetwarzają nowe informacje zdobywane podczas nauki języka obcego oraz jakie stosują strategie konceptualne, aby zrozumieć i nauczyć się nowych wiadomości.

Badania nad strategiami uczenia się języków obcych mają dość długą tradycję i bogatą literaturę. Zaczęły się one już w latach 60. w nawiązaniu do rozwijającej się wówczas psychologii poznawczej. Zainteresowania badaczy skupiały się na ustalaniu zasad dobrej i skutecznej nauki podejmowanej przez uczniów (por. Williams, Burden 1997:18-9). Celem tych badań było spopularyzowanie dobrych strategii uczenia się, aby w rezultacie podnieść poziom wyników uczenia się języków obcych, zwłaszcza w przypadku uczniów, którym nauka nie przychodzi łatwo.

(1992:261) wyraził pogląd, że „strategia uczenia się zakłada, iż uczeń świadomie angażuje się w podejmowane czynności w celu osiągnięcia pewnych wyników. Strategie uczenia się są więc zamierzonymi działaniami wykorzystującymi techniki uczenia się”. Natomiast Wenden i Rubin (1987:19) definiują to pojęcie jako „pewien zestaw rutynowych operacji i zabiegów oraz planów ułatwiających uczniowi, przechowywanie, odzyskiwanie i używanie informacji”. Inni zaś uważają, że strategie uczenia się to intencjonalne zachowanie uczniów pomagające im w rozumieniu, uczeniu się lub zapamiętywaniu nowych informacji (por. Richards, Platt 1992:209).

Wszyscy uczący się języka obcego używają różnych strategii uczenia się zarówno w sposób świadomy, jak i nieświadomy, gdy przyswajają sobie nowe informacje oraz wykonują różne zadania w klasie szkolnej. Strategia uczenia się staje się niezbędna, aby poradzić sobie z trudnościami w nauce.



Pojęcia i definicje

Pojęcie *strategia uczenia się języka obcego* było definiowane przez wielu badaczy. Farerch i Kasper (1983:67) uznali, że strategia uczenia się jest, „próbą rozwoju umiejętności lingwistycznych i socjolingwistycznych w wyniku uczenia się języka obcego”. Z kolei Stern



Typologia

Istnieje wiele klasyfikacji strategii uczenia się języków obcych. Do celów tego artykułu wybierzemy tylko dwie najważniejsze opracowane przez Wendena i Rubin (1987) oraz Oxford (1990).

Wenden i Rubin robią rozróżnienie między strategiami mającymi bezpośredni i pośredni

¹⁾ Dr Elżbieta Pachocińska jest adiunktem w Instytucie Romanistyki Uniwersytetu Warszawskiego.

wpływ na wyniki uczenia się języka obcego. Ich zdaniem istnieją trzy rodzaje strategii stosowanych przez uczniów. Są to:

- ▶ strategię uczenia się,
- ▶ strategię porozumiewania się,
- ▶ strategię wykorzystywania umiejętności językowych.

Istnieją dwa typy strategii uczenia się:

- ▶ strategię poznawczą,
- ▶ strategię metapoznawczą.

Te pierwsze dotyczą operacji lub zabiegów stosowanych w uczeniu się lub rozwiązywaniu problemów, które wymagają bezpośredniej analizy, transformacji lub syntezy materiałów uczenia się. Natomiast strategię metapoznawczą są stosowane do planowania, ustalania priorytetów, formułowania celów, jak również kierowania procesami uczenia się. Ich celem jest przewidywanie wyników, regulowanie tempa, dostosowywanie czasu i środków do istniejących możliwości nauki.

Strategie porozumiewania się są mniej bezpośrednio związane z uczeniem się języka obcego, ponieważ ich celem jest ułatwienie nawiązywania kontaktów międzyludzkich, wyjaśniania znaczenia intencji osób posługujących się językiem. Strategie te są używane zazwyczaj, gdy uczący się napotyka trudności w akcie porozumiewania się, gdy jego możliwości językowe są mniejsze niż potrzeby komunikacji.

Strategie wykorzystywania umiejętności językowych w kontaktach społecznych pozwalają na lepsze, skuteczniejsze wykorzystanie nabytej już wiedzy językowej. Dają one szansę pośredniego uczenia się, a zwłaszcza utrwalania nawyków językowych.

Wenden i Rubin rozpoznali 6 głównych strategii poznawczych mających bezpośredni wpływ na wyniki uczenia się języków obcych. Są to:

- ▶ wyjaśnianie/weryfikacja,
- ▶ zgadywanie/indukcyjne wyciąganie wniosków,
- ▶ rozumowanie dedukcyjne,
- ▶ praktyczne działanie,
- ▶ zapamiętywanie,
- ▶ śledzenie postępów w nauce.

Inną strategię uczenia się języka obcego opracowała R. Oxford (op. cit.). Jej zdaniem celem strategii uczenia się języka obcego jest rozwój kompetencji porozumiewania się. Oxford dzieli strategię na dwie główne klasy: bez-

pośrednie i pośrednie, w których z kolei wyróżnia sześć grup. *Strategie metapoznawcze* pomagają uczniom kierować procesami własnego uczenia się. *Strategie afektywne* mają na celu niesienie pomocy w opanowaniu negatywnych emocji mogących powstać w trakcie procesu uczenia się języka obcego. Mają one pomóc uczniowi jak, np. radzić sobie ze zniechęceniem, brakiem wiary w siebie, że podoła się trudnościom (por. Oxford 1990:9).

Natomiast strategię wykorzystywania języka w układach społecznych pozwalają na utrwalenie umiejętności językowych w naturalnych warunkach. Z kolei *strategie poznawcze* pomagają uczniowi zrozumieć sens uczenia się, *strategie zapamiętywania* ułatwiają przechowywanie informacji; *strategie kompensacyjne* wspierają uczniów w uzupełnianiu wiedzy i utrwalaniu umiejętności językowych niezbędnych do porozumiewania się w naturalnych sytuacjach (poza klasą szkolną).

Taksonomia strategii uczenia się języka obcego opracowana przez Oxford (1990:17) wygląda następująco:

▶ STRATEGIE BEZPOŚREDNIE

I. Pamięć

- A. Tworzenie układów skojarzeń
- B. Wykorzystywanie obrazów i dźwięków
- C. Inscenizowanie

II. Poznanie

- A. Ćwiczenie
- B. Strategie przyjmowania i wysyłania sygnałów
- C. Analizowanie i wnioskowanie
- D. Tworzenie struktury input-output

III. Strategie kompensacji

- A. Inteligentne zgadywanie
- B. Przewycięzanie ograniczeń w mówieniu i pisaniu

▶ STRATEGIE POŚREDNIE

I. Strategia metapoznawcza

- A. Koncentracja na uczeniu się
- B. Planowanie uczenia się
- C. Ocena wysiłków uczenia się

II. Strategia afektywna

- A. Obniżanie poziomu frustracji
- B. Zachęcanie do nauki
- C. Sprawdzanie temperatury emocjonalnej

III. Strategie uspołeczniające

- A. Zadawanie pytań
- B. Współpraca z innymi
- C. Empatia

Stosowanie strategii w procesie uczenia się języków obcych ma duże znaczenie, ponieważ zakres informacji, które muszą przetwarzać uczniowie bardzo obciąża ich pamięć. Jest więc rzeczą zrozumiałą i pożądaną, żeby uczniowie stosowali rozmaite strategie uczenia się języka obcego ułatwiające zapamiętywanie. Ci uczniowie, którzy podchodzą kreatywnie do pokonywania trudności językowych mają największe szanse na osiągnięcie sukcesu. Z kolei dla nauczyciela strategie stosowane przez uczniów nawet w sposób nieświadomy stanowią ważną wskazówkę jak zorganizować pracę w klasie.

Strategia metapoznawcza pozwala na korzystanie z wiedzy już nabytej w przeszłości i wykorzystywania jej do rozwiązywania nowych problemów. *Strategie socjoafektywne* ułatwiają zwrócenie się do native speakera z prośbą o poprawienie wymowy, do rówieśnika – z propozycją wspólnej pracy nad jakimś problemem.

Można wnioskować, że strategie uczenia się mają wpływ na rozwój kompetencji językowej uczniów. Jest ich o wiele więcej, niektóre z nich zależą również od inwencji uczniów. Sprawa ta powinna być przedmiotem żywego zainteresowania się każdego nauczyciela języków obcych. Są to przecież narzędzia niezbędne do aktywnego i ukierunkowanego uczenia się języków obcych wzmacniające jego efektywność. W interesie zarówno uczniów, jak i nauczyciela jest poznanie najlepszych strategii uczenia, odpowiednich na poszczególnych etapach nauki. Strategie te są szczególnie ważne w przypadku uczniów słabych, którzy dzięki ich zastosowaniu zaczną osiągać sukcesy w nauce. Niewątpliwie umotywuje to ich do dalszej pracy.

Dlatego też, nauczyciel języka obcego doceniający rolę strategii w nauce, aby doradzić je właściwie, powinien poznać zainteresowania, motywacje oraz problemy, jakie mają jego uczniowie z nauką. Nauczyciel jest już w stanie wiele rzeczy stwierdzić na podstawie obserwacji zachowania się swoich uczniów w klasie. Czy są zainteresowani nauką? Czy zadają pytania? Czy robią postępy w nauce? Czy potrafią współpracować w grupie rówieśniczej? itp.

Celowym w tej sytuacji wydaje się zrobienie krótkiej ankiety wśród uczniów po to, aby mogli oni lepiej poznać samych siebie, jak

również wybrać najodpowiedniejsze strategie uczenia się. W ten sposób nauczyciel może zdobyć w miarę dokładne informacje o uczniach, ich celach, motywacji i dotychczas stosowanych strategiach w procesie uczenia się.

Jednocześnie trzeba sobie zdawać sprawę, że nie ma jednej dobrej strategii dla wszystkich uczniów. Każdy z nich ma przecież różne cechy osobowościowe. Trzeba dać również uczniom szanse wyboru spośród różnych strategii, aby mogli zaspokoić swe potrzeby i oczekiwania. Byłoby również wskazane, żeby nauczyciel przeanalizował podręcznik z punktu widzenia strategii uczenia się, zwracając szczególną uwagę czy autor podręcznika wziął je pod uwagę, np. w postaci odpowiednich uwag dla uczniów, układu materiału leksykalnego, gramatycznego itp.

Reasumując należy podkreślić, że strategie uczenia się języka obcego (czynności, zachowania, techniki) ułatwiają uczenie się. W procesie nauki uczniowie stosują różne strategie uczenia się. Czynniki takie jak płeć, wiek, osobowość, motywacja, samoświadomość, doświadczenie, style uczenia się itp., mogą wywierać znaczny wpływ w procesie uczenia się języka obcego. Strategie uczenia się powinny być zróżnicowane i odpowiadające potrzebom poszczególnych uczniów. Nauczyciel powinien inicjować i zachęcać uczniów do stosowania rozmaitych strategii ukazując im ich pozytywne oddziaływanie, powiązane z celem nadrzędnym nauczania – zwiększania efektywności uczenia się języka obcego.

Bibliografia

- Faerch C., Kasper G. (1983) *Strategies of interlanguage communication*, London: Longman.
- Oxford K. (1990), *Language learning strategies: What every teacher should know*, New York: Newbury House Publishers.
- Richards J., Platt J. (1992), *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics*, Essex: Longman.
- Stern H. H. (1992), *Issues and options in language teaching*, Oxford: OUP.
- Wenden A., Rubin J. (1997), *Learner strategies in language learning*, New Jersey: Prentice Hall.
- Williams M., Burden R.L. (1997), *Psychology of language teachers: A social constructivist approach*. Cambridge: CUP.

(listopad 2002)

Rola i znaczenie kompetencji komunikacyjnej w procesie nauczania języków obcych

„Na to dana jest nam mowa, aby sądy umysłu naszego
stawały się przedmiotem wymiany między ludźmi”

Platon

Komunikacja językowa jest najważniejszą formą interakcji. Istota języka jest dostępna przede wszystkim dzięki fenomenowi komunikacji. Fakt, że człowiek generuje określony rodzaj znaków i może je również percypować, stanowi przedmiot bezpośredniego postrzegania treści codziennego werbalnego i pozawerbalnego doświadczenia. Jest to jednocześnie punkt wyjścia do spekulacyjnego poszukiwania reguł i współzależności, które leżą u podstaw tej zmieniającej się empirycznej bezpośredniości. Dzieje się to na podstawie uzyskanych wyników badań i przekonań o rzeczywistości, w której żyjemy. Zajmowanie się językiem jest niemożliwe bez jego analizy i komunikacji (W. Fleischer 1983:345), z czego wynika dydaktyczny aspekt komunikacji językowej.

W dyskusji nad rolą i znaczeniem kompetencji komunikacyjnej, zwanej również komunikatywną, należałoby wyjść od znaczenia pojęcia kompetencji językowej, która jest określana jako zdolność posługiwania się językiem przez człowieka. Jest to proces porozumiewania się za pomocą języka, w którym uczestniczą nadawca i odbiorca. Wiemy również, że swoją kompetencję komunikacyjną posiadają owady i zwierzęta. Jest ona jednak bardziej uboga niż sprawność posługiwania się językiem przez ludzi.

Umiejętność poprawnego komunikowania wymaga od słuchacza i mówcy dysponowania wieloma inwentarzami środków językowych. Wskutek tego wypowiedź nie ma być jedynie mozolnym przyporządkowywaniem elementów językowych komponentom semantycznym istniejącym w umyśle, lecz raczej łańcuchem wyborów odpowiednich środków z uwzględnieniem danych treści, partnera i jego intencji, okoliczności i sytuacji aktu komunika-

cyjnego. Dlatego istotne jest to, kto z kim rozmawia, jakim językiem, w jakiej sytuacji i jakie intencje chce wyrazić. *Lokucja*, jako akt mowy obejmujący artykulację, konstrukcję i ustalenie znaczenia, *ilokucja*, jako akt mowy w odniesieniu do funkcji komunikacyjnej i *perlokucja* dotycząca konsekwencji wypowiedzi są podstawą całego procesu komunikacyjnego. Niewyraźnie lub dwuznacznie wyrażona intencja nadawcy w akcie lokucyjnym utrudnia zrozumienie nadanego komunikatu językowego przez odbiorcę. Perlokucja może być więc nieadekwatna do założonej ilokucji. Dla pragmatyki szczególnie ważna jest perlokucja. To w tym akcie mowy uczestnik procesu komunikacyjnego stwarza nową społeczną sytuację, na którą w jakiś sposób musi lub powinien zareagować jego partner. Znajomość języka pociąga więc za sobą nie tylko, jak to twierdził Chomsky, zdolność tworzenia poprawnych zdań, lecz również zdolność poprawnego ich używania w konkretnych sytuacjach społeczno-językowych (J.P.B. Allen, S.Pit Corder, 1983:94).

Zgodnie z poglądem M.A.K. Hallidaya (1970:143) „język służy do wyrażania treści, tzn. doświadczenia, jakie mówiący ma o rzeczywistym świecie, włączając w to wewnętrzny świat jego świadomości. Możemy nazwać to funkcją pojęciową. Służąc tej funkcji język nadaje zarazem doświadczeniu strukturę i pomaga określić nasz sposób patrzenia na rzeczy tak, iż zobaczenie ich w inny sposób niż sugeruje nam to własny język, wymaga pewnego intelektualnego wysiłku”. Chodzi tu, jak podkreśliłem, nie tylko o zdolność generowania poprawnych zdań, lecz także o umiejętność poprawnego ich używania w aktach komunikowania się.

Według Z. Wawrzyniaka (1980:67) każda wypowiedź językowa z pragmatycznego punktu widzenia nie jest tylko wyrażeniem treści, lecz również wyrażeniem intencji. Rozumie się ją jako akt w obrębie przebiegu czynności. Dotych-

¹⁾ Dr Marek Laskowski jest adiunktem w Instytucie Filologii Germańskiej Uniwersytetu Zielonogórskiego.

czasowe stosunki między partnerami komunikacji językowej zmieniają się przez każdy akt i w ten sposób stwarza się nowe przesłanki dla dalszych działań językowych i pozajęzykowych. Jeśli zachowane są wszystkie wymogi poprawnej komunikacji, cały proces przebiega bez utrudnień.

Kompetencja językowa pozwala na generowanie oraz odbieranie i rozumienie nieskończonej liczby zdań języka, który dana osoba opanowała. Jest to niezwykle istotne dla procesu nauczania języków obcych. Kompetencja językowa dotyczy jednostki, a język, którego używa dany uczestnik komunikacji rozumie się, zgodnie z teorią Ferdinanda de Saussure'a, jako produkt społeczny. Pojęcie kompetencji językowej zostało użyte po raz pierwszy przez amerykańskiego językoznawcę, przedstawiciela teorii gramatyki generatywno-transformacyjnej – Noama Chomsky'ego. Szczególnie podkreśla on wrodzony i uniwersalny charakter kompetencji językowej. Oznacza to, iż każdy człowiek może nauczyć się języka, którego słyszy i który używa od dziecka w swoim społecznym otoczeniu. W lingwistycznym modelu Chomsky'ego bardzo dużą rolę odgrywa interioryzacja, czyli nieświadomione opanowanie przez dziecko systemu reguł języka ojczystego. Termin ten w dydaktyce języków obcych oznacza nierefleksyjne opanowanie reguł kodowania i dekodowania treści językowych. Powyższa intuicja pozwala użytkownikowi języka generowanie i rozumienie zdań akceptowanych przez innych uczestników komunikacji językowej danej społeczności, kontrolowanych przez normę językową.

D. Hymes (1976) jako pierwszy poddał ostrej krytyce stopień idealizacji i ograniczenie pojęcia *kompetencja językowa* w wersji wprowadzonej przez gramatykę generatywno-transformacyjną. Teoria Hymesa została rozwinięta w RFN przez takich lingwistów jak: B. Badura oraz D. Baacke i J. Habermas, który podkreślał koncepcje pragmatyki uniwersalnej. Sądził, iż powinna stanowić podstawą kompetencji komunikatywnej. Hymes nie zgadzał się z założeniami Chomsky'ego i zarzucał mu, iż mimo tego, że krytykował strukturalistów, przedmiot badań jego gramatyki jest również ograniczony. Dlatego Hymes jako etnograf języka interesował się relacjami między językiem, społeczeństwem oraz kulturą i wprowadził pojęcie kompetencji komunikacyjnej.

Według znanego teoretyka tekstu, Sieg-

frieda J. Schmidta, kompetencja komunikacyjna zawiera w sobie znajomość naturalnego języka, jego słownictwo i współzależności gramatyczno-leksykalne, które stwarzają odpowiednie podstawy wszelkich aspektów komunikacyjnych. Według J. Henniga, L. Hutha (1975), reguły kompetencji komunikacyjnej mają różną naturę i dotyczą różnych sytuacji. Każdy konkretny tekst jest tworzony według różnych zasad.

Aleksander Szulc (1984:115) wymienia trzy podgrupy kompetencji językowej:

- ▶ kompetencję gramatyczną, dotyczącą tylko formalnej strony języka,
- ▶ kompetencję leksotaktyczną, odnoszącą się do występujących w danym systemie językowym rodzajów łączliwości leksykalnych,
- ▶ kompetencję komunikacyjną.

Nas interesuje głównie kompetencja komunikacyjna człowieka, która, moim zdaniem, jest najwyższym szczeblem kompetencji językowej, ponieważ zakłada umiejętność zachowania językowego w różnych sytuacjach pozajęzykowych w sposób adekwatny do narzucanych w nich reakcji. Jest to zdolność skutecznego nadawania i odbierania (dekodowania) komunikatów językowych o różnych funkcjach i w różnych kontekstach. Kompetencja komunikatywna obejmuje więc kontekst kulturowo-społeczny i uwzględnia oczywiście umiejętność operowania antonimicznymi, homonimicznymi, synonimicznymi, frazeologicznymi elementami języka i znaczeniami niewyrażonymi w wypowiedziach *explicite*, lecz zakładanymi lub implikowanymi logicznie – *presupozycjami*. Dlatego istotnymi elementami kompetencji komunikatywnej jest uzyskanie kompetencji gramatycznej i leksotaktycznej. Bez znajomości regularności formalnych, czyli gramatycznych i zasad łączenia leksykalnego komponentów języka nie możemy mówić o opanowaniu kompetencji komunikacyjnej.

Kompetencja komunikacyjna zajmuje się podstawowymi zagadnieniami komunikacji. Nie wystarczy mieć dobry pomysł, aby go przeformułować w dyskusji. Zdolność znalezienia sposobów do realizacji w odpowiedniej formie z odpowiednim partnerem stwarza dopiero możliwość urzeczywistnienia konceptu. Kompetencja komunikacyjna trenuje i reflektuje techniki komunikacyjne i strategie. Uczymy się jej w odpowiednim środowisku dzięki pośrednictwu najbliższych osób w rodzinie, później w szkole, w pracy i za pomocą literatury, prasy

i środków masowego przekazu. Kompetencja komunikacyjna wymaga od użytkownika języka opanowania zasad generowania, stosowania i percypowania skonwencjonalizowanych wyrażen²⁾ zdeterminowanych danym zdarzeniem, konkretną sytuacją językową. Jest więc zdolnością posługiwania się językiem zgodnie z semantyczno-pragmatycznymi wymogami danej sytuacji i kontekstu społecznego. Należy również podkreślić konieczność opanowania następujących kodów:

- ▶ prozodycznego (tempo mówienia, iloczas, akcent, intonacja),
- ▶ kinetycznego (mimika, gestykulacja),
- ▶ proksemicznego (relacje przestrzenne między uczestnikami aktu mowy),
- ▶ sytuacyjno-kulturowego.

Tylko dzięki umiejętności opanowania i stosowania powyższych kodów jest możliwe osiągnięcie odpowiedniego stopnia kompetencji komunikatywnej. Oznacza to, że kompetencja językowa tworzy wraz z kompetencją komunikacyjną wiedzę językową człowieka. Stanowi ona najwyższy i ostateczny cel w dydaktyce języków obcych, w której nauczanie należy oprzeć koniecznie na teorii zachowania człowieka w interakcji. W tym samym kierunku należy kierować, o ile to możliwe, wszelkie treści nauczania i uczenia się języka obcego.

Jeśli nauczyciele będą konsekwentnie realizować założenia teorii kompetencji językowej, uczniowie z pewnością opanują w takim stopniu zasady języka obcego, że będą mogli używać go nierefleksyjnie, kodując i dekodując przekazywane treści językowe w procesie komunikacyjnym, podobnie jak rodzimi użytkownicy języka. Podstawowym komponentem zachowań społecznych jest więc zdolność porozumiewania się, ponieważ tylko dzięki wzajemnej wymianie czy-

telnych, zrozumiałych i rozpoznawalnych sygnałów danego kodu językowego oraz wskutek reakcji behawioralnych zarówno ludzie, jak i zwierzęta mogą mieć jakiś wpływ na zachowanie pozostałych członków swojej zbiorowości.

Z powyższego dyskursu wynika, że pojęcie kompetencji komunikacyjnej wprowadza nas zarówno do lingwistycznego i socjolingwistycznego pojmowania systemu komunikacji, jak i do gramatycznego i etnograficznego opisu funkcji komunikacyjnych języka. Jest nadal sprawą otwartą, czy językoznawcy mogą do końca w pełni opisać środki używane do konstruowania wypowiedzi zgodnie z zasadami gramatyki i adekwatnie do kontekstu społecznego. Ten fakt zaś, potwierdza złożoność problemu i skłania nauczycieli do włączania do procesu nauczania języków obcych elementów interlingwalnych i interkulturowych.

Literatura:

- J.P.B. Allen, S.Pit Corder (1983), *Kurs edynburski językoznawstwa stosowanego*, Warszawa: WSiP.
- W. Fleischer (1983), *Kleine Enzyklopädie*. Deutsche Sprache, Lipsk: VEB Bibliographisches Institut.
- J. Habermas (1971), „Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz”. w: Habermas/Luhmann (1971), *Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie*, Frankfurt.
- M.A.K. Halliday (1970), „Language Structure and language function”. w: J. Lyons (ed.) *New Horizons in Linguistics*, Harmondsworth: Penguin
- J. Hennig, L. Huth (1975), *Kommunikation als Problem der Linguistik*.
- D. Hymes (1967), *On Communicative Competence*. Philadelphia Univ. of Pennsylvania Press.
- A. Szulc (1984), *Podręczny słownik językoznawstwa stosowanego*. Warszawa PWN.
- Z. Wawrzyniak (1980), *Einführung in die Textwissenschaft*, Warszawa, PWN. (marzec 2002)

²⁾ Frazeologizmów pragmatycznych ⇒ zwroty używane przy powitaniu, pożegnaniu, rozpoczynaniu, zakończeniu rozmowy, podczas obrad, w ogłoszeniach prasowych itp.

Wioletta Piegzik¹⁾
Wrocław

Podejście humanistyczne zwerbalizowaną teorią ego?

Główne założenia podejścia humanistycznego i jego przedstawiciele

Podejście humanistyczne wywodzi się z psychologii humanistycznej i jest nowym kie-

runkiem psychologii oraz czerpiącej z niej dydaktyki języków obcych. Nurt humanistyczny powstał w wyniku niezgody na dotychczasowe koncepcje człowieka traktowanego bądź biologicznie (psychoanaliza), bądź mechanistycznie (behawioryzm). Psychologowie reprezentu-

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

jący nowe podejście uznali człowieka i jego niepowtarzalne właściwości emocjonalne i intelektualne za przedmiot swoich badań. Karola Rogersa i Abrahama Maslowa – największych reprezentantów kierunku łączy podobny pogląd na naturę człowieka; wiara w jego olbrzymie możliwości oraz przekonanie o negatywnej i hamującej roli otoczenia, w którym panują napięte i wrogie stosunki międzyludzkie utrudniające rozwój. Psychologowie ci uznali jednostkę za unikalną całość, a samorealizację za najwyższą potrzebę człowieka. Przez samorealizację C. Rogers rozumie dążenie do rozwijania własnych zdolności i możliwości, a także stałe zwiększanie zakresu doświadczeń. Samorealizacja stanowi wartość samą w sobie i jest tożsama z podstawową tendencją natury ludzkiej.

Rogers przebadał wiele środowisk, w których funkcjonował człowiek, a także możliwości manipulowania nimi dla zwiększenia możliwości rozwoju i samorealizacji jednostki. Jednym z analizowanych środowisk był zespół klasowy. Środowisko klasy szkolnej – miejsce, w którym młody człowiek zdobywa wiedzę, obcuje z innymi, kształtuje poglądy i rozwija osobowość – stało się istotnym punktem badań psychoterapeutów i psychologów. Środowisko klasy, podobnie jak wiele innych środowisk, uznano za niesprzyjające rozwojowi jednostki. Poddano ostrej krytyce autokratyczne systemy wychowawcze i anarchistyczne metody nauczania. W konsekwencji przyczyniono się do stworzenia nowego wizerunku nauczyciela określanego mianem humanisty.



Humanistyczny nauczyciel

Nauczyciel-humanista to osoba wspomagająca ucznia w procesie uczenia się, angażująca siebie i własne doświadczenia w cały proces dydaktyczny. Kontakt z uczniem polega na dialogu, a nie – jak często bywało – na encyklopedycznym przekazywaniu wiedzy. W perspektywie humanistycznej nauczyciel nie tylko naucza, lecz również pozwala uczniowi rozwijać osobowość, proponuje takie wartości jak zaufanie, akceptację, tolerancję. Osoba nauczająca jest również obdarzana dużą empatią, która zdaniem psychologów humanistycznych

stanowi podstawowy warunek nawiązania prawdziwego kontaktu z uczniem.

Założenia psychologii humanistycznej, rozwijane sukcesywnie począwszy od lat 60. XIX stulecia, znalazły podatny grunt w dydaktyce, w tym również w nauczaniu języków obcych. Język, jako uporządkowany system służący komunikowaniu się, posiada obok warstwy formalnej także aspekt psychologiczny nadający wypowiedzi ostateczny sens i służący do wyrażania różnych emocji. Komunikowanie się w innym niż ojczystym języku to wykorzystanie specyficznych dla danego języka właściwości i możliwość innego, często lepszego, wyrażania swoich myśli i przeżyć. Samorealizacja tak bardzo istotna w całym nurcie humanistycznym realizuje się w procesie przyswajania języka obcego; jej rozwój może być wspomógłony przez język i urzeczywistniony w języku. Wzajemna zależność (samorealizacji jednostki od języka i nauczania od koncepcji humanistycznej) sprawia, że psychologia i glottodydaktyka mają, w tym okresie szczególnie, tak wiele wspólnego.



Podejście humanistyczne a nauczanie języków obcych

Wraz z pojawieniem się nurtu humanistycznego powstaje szereg nowych metod nauczania języków obcych. Warunki do rozwoju nowych metod są sprzyjające, gdyż obowiązującą tendencją glottodydaktyczną w tym czasie jest audiolingwalizm. Koncepcja polegająca na wykształcaniu zautomatyzowanych nawyków bez udziału refleksji drogą licznych powtórzeń i imitacji, wydaje się w obliczu nurtu humanistycznego przestarzała i niegodna „nowych czasów”. Dużo więcej „humanizmu” jest w kognitywizmie, który powstał jako kierunek przeciwny teorii audiolingwalnej i który również odegrał ważną rolę w nauczaniu języków obcych. Nowe podejście glottodydaktyczne podkreśla ważność komunikacji, opiera się na znaczeniu (kognitywizm) oraz celebrowaniu potrzebę wyrażania siebie drugiej osobie, czyniąc z aktu komunikacji cel nauczania języka obcego. W metodach eksperymentalnych można dostrzec wiele założeń wywodzących się z nurtu humanistycznego. Poniższa tabela charakteryzuje wspomniane metody.

Nazwa metody	Główne założenia	Rola nauczyciela	Stosowane techniki, pomoce dydaktyczne
SUGESTOPEDIA	„wyzwolić” ukryty potencjał umysłowy za pomocą sugestii	terapeuta organizujący zajęcia relaksacyjno-edukacyjne, wpajający uczniowi przekonanie o końcowym sukcesie i wiarę w jego zdolności	podręcznik, magnetofon z nagraniami muzyki klasycznej wpływającej na odprężenie, a następnie na intensywną pracę podświadomości; techniki licznych powtórzeń, gry, skecze, piosenki
METODA CISZY (SILENT WAY)	uświadomić uczniowi jego niezależność, wolną wolę i inteligencję	nauczyciel-doradca pomagający uczniowi wybrać to, co dla jego rozwoju najlepsze, nigdy nie nakazujący	technika kolorowych „patyczków Cuisenair’a”, tablica „kolor-dźwięk”; zaplecze metody odwołuje się do wyobraźni i roli zmysłów
PEŁNA REAKCJA FIZYCZNA (TOTAL PHYSICAL RESPONSE)	połączyć naukę z ruchem ciała	terapeuta-instruktor oddziałujący jednocześnie na inteligencję językową i kinetyczną	technika „Tu i Teraz”
PSYCHO-DRAMATURGIA JĘZYKOWA	odblokować ucznia umożliwiając mu pełne i swobodne wypowiedzianie się w języku obcym	terapeuta wczuwający się w przeżycia, emocje i myśli ucznia	maski teatralne zasłaniające twarze
METODA EKSPRESYJNO-KREATYWNA	wyzwolić u ucznia twórcze działanie i umiejętność samodzielnego rozwiązywania problemów językowych	nauczyciel-psycholog wspierający ucznia; cierpliwy, tolerancyjny	technika „Tu i Teraz”

Omawiając metody eksperymentalne warto także wspomnieć o Gertrude Moskowitz i jej pracy – *Learning and Sharing in the Foreign Languages Class* – źródle licznych propozycji dydaktycznych do pracy nad językiem obcym w klasie szkolnej. Autorka tworzy dziesięć „kategorii humanistycznych”, do których opracowuje liczne ćwiczenia. Wspomnianymi kategoriami są:²⁾

1. Stosunek do innych (*Relating to Others*)
2. Odnajdywanie siebie (*Discovering Myself*)
3. Moje silne strony (*My Strengths*)
4. Wyobrażanie moich uczuć (*My Self-Image*)
5. Wyrażanie moich uczuć (*Expressing My Feelings*)
6. Moje wspomnienia (*My Memories*)
7. Dzielenie się sobą (*Sharing Myself*)
8. Moje cechy dodatnie (*My Values*)
9. Sztuka i ja (*The Arts and Me*)
10. Ja i moje fantazje (*Me and My Fantasies*)

Z przytoczonych powyżej metod eksperymentalnych i kategorii humanistycznych wyłania się nowe spojrzenie na cały proces dydaktyczny – najważniejszym elementem układu glottodydaktycznego staje się uczeń. Nauczanie/uczenie się skupia się na emocjonalnej stro-

zachowania człowieka. Nauczyciel i język służą podmiotowi, czyli uczniowi. Nowy paradygmat można określić jako – skierowane na ucznia nauczanie i uczenie (*learner-centered teaching and learning*). Kult indywidualności gwarantuje wiarę w możliwości intelektualne i szybki sukces komunikacyjny.

Gdy przyjrzymy się nurtowi humanistycznemu z punktu widzenia etyki bądź filozofii, z pewnością stwierdzimy, że wyrasta on z orientacji określanej jako „teoria ego”. Racjonalistyczna teoria ego głosi, że własny interes jest jedyną racjonalną podstawą działania człowieka. Systematyczne działanie, którego pobudką jest własna korzyść, moralność oparta na zaspokajaniu własnych potrzeb zwane są w psychologii oraz we wspomnianych naukach egoizmem. Zastanówmy się, ile jest w podejściu humanistycznym stosowanym w dydaktyce języków obcych, elementów postawy egoistycznej? Przyjrzyjmy się raz jeszcze założeniom nowych metod oraz treściom nauczania. Te pierwsze jak i te drugie są ukierunkowane niemal wyłącznie na ucznia. Wyzwolenie umysłu uczącego się z krępujących węzłów, a następnie

²⁾ Kategorie humanistyczne cytuję z artykułu Danuty Biskup (1990), *Podejście humanistyczne w nauczaniu języków obcych*, który ukazał się w „Językach Obcych w Szkole” nr 2-3/1990.

ukazanie jego zdolności, niezależności i nieograniczonych możliwości stanowią podstawę założeń nowych metod. Treść aktu komunikacji obejmuje informacje dotyczące jednostki, która mówi o samej sobie. Można odnieść wrażenie, analizując nurt humanistyczny w nauczaniu języków obcych, że celem aktu komunikacji jest poinformowanie rozmówcy o własnych stanach, emocjach, wrażeniach, zdolnościach. Obowiązującą formę gramatyczną stanowi „ja” będące podmiotem wypowiedzi. Dążenie do oddziaływania na całość osobowości ludzkiej, a więc elementy racjonalne i emocjonalne, jak również „wyzwolenie” w języku, należą bez wątpienia do zaszczytnych celów, lecz czy aby nie zapomniano o drugim, dzięki któremu akt komunikacji może w ogóle się odbyć? O rozmówcy (interlokutorze) zaledwie się wspomina, jego rola ogranicza się z reguły do wysłuchania informacji, jaką jednostka ma do przekazania. Drugi pojawia się właściwie jako tło, bez którego pierwszy nie mógłby zaistnieć. Drugi pojawia się, gdyż pierwszy potrzebuje nawiązać więź lub nie potrafi radzić sobie z sytuacją i własnymi uczuciami. Czy tworząc podstawy teoretyczne, a następnie stosując w praktyce podejście humanistyczne pomyślano o działaniu, którego podmiotem nie jest jedynie człowiek sam dla siebie?

Bez wątpienia komunikat ukierunkowany na „ja” „znajduje uzasadnienie w pewnych okolicznościach. Przykład może stanowić chociażby postawa asertywna, tj. taka, która wyrasta ze świadomości jednostki o jej prawach do

wrażania uczuć, poglądów, opinii, potrzeb, prywatności, jeżeli te zostały naruszone. Posługiwanie się formą „ja” w kontekście postawy asertywnej służy lepszemu porozumieniu i tworzeniu nowych relacji. Do dojrzałej komunikacji należy np. wyrażanie swojego niezadowolenia na kogoś stosując formę „ja” – „Złości mnie, kiedy się spóźniasz” niż „Jesteś taki niepunktualny” lub „Mam inne zdanie na ten temat” od „Mylisz się”.

O komunikatach wynikających jedynie z chęci zaprezentowania siebie bez autentycznego zainteresowania drugim, trudno jest mówić, że są prawdziwe i partnerskie.

Jakkolwiek interpretować podejście humanistyczne należy stwierdzić, że wzbogaca ono i dynamizuje naukę. Zwrócenie uwagi na inny niż racjonalno-kognitywny aspekt nauczania, wnosi nowe spojrzenie na człowieka i nauczanie języka. Wiele celów zasługuje na uwagę. Nie zapominajmy jednak, że w kulturze europejskiej bardziej humanistyczne od egoizmu jest partnerstwo.

Bibliografia

- Biskup D.(1990), „Podejście humanistyczne w nauczaniu języków obcych”, w: *Języki Obce w Szkole*, nr 2-3/1990.
- Kozielecki J.(1998), *Koncepcje psychologiczne człowieka*, Warszawa: Wydawnictwo Żak.
- Teichman J., Evans K.C.(1995), *Filozofia*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Strelau J. (2000), *Psychologia*, tom 2, Gdańsk: Wydawnictwo Psychologiczne.
- Zając J. (1992), „Niekonwencjonalne metody nauczania języków obcych” w: *Języki Obce w Szkole*, nr 4/1992. (lipiec 2002)

Magdalena Kęmbłowska¹⁾
Poznań

Rola nauczyciela języka obcego w zreformowanej szkole

W ciągu ostatnich kilku lat wiele napisano i powiedziano na temat reformy systemu oświaty w Polsce, reformy, która powinna objąć nie tylko struktury szkół (np. zmianę liczby klas w szkole podstawowej i wprowadzenie gimnazjum), ale

przede wszystkim podejście nauczycieli do procesu nauczania. Niniejszy artykuł jest próbą pokazania, jakim modyfikacjom powinna ulec rola nauczyciela języka obcego w procesie nauczania/uczenia się języka, aby móc sprostać założeniom reformy.

¹⁾ Dr Magdalena Kęmbłowska jest adiunktem w Instytucie Filologii Angielskiej Uniwersytetu im. A. Mickiewicza w Poznaniu.



„Tradycyjne” rozumienie nauczania a rola nauczyciela języka obcego

Zapytani o role, jakie ma do spełnienia nauczyciel języka obcego w szkole i w klasie, nauczyciele, bez względu na doświadczenie, potrafili wymienić większość istotnych dla procesu nauczania funkcji. Co więcej, ich opinie świadczą o wysokim stopniu świadomości roli wśród pedagogów. Na przykład z badania przeprowadzonego w roku szkolnym 1997/1998 na 76 nauczycielach języka angielskiego w liceach wynika, iż nie tylko potrafili oni zdefiniować swoje role pełnione w klasie, ale również wskazać te, które są dla procesu nauczania/uczenia się języka obcego najważniejsze. A więc nauczyciel jako czynnik motywujący (*motivator*), przekazujący wiedzę (*instructor*), ale i pokazujący uczniom, jak się uczyć (*counselor*), zajmują najwyższe miejsce w hierarchii ról. Jednakże mimo owej wysokiej świadomości, konkretne zachowania tych samych nauczycieli na lekcjach języka obcego dowodzą, iż znacznie ograniczają oni pełnione przez siebie funkcje. Dominuje ewaluacja (*evaluator*), a więc ocenianie i poprawianie błędów, kontrola (*controller*) nad pracą i zachowaniem uczniów oraz instrukcja (*instructor*), czyli przekazywanie faktów o języku. Zachowania świadczące o świadomym motywowaniu uczniów, zaznajamianiu ich ze strategiami uczenia się, czy też role interpersonalne (np. przyjaciel) są rzadkie lub bardzo rzadkie (zob. Kęłbowska 1999). Z czego wynika owa rozbieżność między postrzeganiem ról przez nauczycieli a ich realizacją w klasie?

Wydaje się, iż wyszkoleni głównie na anglojęzycznych materiałach dydaktycznych, głoszących idee autonomii ucznia, nauczania raczej umiejętności niż przekazywania encyklopedycznej wiedzy oraz nacisku na komunikację, nauczyciele języka angielskiego doskonale rozumieją swoje zadania w klasie (por. Obidniak 2000:28). Jednakże niezwykle trudno im skupić się na przykład na wdrażaniu uczniów do samodzielności przez trening strategii i zdobywanie umiejętności, jeśli nie takie cele stawiają im władze oświatowe. Do tej pory bowiem nauczanie rozumiano jako przekaz wiedzy, a nie trening umiejętności, podkreślano zapamiętywanie i odtwarzanie informacji przez uczniów, a nie demon-

strowanie sposobów jej zdobywania. Tradycyjny program nauczania, stosujący głównie metody odtwórcze, był zbudowany wokół gotowych odpowiedzi, a nie pytań skłaniających uczniów do szeroko rozumianej aktywności, samodzielnego poszukiwania, zaangażowania w badania i refleksję (Królikowski 2000:17-18). Dlatego też w tradycyjnej klasie to nauczyciel miał odpowiadać za proces nauczania/uczenia się, co dawało mu nieograniczoną (autorytarną) władzę nad uczniami, czyniąc z niego jedyne niekwestionowane źródło wszelkiej wiedzy, sędziego, eksperta itp. Stąd, chcąc sprostać oczekiwaniom władz i rzetelnie przygotować uczniów do egzaminów oceniających zapamiętane przez nich informacje, nie zaś samodzielność i umiejętności, nauczyciel musiał przede wszystkim funkcjonować w klasie jako instruktor, ewaluator i kontroler.

Aby zatem zmniejszyć istniejącą rozbieżność między postrzeganiem ról przez nauczycieli a ich faktycznym zachowaniem w klasie należało zacząć od podstaw, od zmiany definicji nauczania, celów edukacji szkolnej, roli oraz zadań szkoły w tym procesie, a więc modyfikacji oczekiwań stawianych nauczycielom przez władze. Takie, między innymi, ambitne cele postawili sobie twórcy reformy systemu oświaty w Polsce.



Postulaty reformy a rola nauczyciela języka obcego



Skoncentrowanie na uczniu

Powtarzając za H. Komorowską (2000:5), za podstawową zmianę, jaka powinna dokonać się w systemie edukacji w Polsce, należy uważać „*ukierunkowanie działań dydaktycznych na osobę ucznia, a nie na osobę nauczyciela*” (*learner-centeredness*). Powyższy postulat pociąga za sobą przede wszystkim zmianę nauczycielskiego sposobu kierowania z tradycyjnego autokratycznego w kierunku bardziej demokratycznego czy nawet partnerskich stosunków w klasie. Nie oznacza to, że teraz nauczyciel staje się elementem mniej ważnym czy wręcz zbędnym, lecz że powinien on tak zmodyfikować swoje role, aby umożliwić uczniom pełniejszy, bardziej świadomy i aktywny udział w procesie uczenia się języka obcego. I tak, ograniczeniu na rzecz

większego zaangażowania uczniów, powinny ulec przede wszystkim role instruktora i ewaluatora. Już nie sam nauczyciel jest odpowiedzialny za „informowanie o języku”, ale też uczeń powinien mieć możliwość samodzielnego odkrywania języka dzięki stosowanym przez nauczyciela technikom wprowadzania nowego materiału (np. indukcyjne nauczanie gramatyki), włączaniu ucznia w odgadywanie i poszukiwanie znaczenia i użycia słów, a także przez pracę nad projektem, w czasie której członkowie zespołów obcują z materiałami w języku obcym. Należy również włączyć uczących się w możliwie jak najwięcej zadań ewaluatora: zachęcać i stwarzać warunki do poprawiania błędów swoich i innych (np. stosując technikę wzajemnego czytania wypracowań i innych zadań), polecić uczniom opracowanie krótkiego sprawdzianu dla partnera czy grupy, a następnie pozwolić im sprawdzić wypełniony test albo aktywnie włączyć klasę w różne aspekty oceny projektu przedstawionego przez grupę uczniów. Powyższe techniki będą niezwykle pomocne w procesie wdrażania uczniów do samooceny, czyli rozpoznawania swoich silnych i słabych stron.

Skupienie działań nauczyciela na osobie ucznia jest także zgodne z nowym w polskiej oświacie podejściem do edukacji – holizmem, czyli całościowym postrzeganiem człowieka i świata. „W ujęciu holistycznym... człowiek jest jednością psychofizyczną, doświadcza świata 'całym sobą', rozwija swoje możliwości rozumienia i działania w procesie całościowej integracji bodźców zewnętrznych i wewnętrznych przeżyć” (Grondas 1999:42). Traktując ucznia jako psychofizyczną unikalną jedność, nauczyciel w roli organizatora procesu dydaktycznego powinien nieustannie dostosowywać techniki i środki nauczania do możliwości i potrzeb ucznia. Jednak by to było możliwe, niezbędne jest uwypuklenie roli nauczyciela jako badacza lub ucznia (*researcher, learner*), który zbiera informacje o swoich uczniach przez obserwację ich reakcji, rozmowy z nimi czy ankiety. Nauczyciel-badacz nie ogranicza się w działaniach do swoich planów i celów, ale dzięki systematycznej refleksji nad przebiegiem zajęć świadomie stosuje takie zabiegi dydaktyczne, wybiera lub opracowuje takie programy nauczania, które najlepiej odpowiadają danej grupie uczniów. Co więcej, taki nauczyciel włącza w ów proces decyzyjny sa-

mych uczniów, a jeśli uważa ich opinie za metodycznie niewłaściwe, stara się im wy tłumaczyć, dlaczego taki a nie inny sposób realizacji danego celu, jest najlepszy. Bowiern postawienie ucznia w centrum jakiegokolwiek działalności nauczyciela wymaga od niego postrzegania uczącego się jako osoby myślącej, inteligentnej, potrafiącej samodzielnie formułować opinie itp. Tylko wzajemny szacunek pozwoli na owocną współpracę nauczyciela z uczniami i ich aktywne uczestnictwo w uczeniu się języka obcego.

▼ **Rozwijanie umiejętności**

Holizm zakłada inne od tradycyjnego rozumienie świata i wiedzy. „*Obecny stan wiedzy o świecie i poziom rozwoju cywilizacji technicznej wykracza daleko poza program nauczania jakiegokolwiek uczelni*” (Grondas 1999:43). Codziennie dokonuje się nowych odkryć, konstruuje nowe urządzenia, a człowiek coraz bardziej uświadamia sobie „*beźmiar przepaści między aktualnymi problemami nauki a treściami, które musiał wkuwać, by zdać egzamin dojrzałości*” (Grondas 1999:43). Dlatego też szkoła musi zrezygnować z przekazywania wiedzy na rzecz wypracowywania w uczniach umiejętności, które pozwolą im tę wiedzę samodzielnie zdobywać. Dotyczy to nie tylko nauk ścisłych, ale także języka obcego, podlegającego ciągłym zmianom. Zatem również nauczyciel języka obcego powinien skupić swoje wysiłki właśnie na kształtowaniu umiejętności uczniów, a ograniczyć swoje wymagania dotyczące zapamiętanych faktów. I tak rola nauczyciela jako instruktora przekazującego wiedzę powinna zostać zminimalizowana na rzecz funkcji doradcy (*counselor*), odpowiedzialnego za kierowanie treningiem strategii uczenia się (*learner training*). W tej roli nauczyciel stara się na początku pomóc uczniom w rozpoznawaniu swoich silnych i słabych stron oraz własnych celów uczenia się. Centralnym zadaniem doradcy jest natomiast uświadamianie uczniom, z jakich strategii czy technik mogą korzystać pracując z językiem. Może to się odbywać w czasie formalnej rozmowy z uczącymi się na ten temat lub przez zaangażowanie ich w aktywności i zadania, w których nauczyciel zaproponuje wykorzystanie danych technik (por. Drożdźiał-Szelest 1997:85-7, Drożdźiał-Szelest 1999). Niezbędne będzie również odpowiednie realizowanie innych ról,

np. organizatora, który dobierze właściwy materiał, ćwiczenia na lekcji i w domu, formy pracy (pary, grupy), czy też ewaluatora, który będzie się starał zmaksymalizować udział uczniów w procesie poprawiania własnych błędów i innych.

Innym aspektem przeniesienia nacisku z wiedzy na umiejętności będzie w nauczaniu języka obcego podkreślenie wykorzystywania wiedzy językowej w komunikacji. *Podstawa Programowa* wyraźnie formułuje ten element jako nadrzędny cel etapowy nauczania języka obcego nowożytnego już w szkole podstawowej (zob. *Reforma Systemu Edukacji. Projekt 1998:121*). Realizowanie tej wytycznej będzie wymagało od nauczyciela przede wszystkim stworzenia na lekcji sytuacji pobudzających uczniów do aktywnego używania języka, wyboru treści, form pracy, aktywności, pomocy dydaktycznych sprzyjających komunikacji, a więc poprawnego realizowania roli organizatora. Co więcej, należy zadbać o odpowiednią atmosferę w klasie, by uczniowie, których poziom lęku i zahamowania często powstrzymują od swobodnej komunikacji, czuli się w miarę zrelaksowani i chętnie uczestniczyli w aktywnościach. Stąd należy ograniczyć rolę kontrolera wszelkich działań uczniowskich na rzecz monitorowania (*monitor*), czyli dyskretnego śledzenia rozmawiających uczniów, a w razie potrzeby służyć pomocą i radą (*facilitator*). Podobnie należy zrezygnować z wszechobecnej funkcji ewaluatora bezustannie poprawiającego błędy (por. Kębłowska 1999:22), a skupić się bardziej na zachęcaniu uczniów do mówienia przez dostarczanie pozytywnej informacji zwrotnej (*positive feedback provider*), zapewnienie im, jak wiele umieją i jak skutecznie potrafią się porozumieć. Wreszcie należy podkreślić inną, afektywną rolę nauczyciela jako przyjaciela (*friend*), który dba o dobre stosunki z uczniami i stara się budować wzajemne zaufanie – na przykład jako partner w ćwiczeniach komunikacyjnych lub w czasie luźnych rozmów (nawet w języku ojczystym) na tematy nie zawsze związane z lekcją, a dotyczące uczniów i nauczyciela jako osób.

Inne umiejętności, których wykształcenie zostało określone jako ogólne cele nauki szkolnej, a więc wypracowywane również na zajęciach języka obcego, to tak zwane kwalifikacje kluczowe (zob. Komorowska 1999: 19–20). Obejmują one między innymi:

- ▶ rozwinięcie w sobie poczucia własnej wartości, samodyscypliny i nawyków pracy,
- ▶ umiejętność twórczego rozwiązywania problemów,
- ▶ umiejętność krytycznego myślenia i oceny opinii i faktów, oraz umiejętność wyszukiwania, porządkowania i oceny informacji,
- ▶ umiejętność budowania i uzasadniania swoich opinii, wymiany zdań i negocjacji stanowisk,
- ▶ umiejętność pracy własnej przez wykorzystanie strategii uczenia się i samoocenę,
- ▶ umiejętność współpracy z innymi w grupach i zespołach,
- ▶ umiejętność korzystania z nowych technologii informacyjnych, np. komputera, Internetu.

W jaki sposób nauczyciel języka obcego może pomóc uczniom rozwinąć powyższe kwalifikacje kluczowe? Świadomy ich złożoności będzie się starał brać pod uwagę ich wykształcenie wypełniając różne role w klasie. I tak wspomniana już funkcja doradcy będzie pomocna w rozwoju samodzielności ucznia, a nacisk na dostarczanie pozytywnej informacji zwrotnej może przyczynić się do rozwinięcia w uczniach pozytywnego obrazu siebie i poczucia własnej wartości. Na wyszczególnienie znowu zasługuje szeroko rozumiana organizacyjna rola nauczyciela, który przez właściwy dobór treści nauczania, aktywności itp., pomoże uczniom nabyć umiejętności krytycznego myślenia i wyrażania swoich opinii czy współpracy z innymi. Nauczyciel jako badacz czy uczeń będzie być może musiał najpierw sam zdobyć i docenić umiejętność pracy z komputerem i korzystania z Internetu, a później jako organizator zapewnić uczniom możliwość korzystania z tych technologii, które mają wspierać naukę języka obcego. Nie można również pominąć w tym miejscu istotnej roli społecznej nauczyciela. Aby zachęcić uczniów do wymiany opinii na różne tematy, nauczyciel będzie nie tylko organizował odpowiednie sytuacje i ćwiczenia, w których tę wymianę zdań umożliwi, ale także sam wypowiedział opinie (niekoniecznie zgodne z jego poglądami) będzie prowokował uczniów do podjęcia dyskusji. Pamiętaj, iż każdy nauczyciel, bez względu na nauczany przedmiot, jest jednocześnie wychowawcą, swoistym punktem odniesienia dla młodego człowieka, nie tylko autorytetem w swojej dziedzinie, ale

także pewnym modelem zachowań. Realizując więc postulat wpajania społecznie pozytywnych postaw (tolerancji, współczucia, współpracy itd.), nauczyciel-wychowawca będzie się starał wykorzystać każdą okazję, by pomóc uczniom kształtować swoją osobowość w dobrym kierunku. Wreszcie znów przede wszystkim jako organizator nauczyciel zaplanuje sam lub lepiej z uczniami, pracę nad projektem, w czasie której rozwiną oni nie tylko wspomniane już umiejętności, ale także nauczą się samodzielnego poszukiwania i oceny informacji, rozwiązywania problemów, kooperacji z innymi itp.

▼ Interdyscyplinarność

Warto zatrzymać się dłużej nad projektem, gdyż ta technika nauczania/uczenia się pozwala doskonale realizować kolejny postulat wynikający z holistycznego ujęcia wiedzy – interdyscyplinarność. Jak już wspomniałam, holistyczne podejście do świata zakłada całościowe postrzeganie zjawisk, „całość kształtuje i nadaje właściwą strukturę swoim częściom, organizuje ich syntezę i umożliwia funkcjonowanie”, zaś „redukcja świata fizycznego do oddzielnych dziedzin wiedzy jest sztuczna, nie istnieje w naturze” (Grondas 1999:42-3). Co więcej, aby osiągnąć prawdziwy przyrost wiedzy, należy podaną informację umieścić w kontekście tak, aby stała się dla ucznia zrozumiałą, aby pojął jej sens i potrafił określić sytuacje, w których będzie mógł ją wykorzystać. Dlatego też należy „łączyć wiedzę z rozmaitych dotychczasowych 'przedmiotów' w rozumiale dla uczniów wzajemnie przenikające się i uzupełniające całości” (Grondas 1999:44), a jednym z najbardziej efektywnych sposobów realizacji tego w ramach zajęć języka obcego, jest właśnie zaangażowanie uczniów w pracę nad projektem międzyprzedmiotowym. Obok wspomnianej już roli nauczyciela jako organizatora pracy projektowej, będzie on także często musiał wykazać się wiedzą z innych przedmiotów lub przynajmniej umieć doradzić uczniom, gdzie szukać potrzebnych do przygotowania projektów materiałów. Zmieni się zatem tradycyjne rozumienie roli nauczyciela jako eksperta: nie będzie on już jedynie ekspertem od języka obcego, ale będzie musiał posiadać

przynajmniej pobieżną wiedzę z innych dziedzin. Na przykład przy realizacji projektu na temat regionów Stanów Zjednoczonych może się okazać pomocna znajomość geografii, historii czy nawet biologii. Co więcej, organizacyjna funkcja nauczyciela wykroczy poza klasę, kiedy włączy on do współpracy nad projektem również nauczycieli innych przedmiotów, planując na przykład terminy konsultacji dla swoich uczniów z uczącymi geografii, historii, biologii. Przygotowanie i przeprowadzenie projektu to zadanie złożone, długotrwałe i wymagające zarówno od nauczyciela, jak i uczniów wiele wysiłku. Jednakże zważywszy korzyści płynące z zastosowania tej techniki (a w szczególności rozwój umiejętności kluczowych uczniów i zbliżone do autentycznego posługiwanie się językiem, który służy jako narzędzie a nie cel sam w sobie) warto ów wysiłek bezwzględnie podjąć²⁾.

▼ Kompetencja interkulturowa

Holistyczne podejście współczesnego człowieka do świata nie ogranicza się jednakże jedynie do rozumienia wiedzy i wynikających stąd postulatów dla władz oświatowych i nauczycieli. Holizm dotyczy całej rzeczywistości, w której przyszło żyć mieszkańcom Ziemi na przełomie drugiego i trzeciego tysiąclecia, a być może najwyraźniejszym obecnie przejawem holizmu jest powszechna globalizacja. W praktyce zjawisko to oznacza szeroko rozumianą integrację rynków, technologii, państw i kultur, podkreślając jej pozytywny wpływ na relacje między państwami i narodami. Tendencja ta ma również swoje odzwierciedlenie w nauce języka obcego, gdzie jednym z celów ogólnowychowawczych powinno być wykształcenie w uczniach tak zwanej kompetencji interkulturowej. Obejmuje ona między innymi:

- ▶ rozwój postawy ciekawości, otwartości i tolerancji wobec innych kultur,
- ▶ wykorzystywanie posiadanej wiedzy do uzyskania bardziej zobiektywizowanego obrazu własnej kultury, zwyczajów, tradycji i sposobów myślenia,
- ▶ umiejętność dostrzegania podobieństw i róż-

²⁾ Więcej na temat integracji międzyprzedmiotowej oraz zasad przeprowadzania projektów można znaleźć w Dereń, A. et al. (red.) (1999), *Integracja międzyprzedmiotowa*, Warszawa: CODN oraz Królikowski, J. (2000), *Projekt edukacyjny*. Warszawa: CODN.

nic między kulturą własnego kraju a kulturą kraju, którego język jest przedmiotem nauki.

- umiejętność właściwego nawiązywania i podtrzymywania kontaktów z cudzoziemcami oraz radzenie sobie w sytuacji nieporozumień międzykulturowych, dzięki świadomości istnienia różnic (por. Komorowska 1999:20; Bandura 2000:63).

Chcąc pomóc uczniom rozwinąć powyższe umiejętności, nauczyciel języka obcego musi oczywiście pełnić role tradycyjnie związane z nauczaniem kultury, a więc eksperta, instruktora czy modela językowego. Jako ekspert i instruktor nauczyciel charakteryzuje się przede wszystkim znajomością zwyczajów, tradycji i historii danego narodu i stara się przekazać ową wiedzę uczniom. Funkcja modela wydaje się być bardziej złożona, gdyż obejmuje nie tylko wiedzę, ale także umiejętności – obok kompetencji lingwistycznej (*linguistic competence*), również szeroko pojętą kompetencję komunikacyjną (*communicative competence*). I tak nauczyciel-model potrafi nie tylko poprawnie formułować wypowiedzi używając reguł gramatycznych, wybierając właściwe słownictwo i stosując zasady fonetyki danego języka obcego, ale potrafi także dostosować formy językowe do konkretnego kontekstu sytuacyjnego, do funkcji, tematu i celu interakcji oraz roli i cech jej uczestników. Znając zwyczaje i zasady rządzące komunikacją wśród członków danej społeczności, nauczyciel-model potrafi umiejętnie osadzić interakcję również w kontekście kulturowym.

Powyższe funkcje nauczyciela mogą nie wystarczyć jednakże do wykształcenia w uczących się złożonej kompetencji interkulturowej. Po pierwsze role eksperta i instruktora tracą na znaczeniu wobec ogólnego dostępu do nagrań wideo, telewizji satelitarnej, Internetu, czasopism czy książek w języku obcym. „*Nauczyciel nie jest już jedyną osobą w klasie, która zna Nowy Jork czy Londyn nie tylko z książek czy filmów*” (Bandura 2000:64). Po drugie, chociaż nie można bagatelizować roli nauczyciela jako modela językowego, większość uczniów miewa kontakt z rodzimymi użytkownikami języka obcego – na przykład w czasie podróży turystycznych. Poza tym wspomniane wyżej źródła autentycznego języka również w pewien sposób uzupełniają to

zadanie nauczyciela. Po wtóre kompetencja interkulturowa nie ogranicza się jedynie do znajomości pewnych faktów z historii i tradycji danego narodu, czy też umiejętności prowadzenia rozmów na tematy życia codziennego. Kompetencja interkulturowa to pewna postawa, sposób myślenia i postrzegania „inności”, których wykształcenie wymaga specjalnego treningu. Pobyt w kraju, gdzie włada się danym językiem obcym, dotychczas przez wielu uważany za główny czynnik sukcesu językowego, nie wydaje się wystarczającym elementem w rozwijaniu tej kompetencji. „*Znajomość realiów, bądź dzięki przeżyciom osobistym, bądź czytaniu jest konieczna... ale wydaje się, że szybciej i... skuteczniej można osiągnąć ten cel wyposażając uczniów w narzędzia, czyli umiejętności pozwalające stać się wrażliwymi i krytycznymi obserwatorami jakiegokolwiek kultury łącznie z własną*” (Bandura 2000:61). Wynika stąd nowa społeczna rola nauczyciela – tak zwanego instruktora interkulturowego (por. Bandura 2000), którego głównym zadaniem jest „*pomoc uczniom w interpretowaniu dostępnych materiałów i kwestionowaniu stereotypów (i) uczenie w ten sposób samodzielnego odbioru obcej kultury*” (Bandura 2000:64). Tak więc nauczyciel jako organizator wybiera lub dopasowuje materiały nauczania (np. teksty w podręczniku, filmy w wersji oryginalnej itp.), tematy, pomoce wizualne, pracę projektową do wskazania różnic i podobieństw między dwiema kulturami oraz kształtowania obiektywnej, wolnej od uprzedzeń i ksenofobii oceny. Instruktor interkulturowy stara się „*zapobiegać stereotypowemu myśleniu, uczyć zauważać raczej cechy indywidualne niż typowe*” (Bandura 2000:57) i „*wpoić uczniom nawyk szukania dowodów w materiale oryginalnym na potwierdzenie sformułowanej opinii... oraz stymulować poczucie intelektualnej ciekawości i empatii w stosunku do reprezentantów innej kultury*” (Tomalin i Stempleski 1996, w Bandura 2000:60). Nie bez znaczenia będzie w tym procesie inna rola nauczyciela – badacza lub ucznia, który wychowany w społeczeństwie jednonarodowym i jednokulturowym często sam będzie musiał zmienić swoje postawy ograniczonej tolerancji i stereotypowego postrzegania innych kultur zanim stanie się propagatorem kompetencji interkulturowej na lekcjach języka obcego.

Rola ucznia a motywowanie

Z powyższych rozważań dotyczących zmodyfikowanych lub całkiem nowych ról, jakie ma do spełnienia nauczyciel języka obcego, wynika jasno, iż, co jest zresztą zgodne z zaleceniami reformy, w centrum całego procesu dydaktycznego został postawiony uczeń. Nie oznacza to jedynie, że cała działalność nauczyciela ma być podporządkowana oczekiwaniom, potrzebom, czy możliwościom jego podopiecznych, ale również, że uczniowie zostają bardzo aktywnie włączeni w tworzenie lekcji. Uczniom stawia się niezwykle wysokie wymagania:

- ▶ przejmują część zadań od nauczyciela (lub przynajmniej dzielą z nauczycielem wykonywanie pewnych ról), np. rola instruktora (uczniowie sami zdobywają informacje o języku i kulturze, np. pracując nad projektem czy czytając lektury tzw. *graded readers*), rola ewaluatora (uczniowie stosują techniki samooceny i oceny wzajemnej, uczestniczą w przygotowywaniu sprawdzianów itp.), rola organizatora (uczniowie sugerują nauczycielowi lub wraz z nauczycielem podejmują decyzje dotyczące rodzaju przerabianego materiału, ćwiczeń, form pracy, terminów klasówek itp.),
- ▶ zobowiązani są do aktywnego używania języka (np. przez chętny udział w ćwiczeniach komunikacyjnych, odgrywaniu ról, angażowanie się w dialogi z innymi, używanie języka obcego jako metajęzyka na lekcji itp.) w celu wykształcenia kompetencji komunikacyjnej,
- ▶ biorą czynny udział w treningu strategii (dzielą się z innymi uczniami doświadczeniami na temat ich własnych sposobów uczenia się, wypróbują strategie zaproponowane przez kolegów i nauczyciela, angażują się w refleksję nad własną nauką i jej celami, monitorują swój postęp w uczeniu się języka, by rozpoznawać swoje silne i słabe strony itp.),
- ▶ obok umiejętności czysto językowych, rozwijają tzw. umiejętności kluczowe i kompetencję interkulturową (nauka komunikacji międzyludzkiej, współpraca z innymi, kształtowanie postaw itp.) na przykład przez uczestnictwo w dyskusjach, projektach, ćwiczeniach komunikacyjnych, interpretacji tekstów itp.

Tak więc we wszystkich sferach działalności ucznia można zauważyć wyraźny nacisk na jego aktywny udział. Uczeń ma się stać w pewien sposób współpartnerem nauczyciela, kooperantem współtworzącym lekcje po to, by efektywniej i bardziej świadomie nabywać wiedzę i umiejętności i stawać się niezależnym od nauczyciela i szkoły.

Rozwój tak rozumianej autonomii ucznia to jeden z celów nauki szkolnej i zadań nauczyciela, gdyż sprzyja ona nie tylko skutecznemu procesowi uczenia się, ale jest „*naturalnym czynnikiem składowym wszelkiego rozwoju indywidualnego i społecznego*” (Komorowska 1999:220). Innymi słowy, samodzielność ucznia pozwala zarówno na osiągnięcie lepszych wyników w nauce (uczeń taki potrafi z szerokiego wachlarza strategii wybierać te, które jemu służą najlepiej i przynoszą optymalne efekty), ale jest niezbędną cechą charakteryzującą współczesnego człowieka sukcesu. „*Samodzielność pomoże im (uczniom) w przyszłości, gdy znajdą się w sytuacji wymagającej wyznaczenia sobie celów działania, negocjowania tych celów z innymi osobami, przewidywania konsekwencji swych działań, decydowania i współdecydowania o sposobach realizacji zamierzeń. Pomoże im też samodzielnie integrować nową wiedzę i nowe umiejętności z wiedzą i umiejętnościami już posiadanymi, sprzyjać też będzie transferowi umiejętności*” (Komorowska 2000:7).

Jednakże aby zapewnić maksymalny udział uczniów w procesie uczenia się języka i nabywania innych kompetencji, a tym samym rozwijać ich samodzielność, należy ich odpowiednio silnie motywować³⁾. Uczniom często brak motywacji innej niż uczenie się dla stopnia lub zaliczenia egzaminu, a to z pewnością nie wystarczy, by kształtować autonomię. Stąd przed nauczycielem języka obcego jest zadanie zachęcania uczniów do aktywnego udziału w lekcjach, bez względu na to jakie działania czy role podejmuje. Badania postaw i zachowań nauczycieli i obserwacje lekcji (zob. Kęmbłowska 1999a) pokazują, że można motywować pełniąc różne funkcje w klasie. Najprościej wymienić znowu rolę organizacyjną (wybór interesujących dla uczniów tematów do dyskusji czy tekstów do czytania, zaplanowanie zabawnych ćwiczeń ko-

³⁾ Badania pokazują, iż sami nauczyciele języków obcych widzą bezpośrednią zależność między samodzielnością uczniów a ich motywacją (zob. Kęmbłowska 1999a).

munikacyjnych, wprowadzanie różnorodności a unikanie monotonii itp.), rolę ewaluacyjną (nacisk na pozytywną, nie negatywną informację zwrotną, przekonywanie uczniów, jak wiele potrafią w języku obcym, powstrzymywanie się od niekonicznego poprawiania błędów), rolę społeczną (uświadamianie uczniom przydatności i potrzeby znajomości danego języka obcego w ich teraźniejszym i przyszłym życiu) czy rolę eksperta (zaznajamianie uczniów z materiałami autentycznymi w języku obcym, z jakich mogą korzystać, i zachęcanie ich do korzystania z nich).

Ponadto można się przyczynić do większego zaangażowania uczniów rezygnując z pewnych ról (np. kontrolera, który nadzoruje każdy ich ruch czy wypowiedziane słowo) i wprowadzając nowe. Z pewnością do bardziej aktywnego udziału uczniów w procesie dydaktycznym zachęci nauczyciel entuzjastycznie nastawiony, dbający o dobrą atmosferę w klasie, o budowanie wzajemnego zaufania między uczniami i nauczycielem, a także między samymi uczniami, nauczyciel, któremu nie szkoda czasu na krótką rozmowę o życiu, doświadczeniach czy uczuciach swoich podopiecznych, jednym słowem nauczyciel-przyjaciel. Wreszcie nie można nie wspomnieć o ważnej roli badacza, bez której motywowanie wydaje się niemożliwe. Nauczyciel-badacz przeprowadza bardziej lub mniej sformalizowaną analizę potrzeb, zachęca uczniów do oceny pracy nauczyciela i wykorzystuje ich informację zwrotną w planowaniu zajęć, a także, co równie ważne, potrafi pokazać młodym ludziom w klasie, że sam też jest ucznikiem. Ten ostatni element, który może również przyczynić się do lepszej atmosfery na lekcji, możemy zaobserwować, kiedy nauczyciel potrafi przyznać się do błędu lub do tego, że czegoś nie wie. Warunkiem poprawnej realizacji tej funkcji jest oczywiście uzupełnienie braku wiadomości przez nauczyciela. Choć nie jeden pedagog może czuć się nieswojo jako uczeń, warto pamiętać, że udawanie nieomylnego eksperta prawie zawsze prowadzi do postrzegania nauczyciela jako kogoś odległego, niedostępnego, posiadającego nieograniczoną przewagę i władzę na uczniami. Takie autorytarne zachowanie raczej nie pobudzi uczniów do większego zaangażowania i samodzielności.

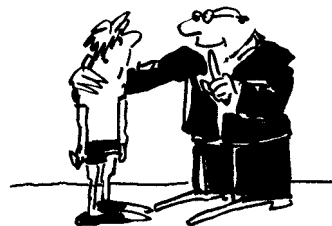


Podsumowanie

Reforma systemu oświaty w Polsce stawia przed nauczycielami wielkie wyzwanie: pomóc uczniom zdobyć nie tyle wiadomości, ile umiejętności, które pozwolą im samodzielnie pogłębiać wiedzę. Choć wydaje się, iż nauczyciele języków obcych są lepiej do tego zadania przygotowani niż uczyący innych przedmiotów, realizowanie postulatów *Podstawy Programowej* wymaga od wszystkich zarówno dużego nakładu pracy, zmodyfikowania tradycyjnie pełnionych i wprowadzania nowych ról, jak i zmiany sposobu myślenia o procesie nauczania/uczenia się języka. Bowiemy tylko wtedy, gdy uświadomimy sobie, że to uczeń jest najważniejszą osobą w klasie i że wszelkie nasze zabiegi powinny mieć na celu jego wszechstronny rozwój w kierunku samodzielności, będziemy mogli świadomie wypełniać nasze role i lepiej posługiwać się technikami, pomocami dydaktycznymi itp., by umożliwić ów rozwój.

Bibliografia

- Bandura, E. (2000), „Rozwijanie kompetencji interkulturowej w nauczaniu języka angielskiego”, w: Komorowska, H. (red.), 2000, s. 55-68.
- Dereń, A., Grondas, M., Sielatycki, M., Społowicz, G. i Wasiaś-Kowalska, E. (red.), (1999), *Integracja międzyprzedmiotowa*, Warszawa: CODN.
- Drożdźiał-Szelest, K. (1997), *Language Learning Strategies in the Process of Acquiring a Foreign Language*, Poznań: Moitvex.
- Drożdźiał-Szelest, K. (1999), „Towards strategic teaching in the foreign language classroom”, *Network 1/1*, s. 17-22.
- Grondas, M. (1999), „Ujęcie holistyczne w edukacji”, w: Dereń, A. et al. (red.), 1999, s. 42-45.
- Kęmbłowska, M. (1999), „The role of the foreign language teacher in the classroom: an analysis of teachers' perceptions and their role behavior”, *Network 2/2*, s. 19-26.
- Kęmbłowska, M. (1999a), *The changing role of the teacher in the process of language learning and teaching*, Poznań University. Unpublished PhD dissertation.
- Komorowska, H. (1999), *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa: WSiP.
- Komorowska, H. (red.) (2000), *Nauczanie języków obcych w zreformowanej szkole*, Warszawa: IBE.
- Komorowska, H. (2000), „Nowe tendencje w nauczaniu języków obcych.” w: Komorowska, H. (red.), 2000, s. 5-14.
- Królikowski, J. (2000), *Projekt edukacyjny*. Warszawa: CODN.
- Obidniak, D. (2000), „Kształcenie językowe w zreformowanej szkole”, w: Komorowska, H. (red.), s. 15-34.
- Reforma systemu edukacji. Projekt* (1998), Warszawa: WSiP.
- Tomalin, B. and Stempleski, S. (1996), *Cultural Awareness*. Oxford: OUP. (październik 2002)



Bogusław Kubiak¹⁾
Opole

Strategie prowadzenia rozmowy w języku obcym

Pod pojęciem strategii²⁾ rozmowy rozumie się zespół działań podejmowanych w jej trakcie, które mają na celu najbardziej optymalne komunikacyjnie przeprowadzenie konwersacji, niezależnie od jej tematu i związanych z nim środków leksykalnych czy gramatycznych. Działania te są przeprowadzane w sposób świadomy i planowy, chociaż zdarza się również, że niektóre strategie zostają odkryte całkowicie przypadkowo lub wypracowane dopiero w trakcie rozmowy³⁾. Dla osób, które nie opanowały jeszcze języka obcego, stanowią one jednocześnie podstawowe strategie uczenia się. Takimi pozostaną też przez całe życie dla większości osób posługujących się językiem obcym.

Strategia 1. Radzenie sobie z lukami komunikacyjnymi

Nierzadko zdarza się, iż w czasie rozmowy utracimy nagle wątek, brakuje nam odpowiedniego słowa czy wyrażenia, albo też nagle utkniemy w środku skomplikowanej konstrukcji gramatycznej. Takie przerwy w rozmowie nie tylko stanowią poważne obciążenie dla jej uczestników, ale mogą w konsekwencji prowadzić do wielu nieporozumień czy wręcz do niezrozumienia.

Podstawowa strategia polega tutaj na przygotowaniu i trafnym stosowaniu odpowie-

dnich wypełnień takich luk komunikacyjnych. Można je wypowiadać celowo wolniej, sygnalizując wahanie czy zastanawianie się, i w ten sposób zwalniać tempo całej konwersacji. Są one bardzo często stosowane także przez native speakerów, więc nie wskazują na trudności komunikacyjne obcokrajowca. Oto przykłady takich wyrażen (*polite noises*):

Język angielski

well...
what I am trying to say is...
actually....
in fact...
you know....
how shall I put it...?
you see...
as a matter of fact...
I mean...
it's on the tip of my tongue...

Język francuski

bon...
eh bien...
alors...
enfin...
vous savez...
tu sais...
je veux dire...
de toute façon....
comment dirai-je....

Język niemiecki

nämlich....
das heißt...
ich meine....
so...
also...
was ich sagen möchte...
genauer gesagt...
sozusagen...
gewissermaßen...
eigentlich...

Stosując te wyrażenia mamy możliwość powtórzyć ostatnie słowa, zmienić je, zastosować inną formę gramatyczną czy podjąć na nowo utracony wątek. Uprzejmy rozmówca,

¹⁾ Autor jest starszym wykładowcą języka angielskiego i niemieckiego w Studiów Języków Obcych Politechniki Opolskiej. Otrzymał pierwszą nagrodę w naszym Konkursie 2002 – *Nauczmy uczniów się uczyć*.

²⁾ Pojedyncze i proste działania określa się zazwyczaj jako *techniki*, natomiast ich zespół jako *strategie*. Dokładne rozróżnienie tych dwóch pojęć można znaleźć w pracy: Bimmel, P. (1993), *Aktuelles Fachlexikon*, w: „Fremdsprache Deutsch, Zeitschrift für Praxis des Deutschunterrichts”, Heft & Lernstrategien, Verlag Klett Edition Deutsch, 1993, s. 51.

³⁾ Por.: Rampillon, U. (1985), *Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht*, München: Max Hueber Verlag, s. 11- 12.

otrzymując takie sygnały, często sam pomaga nam właściwie dokończyć rozpoczęty komunikat. Trzeba również pamiętać, iż w języku potocznym ponowne rozpoczynanie wypowiedzi, spontaniczne zmiany w jej strukturze, powtórzenia, czy poprawianie dopiero co wypowiedzianych słów, są bardzo typowe.

Znajomość takich słów i wyrażeń oraz umiejętność ich właściwego stosowania (uwaga! często wiążą się z nimi różne niuanse znaczeniowe, zwłaszcza dotyczy to niemieckich *Partikel*) mogą się okazać dużo bardziej przydatne podczas rozmowy w języku obcym niż niejedna skomplikowana struktura gramatyczna czy wyrafinowany zwrot leksykalny związany z jej tematem.

Strategia 2. Radzenie sobie z niezrozumieniem

Zanim właściwie odpowiemy partnerowi, musimy go zrozumieć. Co jednak zrobić, jeżeli to nam się nie uda? Najczęściej stosowanym tutaj rozwiązaniem jest prośba, aby mówić on wolniej i wyraźniej. Na przykład:

Excuse me, but could you please speak more slowly?
Entschuldigung, aber könnten Sie ein bisschen langsamer sprechen?

Excusez-moi, pouvez-vous parler moins vite, s'il vous plaît?
albo po prostu powtórzył swoją wypowiedź, np.

Could you repeat that please?
Wiederholen Sie das noch einmal, bitte!
Pouvez-vous le répéter encore une fois, s'il vous plaît?

Najczęściej nie gwarantuje to jednak sukcesu. Partner, którego ciągle prosimy o powtórzenie, na pewno straci zainteresowanie rozmową z nami. Przede wszystkim samo powtórzenie, nawet kilkukrotne, czy wręcz przesylabizowanie lub przeliterowanie słowa nic nie daje, jeżeli go nie znamy. Dużo lepsza jest prośba o użycie innego słowa o podobnym znaczeniu lub podanie definicji słowa, którego nie rozumiemy, np.

Could you give me another word for?
What does the word mean?
Would you explain the word to me, please?

Könnten Sie mir das Wort erklären?
Was bedeutet das Wort?
Könnten Sie ein anderes Wort statt angeben?

Pouvez-vous me dire un autre mot à la place de?
Que signifie le mot?
Pouvez-vous m'expliquer le mot?

Jeszcze bardziej subtelną strategią, która nie zakłóca przebiegu rozmowy i dzięki której wiele można się nauczyć, jest prośba o dodatkowe wyjaśnienie, sprecyzowanie, uściślenie czy podanie przykładów, np.

I'm not quite sure if I understood you correctly.
Devolution? Never heard of it.
What exactly do you mean by?
Could you give me an example of?
Isn't the same as?
What does that mean in practice?
What does ITT stand for?

Was meinen Sie genau?
Könnten Sie mir ein Beispiel dafür angeben?
Davon habe ich noch nie gehört!
Aber was bedeutet das praktisch?
Das müssen Sie mir noch ein bisschen erläutern.

Je ne suis pas sûr de vous avoir bien compris.
Je ne l'ai jamais entendu.
Que voulez-vous dire exactement?
Pouvez-vous me donner l'exemple, s'il vous plaît?
Que veut dire cela en réalité?

Ta strategia jest dla naszego partnera dużo bardziej ciekawa i intelektualnie na pewno bardziej wymagająca niż wolniejsze i wyraźniejsze powtórzenie dopiero co wypowiedzianych przez niego słów. W naturalny sposób poznajemy również środki językowe, jakimi posługują się native speakerzy przy rozwiązywaniu własnych problemów leksykalnych. Jeżeli zależy nam, aby całkowicie ukryć fakt niezrozumienia danego słowa, można zamiast o jego wyjaśnienie, zapytać o przyczynę lub skutek pojęcia, które to słowo wyraża. Jeżeli nie znamy dokładnego znaczenia pojęć „positive vetting” lub „old boy network”, możemy otrzymać ich szczegółowe wyjaśnienia, zadając następujące pytania:

What are the causes of this phenomenon?
How does it affect the man in the street?
What are the long-term effects on the country?
Quelles en sont les causes?
Qu'est-ce que cela signifie pour le Français moyen?
Quelles en sont à la longue les conséquences?

Was sind die Ursachen dieser Erscheinung?
Wie beeinflusst das die Leute auf der Straße?
Was sind die Langzeitfolgen für das Land?

We wszystkich powyższych pytaniach niezrozumiałe słowo nie pojawiało się ani razu, tak że partner w ogóle nie zauważył, że chodzi tutaj o problem językowy. Pomyśli jedynie, że jesteśmy zainteresowani dodatkowymi informacjami związanymi z danym pojęciem.



Strategia 3. Podtrzymywanie rozmowy sygnałami pozajęzykowymi

Większość ludzi zdecydowanie woli mówić niż słuchać. To właśnie bardzo ułatwia udział w rozmowie osobom, które nie opanowały jeszcze bardzo dobrze umiejętności mówienia w języku obcym. Sprawność rozumienia ze słuchu nie sprawia tyle problemów, co mówienie. Jeżeli więcej słuchamy niż mówimy, jesteśmy odbierani jako bardzo uprzejmy partner rozmowy. W ten sposób zyskujemy także czas na przygotowanie kilku prostych uwag czy krótkich pytań. Aby rozmowa nie zamieniła się wyłącznie w monolog, należy oczywiście brać w niej udział, ale nie koniecznie cały czas w sposób werbalny. Uczestnictwo w rozmowie zapewnia także język ciała i kontakt wzrokowy, którymi prowadząc konwersacje w języku obcym należy posługiwać się w sposób jeszcze bardziej wyraźny. Zmarszczenie czoła i ściągnięcie brwi będzie sygnalizować, że nie wszystko rozumiemy i zachęci partnera bez słów do dodatkowych wyjaśnień. Skinięcie głową czy akceptujące przymknięcie oczu zachęci go znowu do kontynuowania wypowiedzi. Podobnie inne sygnały rozumienia mówiącego: zdziwienie, uśmiech, westchnienie, oklaski itp. wyraźnie wskazują na pełen udział w rozmowie, chociaż werbalnie w sposób ograniczony. Oszczędne, ale wyraźne używanie zwrotów wyrażających emocjonalne zaangażowanie się w konwersację jest więc niezwykle ważne z punktu widzenia naszego rozmówcy. Zwroty takie można już opanować poznając podstawy danego języka, np.

<u>Język angielski</u>	<u>Język francuski</u>	<u>Język niemiecki</u>
<i>I see.</i>	<i>Je vois.</i>	<i>Wunderbar!</i>
<i>Sure.</i>	<i>C'est bizarre!</i>	<i>Wirklich interessant!</i>
<i>Really!</i>	<i>Quelle histoire!</i>	<i>Unglaublich!</i>
<i>Fancy that!</i>	<i>Mon Dieu!</i>	<i>Das ist aber seltsam!</i>
<i>Incredible!</i>	<i>Pas vrai!</i>	<i>Na schön!</i>
<i>Heavens!</i>	<i>Sans blague!</i>	<i>Super!</i>
<i>How interesting!</i>	<i>Ça alors!</i>	<i>Ach so!</i>
<i>How exciting!</i>	<i>Tiens!</i>	<i>Na klar!</i>
<i>You don't say!</i>	<i>Incroyable!</i>	<i>Richtig!</i>
<i>What a story!</i>	<i>Ma parole!</i>	<i>Selbstverständlich!</i>
<i>That's amazing!</i>	<i>Merveilleux!</i>	<i>Bestimmt!</i>

Jeżeli do tego dodamy jeszcze kilka zwrotów grzecznościowych, prostych uwag czy pytań, bez trudności zintegrujemy się z uczest-

nikami rozmowy i unikniemy roli outsidera z powodu słabej znajomości języka. Strategia ta nie stanowi bynajmniej żadnego oszustwa, jest raczej wyrazem dużej uprzejmości, gdyż daje możliwość naszym partnerom swobodnej wypowiedzi bez konieczności szczególnego uwzględnienia obecności obcokrajowca.



Strategia 4. Wybór właściwego tematu rozmowy

Nawet bardzo częsty udział w konwersacjach może okazać się nieefektywny, jeżeli ich temat nas nie interesuje, a związane z nim słownictwo i struktury gramatyczne są dla nas mało wartościowe. Strategia ta polega na ukierunkowywaniu naszego rozmówcy na najbardziej dla nas przydatne tematy. Czasami wystarczy tylko jedno trafne pytanie czy krótka uwaga i temat rozmowy zostanie zmieniony. Innym razem jednak trzeba czuwać, aby nasz partner nie zaczynał mówić o rzeczach, które nas mało interesują. Najczęściej poruszamy w rozmowie własne zainteresowania, ale warto też przygotować się do rozmów o bieżących wydarzeniach w danym kraju (tematy ze środków masowego przekazu) oraz rozmów o swoim własnym kraju, gdyż one najczęściej i w sposób najbardziej naturalny pojawiają się w kontaktach między cudzoziemcami.



Strategia 5. Opisowe wyrażanie znaczenia słów

Nie każdą rozmowę można starannie przemyśleć pod względem leksykalnym i nie zawsze można uniknąć tematu, do którego nie przygotowaliśmy słownictwa. Jednak prawie każde słowo można wyrazić w sposób opisowy, np.

Język angielski

orphan – a child whose parents are dead
biannual – happening twice a year
clothes – trousers, dresses, shirts
take off – to rise in the air at the beginning of a flight
stale – no longer fresh, no longer good to eat

Język niemiecki

Bleistift – etwas zum Schreiben
Messer – etwas zum Schneiden
Huhn – ein Vogel, der Eier legt

intelligent – das Gegenteil von dumm
Möbel – Tisch, Bett, Schrank

Język francuski

reine – femme d'un roi

cheminot – employé, ouvrier de chemin de fer

parure – ensemble de bijoux assortis

bâtard – enfant né hors de mariage

bas – peu profond

Tę strategię łatwo przyswoić sobie, jeżeli oprócz znaczenia w języku ojczystym będziemy zapamiętywać również proste objaśnienia słów w języku obcym. Bardzo ważne jest także jak najwcześniejsze korzystanie ze słowników jednojęzycznych. Stosując tę strategię eliminujemy język ojczysty i zaczynamy myśleć w języku obcym. Oprócz tego wyrabia ona dużą zręczność językową, która przydaje się na poziomie bardziej zaawansowanym, kiedy zaczynamy posługiwać się grą słów i niuansami słownymi.



Strategia 6. Zmiana języka

Kiedy brakuje nam właściwego słowa czy zwrotu, można korzystać z innych języków, w których akurat je doskonale pamiętamy, pod warunkiem oczywiście, że nasz partner zna taki język. Taki manewr zaoszczędza bardzo dużo czasu i zdarza się, że przechodzi całkowicie niezauważony, jeżeli język, w którym mówimy, dla naszego rozmówcy jest również obcy. Niektóre słowa są bardzo modne w danym czasie, występują w piosenkach lub robią karierę w mediach w związku z różnymi wydarzeniami. Nawet jeśli nie znamy danego języka, możemy się śmiało do nich odwołać, bo prawdopodobnie będą również na tej samej zasadzie znane naszemu rozmówcy. Jeżeli nie chcemy zmieniać języka lub nie pamiętamy danego wyrazu w innym języku i nie możemy sobie również przypomnieć żadnych wyrazów synonimicznych czy bliskoznacznych, pozostaje wyjaśnić brakujące nam słowo opisowo i następnie poprosić o jego przetłumaczenie.



Strategia 7. Uproszczenia gramatyczne

Głównym źródłem błędów gramatycznych w czasie konwersacji jest fakt, że wybór

właściwej formy nie nadąża za tempem rozmowy. Nie ma tutaj czasu na zastanawianie się czy korektę po ponownym przemyśleniu problemu, tak jak się to dzieje przy pisaniu. Właściwą strategią jest więc, zwłaszcza w początkowej fazie nauki, przekazywanie komunikatów w możliwie najprostszej formie gramatycznej. Im prościej i jaśniej myślimy, tym na pewno zrobimy mniej błędów językowych. W prostych wypowiedziach nie pojawiają się skomplikowane formy gramatyczne jak mowa zależna, tryb łączący, zdania podrzędne itp. Zamiast budować zdanie typu:

Obwohl ich der Frau, die mit uns im Zug saß, geraten habe, ein Taxi zu nehmen, machte sie sich zu Fuß auf den Weg.

łatwiej powiedzieć:

Die Frau saß im selben Zug. „Nehmen Sie ein Taxi“, habe ich gesagt. Aber sie ist trotzdem zu Fuß gegangen.

Większość trudnych konstrukcji gramatycznych możemy właśnie w taki sposób obchodzić. Dopóki nie czujemy się biegle w posługiwaniu się daną formą, lepiej szukać jej łatwiejszych ekwiwalentów, a więc po prostu użyć strony czynnej, jeśli nie jesteśmy pewni bierniej, mowy niezależnej, jeśli nie mamy jeszcze dobrze utrwalonej mowy zależnej, np.

Język angielski

The letters were being written by his secretary.

prościej: *His secretary was writing the letters.*

He said that he would help me.

prościej: *'I will help you', he said.*

Not being able to sleep, she read a book.

prościej: *She couldn't sleep. So she read a book.*

Język francuski

Il faut que nous soyons à l'heure.

prościej: *Il faut être à l'heure.*

Bien qu'il fasse beau, je ne sors pas.

prościej: *Il fait beau. Mais je ne sors pas.*

Après avoir fait ma valise, j'appellerai un taxi.

prościej: *D'abord je fais ma valise. Après je vais appeler un taxi.*

Język niemiecki

Ich bin von dem Lehrer gefragt worden.

prościej: *Der Lehrer hat mich gefragt.*

Er sagte, dass er nach Berlin gefahren sei.

prościej: *„Ich fuhr nach Berlin“, sagte er.*

Er ging nach Hause, ohne dass er sich von mir verabschiedet hatte.

prościej: *Er verabschiedete sich von mir nicht und ging nach Hause.*

Takich uproszczeń dokonujemy naturalnie również w języku ojczystym, kiedy relacjonujemy treść jakiegoś dokumentu urzędowego lub artykułu prasowego, gdzie zazwyczaj w każdym języku skomplikowane gramatycznie zdania są na porządku dziennym. Tworząc proste zdania możemy mówić dużo szybciej i pewniej, bardziej skupiając się na treści niż stosując ich trudniejsze odpowiedniki. Jeżeli jednak czujemy wyraźnie, że sytuacja staje się niezręczna, gdyż wypowiedzi nasze różnią się znacznie od bardziej złożonych zdań rozmówcy, warto celowo wypróbować bardziej złożoną strukturę, oczywiście wówczas najlepiej przy prostej treści.



Strategia 8. Budowanie krótkich zdań

Długie i zawiłe zdania to częsty grzech mówiących i piszących w języku ojczystym i obcym. W tym drugim bywa on skutkiem poprzedniej strategii, skoro zdania mają prostą formę gramatyczną, to w zamian próbujemy rozbudować ich długość, dodajemy zbędne przymiotniki, gromadzimy wyrazy, które niewiele wnoszą do treści i mogą być całkowicie pominięte.

Granice zrozumiałości zdania w niemieckim języku pisanim wyznaczył Ludwig Reiner w zależności od liczby zawartych w nim słów:

- ▶ do 13 słów – bardzo łatwo zrozumiałe,
- ▶ 14 – 18 słów – łatwo zrozumiałe,
- ▶ 19 – 25 słów – zrozumiałe,
- ▶ 25 – 30 słów – trudno zrozumiałe,
- ▶ 31 i więcej – bardzo trudno zrozumiałe.

Niemiecka Agencja Prasowa (dpa) pożądaną długość zdań określiła na do 20 a dozwoloną na 30 słów. Znany germanista Seibicke zaleca przeciętnie od 10 do 15 wyrazów w zdaniu. Wyrazy, zwłaszcza w języku niemieckim, gdzie tak częste są złożenia, również mogą znacznie różnić się długością. Poniższe dwa zdania mają po 8 wyrazów każde, a jednak drugie jest ponad dwa razy dłuższe od pierwszego:

Ich sah, wie der Blitz den Baum traf.

Der Schnellzugzuschlagsverkauf im fahrenden Reisezug sollte unterbunden werden.

Pierwsze zdanie ma 8 sylab, drugie 22, w zdaniu pierwszym jest znak interpunkcyjny, który

również ułatwia zrozumienie. Mówiąc więc o liczbie słów w zdaniu zawsze bierze się pod uwagę wyrazy o przeciętnej długości.

W języku mówionym podane granice będą oczywiście jeszcze bardziej rygorystyczne. Jako pożądaną długość podaje się tutaj zazwyczaj od 7 do 14 wyrazów, ponieważ nasza pamięć krótkotrwała, aktywowana przy słuchaniu, ma maksymalną pojemność do 14 słów. Instytut Cybernetyki w Paderborn podaje następujące granice zrozumiałości zdania mówionego:

- ▶ u siedmioletniego dziecka – 8 słów,
- ▶ u 1/3 dorosłych – 11 słów,
- ▶ u więcej niż u połowy dorosłych – 14 słów.

Większość motywów muzycznych trwa od 2 do 3 sekund, trzy sekundy to optymalny czas na wypowiedzenie 7 do 8 słów. Tyle zaleca Instytut Psychologii Medycznej Uniwersytetu w Monachium³⁾.

Trudno oczywiście w spontanicznie wypowiedzianych zdaniach i to jeszcze w języku obcym wyliczać dokładnie liczbę słów. Pamiętajmy jednak cały czas o naszym rozmówcy! Zdania krótkie i proste to znaczne ułatwienie nie tylko dla nas, ale także dla naszego partnera.



Strategia 9. Uczenie się od rozmówcy

Udział w konwersacji daje za każdym razem możliwość rozwijania sprawności mówienia, a także poszerzania słownictwa i utrwalania struktur gramatycznych. Należy więc bardzo uważnie przysłuchiwać się rozmówcy także pod tym względem. W tej samej rozmowie, nawet w odpowiedzi na pytanie, można używać dopiero co usłyszanych zwrotów. Tak naturalnie przyswajany język może być następnie wykorzystywany w rozmowie z kolejnymi partnerami. Zwrot czy formę gramatyczną, która pojawia się częściej, należy sobie szczególnie dobrze zapamiętać i następnie dokładnie sprawdzić jej użycie. Rzadko mamy możliwość nagrywania naszego partnera, ale świadoma refleksja językowa nad jego wypowiedziami może bardzo wiele wnieść do tego, jak sami będziemy mówili. W ten sposób nasz rozmówca staje się jednocześnie naszym nauczycielem.

³⁾ Wszystkie dane liczbowe dotyczące długości zdania pochodzą z pracy Schneider, W. (2001), *Deutsch für Profis. Wege zu gutem Stil*, München: Wilhelm Goldmann Verlag.



Strategia 10. Feedback

Nasi rozmówcy są zainteresowani dużo bardziej tym, co mówimy, niż jak mówimy. Błędy nie są też poprawiane ze zwykłej uprzejmości, aby nie przerywać toku wypowiedzi i nie urazić rozmówcy. Praktycznie dopóki native speakerzy nas rozumieją, wcale nie poprawiają naszych błędów. Ten brak feedbacku powoduje ciągłe utrwalanie powtarzających się błędów, których często wcale nie jesteśmy świadomi. Ze względów czysto komunikacyjnych, trudno prosić o poprawę i pomoc przy każdej wypowiedzi. Można jednak tak postępować, kiedy brakuje nam słowa lub jesteśmy pewni, że wybrana forma gramatyczna nie jest poprawna.

W tym celu należy dobrze przyswoić sobie odpowiednie zwroty, za pomocą których prosimy o poprawę czy ocenę naszej wypowiedzi, np.

Język angielski

I'm afraid my English is very poor. Is it correct to say ...? What is that called in English, please? What is the English word for ...? What do you say if you want to....., please? Is my pronunciation of this word right? Would you be so kind as to correct me if I make a mistake?

Język niemiecki

Verstehen Sie, was ich gesagt habe? Wie sagt man das auf Deutsch? Ist meine Aussprache dieses Wortes richtig? Seien Sie bitte so freundlich und korrigieren Sie mich, wenn ich einen Fehler mache. Ich bin nicht ganz sicher, ob das Wort im Deutschenheißt?

Język francuski

Excusez-moi, mais je ne parle pas très bien le français. Est-ce correct de dire? Vous comprenez ce que je veux dire? Comment est-ce que cela se dit en français ? Je vous serais très reconnaissant(e) si vous voudriez bien corriger mes fautes. Je ne suis pas sûr de prononcer correctement.

Przy większej biegłości językowej warto czasami ryzykować nie do końca pewne formy gramatyczne czy samemu tworzyć nowe wyrazy, a następnie prosić o ich potwierdzenie lub poprawę. Z osobami, z którymi jesteśmy zaprzyjaźnieni lub dłużej wspólnie przebywamy, możemy wspólnie ustalić sposób poprawy na-

szych błędów, tak aby najmniej przeszkadzał on w konwersacji. Nawet na najwyższym stopniu zaawansowania zdarzają się różnego rodzaju nieprawidłowości i usterki językowe. Warto więc, zwłaszcza jeżeli rozmówcy są specjalistami językowymi, poprosić ich po zakończeniu rozmowy o jej szczerą ogólną ocenę i wskazówki dotyczące poprawy naszych umiejętności.

Przedstawione tutaj strategie mają charakter zarówno *kompensacyjny*, gdyż pozwalają efektywnie prowadzić rozmowę mimo pewnych braków językowych, jak i *kognitywny*, gdyż skierowane są również na dalsze poznanie języka⁴⁾. Ich znajomość bardzo ułatwi opanowanie umiejętności prowadzenia rozmowy w języku obcym. Uczniowie powinni poznać je jak najwcześniej, ponieważ z ich pomocą nauczą się uczyć trudnej sztuki konwersacji.

Bibliografia:

- Bimmel, P. (2000), *Lernautonomie und Lernstrategien*, München: Langenscheidt Verlag.
Chamot, A.U. (1999), *Learning Strategies Handbook: Creating Independent Learners*, London: Longman.
Cohen, A.D. (1998), *Strategies in Learning and Using a Second Language*, London: Addison-Wesley.
Graham, S. (1997), „Effective Language Learning: Positive Strategies for Advanced Level Language Learning” w: *Modern Languages in Practice*, 6., Clevedon: Multilingual Matters.
Kleinschroth, R. (2000), *Sprachen lernen. Der Schlüssel zur richtigen Technik*, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
Krais, A. (1990), *Fremdsprachen richtig lernen*, Böblingen: Expert Verlag.
Metzig, W./Schuster, M. (2000), *Lernen zu lernen. Lernstrategien wirkungsvoll einsetzen*, Berlin-Heidelberg: Springer Verlag.
Mißler, B. (1999), *Fremdsprachenlernerfahrungen und Lernstrategien*, Tübingen: Stauffenburg Verlag Brigitte Narr GmbH.
O'Maley, J.M./Chamot, A.U. (1990), *Learning strategies in second language acquisition*, Cambridge: CUP.
Oxford, R. L. (1990), *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*, Boston: Heinle & Heinle Publishers.
Rampillon, U. (1985), *Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht*, München: Max Hueber Verlag.
Rampillon, U. (1995), *Lernen leichter machen – Deutsch als Fremdsprache*, München: Max Hueber Verlag.
Rampillon, U./Zimmermann, G. (eds.) (1997), *Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen*, Ismaning: Hueber.
Routman, R. (1999), *Conversations: Strategies for Teaching, Learning, and Evaluating*, Edinburgh: Heinemann.
Schneider, W. (2001), *Deutsch für Profis. Wege zu gutem Stil*, München: Wilhelm Goldmann Verlag.
Wenden, A.L./Rubin, J. (1987), *Learner strategies in language learning*, New York: Prentice Hall, Englewood Cliff.

(wrzesień 2002)

⁴⁾ Por.: Bimmel, P. (1993), *Lernstrategien im Deutschunterricht*, w: „Fremdsprache Deutsch Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts”, Heft & Lernstrategien, Verlag Klett Edition Deutsch, 1993, s. 4–5.

Techniki prezentacji słownictwa oraz praktyczne sposoby ich stosowania

Nauczanie słownictwa nie polega na podawaniu znaczenia danego wyrazu, lecz na zaznajamianiu ucznia z podstawowymi informacjami dotyczącymi jego użycia, stylu czy gramatyki. Na przykład wprowadzając na lekcji wyraz *hard* oprócz wyjaśnienia poszczególnych znaczeń: *twardy, trudny, ciężki, silny, ostry*, oraz kolokacji *hard currency, hard drug* czy *hard headed*, zwykle zwraca się uwagę, iż przybierając tę samą formę, występuje on jako przysłówek w zwrotach *hard working, hard neck to crack*, zaś po dodaniu charakterystycznego dla przysłówków przyrostka *-ly* jego znaczenie ulega zmianie – *ledwo, trochę*²⁾. Najistotniejszym jednak zadaniem stojącym przed nauczycielem jest nie jak największa liczba podanych przez niego zwrotów i wyrażeń, lecz pomoc w opanowywaniu przez ucznia umiejętności dalszej, samodzielnej pracy nad wzbogacaniem słownictwa, rozbudzenie w nim chęci odkrywania znaczeń i dostosowanie metod pracy na lekcji, do jego indywidualnych potrzeb, przez zastosowanie różnych technik nauczania.

W omówionych poniżej technikach nauczania słownictwa zwracam główną uwagę na podnoszenie świadomości językowej ucznia. W załączonych zaś ćwiczeniach w praktyczny sposób ukazuję, jak zachęcać do aktywnego i efektywnego uczenia się.



Technika wizualna

Jednym ze sposobów nauczania słownictwa jest wykorzystywanie środków wizualnych: obrazków, plakatów, ale również gestów i mimiki. Technika ta znajduje zastosowanie nie tylko przy pracy z grupami początkującymi, lecz również okazuje się efektywną w nauczaniu osób średnio zaawansowanych. Pomocna jest

przy zachęcaniu uczniów do używania języka obcego w celu dzielenia się opiniami, komunikowania się z innymi.

Obrazki ukazujące sytuacje z życia codziennego (sala sądowa, grupa ludzi przeglądających się wypadkowi samochodowemu, dziecko na fotelu dentystycznym) często wzbudzają zainteresowanie i mogą stać się punktem wyjścia do dalszej dyskusji na temat tego, co mogło poprzedzić owo wydarzenie lub co mogło po nim nastąpić. Uczeń chcący wyrazić swoje spostrzeżenia, dotyczące ilustracji przedstawiającej historię, odczuwa potrzebę poznania i użycia nowego słowa, dobiera potrzebne zwroty, wyrażenia. To dzięki potrzebie wywołanej obrazkiem wzbogaca się jego słownictwo³⁾.

Ilustracje nie tylko inspirują do dalszej dyskusji, lecz mogą nakłaniać do użycia lub służyć do wprowadzenia słownictwa tematycznie ze sobą powiązanego, dotyczącego nazw narzędzi, przedmiotów gospodarstwa domowego itp.

Obrazek może również stanowić formę sprawdzającą zakres słownictwa opanowanego przez ucznia. Ćwiczenia te polegają najczęściej na podpisywaniu nazw przedmiotów, części ciała, grze w domino lub zespołowej grze z użyciem gry planszowej.

Zastosowanie zaś podczas prezentacji mimiki, gestu, ruchu, stwarza możliwość wytłumaczenia znaczenia słów opisujących czynności, wyrażających emocje. Uwypuklenie różnicy między takimi słowami, jak *stroll, march, tiptoe, wonder*, staje się łatwe, gdy nauczyciel naśladuje poszczególne sposoby poruszania się.

Technika wizualna jest szczególnie polecana przy pracy z uczniem myślącym obrazami, przyswajającym wiadomości wzrokowo. Nauka przez ilustracje jest dla niego najlepszym sposobem na trwałe zapamiętywanie materiału leksykalnego.

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w IX Liceum Ogólnokształcącym w Gdyni.

²⁾ J. Stanisławski (1988), *Słownik polsko- angielski; angielsko- polski*, Warszawa: PWN, s. 36.

³⁾ V. F. Allen (1983), *Techniques in teaching vocabulary*, Oxford: OUP, s. 55.

Użycie obrazków podczas lekcji pobudza wyobraźnię, skłania do aktywnego myślenia, angażuje do wykonania zadań nie tylko bardzo dobrych uczniów, ale i tych słabszych.

W ćwiczeniu przedstawionym poniżej proponuję zastosowanie ilustracji podczas lekcji języka obcego poświęconej rozwijaniu i utrwalaniu słownictwa.

► Ćwiczenie

1. Wybieramy proste opowiadanie lub bajkę. Uproszczona wersja bajki powinna zawierać jak najwięcej zwrotów opisujących czynności i odczucia.
2. Uczniowie zajmują wygodne miejsca. Nauczyciel dwukrotnie czyta opowiadanie bardzo powoli, niczego nie wyjaśniając.
3. Uczniowie ustawiają się w kółku jeden za drugim, słuchając bajki starają się pokazać, co przydarzyło się bohaterom opowiadania.
4. Jeśli po pierwszym przeczytaniu zdaniu tylko jeden lub dwóch uczniów poprawnie przedstawiło treść, należy przeczytać je powtórnie, aby pozostali naśladowali pokazywaną czynność i skojarzyli znaczenie słowa z wykonywanymi gestami.
5. Po przeczytaniu całego opowiadania uczniowie siadają tak, aby wszyscy widzieli tablicę, następnie wypisywane są na niej najistotniejsze słowa, które pojawiły się w opowiadaniu. Uczniowie analizują pisownię poszczególnych wyrazów.
6. Następnie opowiadają sobie w parach tę samą bajkę dodając jak najwięcej szczegółów⁴⁾.



Tłumaczenie

Wyjaśnianie wyrazu przez tłumaczenie go na język ojczysty nie pomaga w odkrywaniu związków zachodzących między słowami języka obcego, choć niektórzy twierdzą, iż jest to najprostszy sposób prezentacji nowego materiału leksykalnego, niewymagający zbyt wiele czasu ani zaangażowania zarówno ze strony ucznia, jak i nauczyciela⁵⁾.

Odpowiedniki znaczeń wyrazów w poszczególnych systemach językowych nie zawsze są identyczne, kryją w sobie różnice kulturowe i znaczeniowe. I tak na przykład angielski *bread* nie jest tym samym co *brot* dla Niemca, czy *po* dla Portugalczyka. Czasami możemy nawet odkryć, że wyraz ekwiwalentny po prostu w danym języku nie istnieje. Jeszcze innym problemem pojawiającym się podczas tłumaczenia są różnice gramatyczne przyczyniające się do popełniania błędów. Rzeczownik pospolity może być niepoliczalnym, a czasownik przechodni nieprzechodnim w języku ojczystym ucznia⁶⁾.

Nauczyciel stosujący w swej pracy tłumaczenie nie może bagatelizować złożoności języka, jego gramatyki, ponieważ tylko tłumaczenie uwzględniające trudności wynikające z porównania dwóch systemów językowych może w znacznej mierze wpłynąć na podniesienie świadomości językowej ucznia. Powinien on otrzymać jak najwięcej informacji dotyczących znaczenia wyrazu, aby tłumaczenie dało mu możliwość swobodnego użycia słowa w mowie i piśmie. Wiadomości te, ponieważ przekazywane przez nauczyciela w języku ojczystym ucznia, są dla niego bardziej zrozumiałe, łatwiejsze do zapamiętania i zastosowania.

W poniższym ćwiczeniu ukazuję, w jaki sposób użyć tłumaczenie na lekcji języka obcego, aby wpłynąć na rozwój świadomości językowej ucznia.

► Ćwiczenie

Jest to gra wykorzystująca tradycyjne reguły gry *Reversi*. Najlepiej, gdy uczniowie przygotowują ją samodzielnie. Potrzebują plansze z 36, 48 lub 64 polami oraz pionki w postaci małych kartoników, na których z jednej strony jest umieszczony wyraz w języku polskim wraz z dodatkowymi informacjami na temat jego użycia (wymowa, przykłady kolokacji), na drugiej zaś ta sama informacja, lecz w języku angielskim.

Reguły gry są proste. Jeden z graczy porusza się za pomocą wyrazów polskich, drugi angielskich. Dwaj gracze ustawiają na planszy swe pionki w taki sposób, aby zdobyć jak najwięcej pionków przeciwnika. Pierwsze cztery

⁴⁾ Ibidem

⁵⁾ J. Smólska (1970), *Zagadnienia prezentacji materiału w nauczaniu języka obcego*, w: „Języki Obce w Szkole” 3/1970.

⁶⁾ R. Gairns, S. Redman (1992), *Working with words*, Cambridge: CUP, s. 30.

ruchy wypełniają cztery środkowe pola, następne zaś muszą zamykać, ograniczać linię utworzoną przez pionki przeciwnika, gdy pionki zostaną w ten sposób zdobyte, są odwracane na drugą stronę. Jeśli zdobył je „Polak” – na polską. Jeśli gracz nie może wykonać zdobywającego ruchu, traci kolejkę. Gra kończy się, gdy żaden z graczy nie może wykonać ruchu.



Technika opisowa

Technika opisowa polega na wyjaśnianiu znaczenia nowych słów używając tych już przyswojonych w ciągu dotychczasowej nauki. Można opisywać wyraz definiując go za pomocą wyrazów bliskich mu znaczeniowo (synonim) lub podając jeden z pary wyrazów mających znaczenie przeciwstawne (antonim), jak również wymieniać inne wyrazy będące w tej samej grupie leksykalnej. Wyjaśniamy słowo *carrot* podając nazwy innych znanych już warzyw.

Podczas wyjaśniania znaczenia nowego słownictwa warto zwrócić uwagę na pole semantyczne nieznanego wyrazu, które pozostaje w związku z innymi, może już przyswojonymi. Dzięki wiedzy uprzednio zdobytej łatwiej będzie wy tłumaczyć znaczenie wyrazu *bad* w porównaniu z wyrazem *evil* czy wyjaśnić wyraz *empty* przez kontrast z wyrazem *full*. Niestety, słowa bardzo rzadko posiadają swoje jednoznaczne synonimy i antonimy. Nawet gdy synonim danego wyrazu odnosi się do identycznej cechy, stanu czy osoby, nie w każdej sytuacji może być wymiennie stosowany, nie zawsze odzwierciedla identyczny stosunek do przekazywanej informacji. Również pary wyrazów przeciwstawnych nie są stałe i ulegają zmianie w zależności od kontekstu, w jakim występują. Na przykład antonimem nowo poznanego *sour* wydawałoby się, że jest *sweet*, jednak przeciwieństwem *sweet wine* nie jest *sour wine*; czy *sweet tea* nie jest przeciwieństwem *sour tea*⁷⁾. Dlatego uczeń dość szybko powinien sobie uświadomić fakt, iż słowa posiadają więcej niż jedno znaczenie, zmieniają się w zależności od kontekstu, w jakim dany wyraz występuje.

Również wyjaśnianie znaczenia wyrazu przez definiowanie jest niemożliwe bez uwzględnienia takich wiadomości, jak rejestr lub gramatyka. Gdy nauczyciel wyjaśnia znaczenie słowa *male*, musi wskazać, iż jest to wyraz o zabarwieniu potocznym, używany częściej w odniesieniu do mężczyzn niż kobiet.

Znajomość związków, w jakie wchodzi poszczególne wyrazy, jest także pomocna podczas wyliczania mającego na celu wyjaśnienie wyrazu szczegółowego w odniesieniu do wyrazu już znanego, ogólnego. I tak na przykład uczniowie muszą rozumieć słowo *fruit*, by zrozumieć takie słowa, jak *peach*, *plum* czy *orange*.

Dzięki zastosowaniu przez nauczyciela techniki opisowej uczeń zauważa powiązania, współzależności występujące między różnymi elementami języka; co jest czynnikiem warunkującym świadome jego użycie.

W załączonej propozycji ćwiczenia ukazują, jak technika opisowa może przyczynić się do rozwoju słownictwa u ucznia średnio zaawansowanego.

► Ćwiczenie

1. Nauczyciel wybiera z tekstu, który ma zamiar omawiać podczas lekcji, około 12 słów, na które uczniowie mają zwrócić szczególną uwagę. Następnie przygotowuje od 30 do 40 różnych wyrazów (nie tylko synonimów), które mogą być użyte zamiennie z wybranymi z tekstu.
2. Nauczyciel rozdaje uczniom tekst, powoli dyktuje słowa, które wybrał, podczas gdy uczniowie je podkreślają. Rozdaje listę słów zamiennych i prosi, aby uczniowie wybrali te, które mogą zastąpić wyrazy już podkreślone.
3. Następnie uczniowie w parach omawiają swój wybór.



Odkrywanie znaczenia wyrazu na podstawie kontekstu

Technika nauczania słownictwa polega na odkrywaniu znaczenia słowa przez analizę kontekstu, w jakim zostało ono użyte, w odróżnieniu od innych już przedstawionych

⁷⁾ Ibidem, s. 74

sposobów, przenosi ciężar odpowiedzialności za wyjaśnienie znaczenia nowych wyrazów z nauczyciela na ucznia. Uczeń jest zmuszony do pracy z tekstem lub materiałem dźwiękowym, do analizy poszczególnych zwrotów, wyrażeń, w otoczeniu których wystąpiło rozpoznane słowo. Zastosowanie tej techniki wymaga wcześniejszego przygotowania ucznia, musi on być świadomy sposobu użycia poszczególnych przyrostków, przedrostków, musi wyciągać wnioski dotyczące gramatyki danego wyrazu, aby w końcowym etapie odkryć jego znaczenie. Jednak zdobycie tej umiejętności niektórym uczniom przysparza wielu kłopotów, nie potrafią oni obrać odpowiedniej strategii, wyszukiwanie wskazówek zawartych w kontekście stanowi dla nich duży problem. Dla innych zaś odkrywanie znaczenia słowa przez analizę kontekstu, w jakim zostało ono użyte, wydaje się być naturalne, niewymagające ćwiczeń przygotowawczych. Nauczyciel, pamiętając o zróżnicowanych potrzebach uczących się, musi w swej pracy uwzględnić również ich preferencje i osobiste predyspozycje⁸⁾.

Najczęstszą drogą, jaką nauczyciele obierają w celu usprawnienia wśród swoich uczniów umiejętności odkrywania znaczenia wyrazu na podstawie kontekstu, jest umieszczenie w zdaniu nieistniejącego, wymyślnego wyrazu. Uczeń, aby go zrozumieć, koncentruje się nad otaczającym go kontekstem, a gdy odkryje znaczenie tegoż słowa, ćwiczenie może ulec dalszej modyfikacji. Przykładowe słowo *zong*, które w pierwszym zdaniu *Can you turn the zong on, it's cold here* odnosiło się do jakiegoś sposobu ogrzewania, następnie zostaje użyte w innej formie: *This particular dish cannot be rezonged*. Uczeń uświadamia sobie istotną rolę gramatyki i przyrostków jako wskazówek, dzięki którym znaczenie niespotykanego dotąd wyrazu może stać się zrozumiałe⁹⁾.

Nie bez znaczenia jest również dobór samego kontekstu; musi on spełniać kilka podstawowych wymagań. W otoczeniu danego słowa pozostałe powinny być dobrze znane, a materiał leksykalny musi być odpowiedni do zadania stawianego przed uczniem.

Jak łatwo zauważyć, technika ta wymaga wkładu pracy zarówno ze strony ucznia, jak

i nauczyciela. Nie może ona jednak być wprowadzana podczas pracy nad doskonaleniem innych umiejętności, takich jak rozumienie tekstu pisanego czy konwersacji. Zwracanie uwagi na poszczególne elementy wypowiedzi może prowadzić do obsesyjnej chęci rozumienia każdego wyrazu, co na przykład uniemożliwia branie udziału w potocznej rozmowie czy czytanie w celu odnalezienia określonej informacji.

Zdobycie umiejętności odkrywania znaczenia słowa na podstawie kontekstu pozwala na użycie dotychczasowej wiedzy, prowokuje do bacznej obserwacji wyrazu, a jednocześnie umożliwia samodzielną pracę nad wzbogacaniem słownictwa.

► Ćwiczenie

1. Uczniowie otrzymują 8 krótkich tekstów, w których zostały użyte słowa opisujące sposoby poruszania się.
2. Po przeczytaniu wszystkich tekstów uczniowie na podstawie analizy kontekstu, w jakim zostały użyte słowa opisujące sposoby poruszania się, mają za zadanie połączyć wyrazy z ich definicjami¹⁰⁾.



Wykorzystanie wiedzy innych uczniów

Wraz ze wzrostem stopnia zaawansowania ucznia powinna ulegać zmniejszeniu rola nauczyciela w procesie nauczania słownictwa. Uczeń na tym poziomie, posiadając dostateczny zasób informacji, musi poczuć się odpowiedzialnym za poszerzenie swojej kompetencji językowej. Źródłem informacji może stać się dla niego zarówno słownik, jak i kolega. Właśnie uzyskiwanie pożądaných informacji od innych i wzajemna współpraca to kolejna technika nauczania słownictwa, często występująca na lekcjach języka obcego.

Praca w grupach jest szczególną sytuacją, w której uczniowie korzystają ze swoich wspólnych doświadczeń językowych i wiedzy, którą posiadają. Taki sposób pracy najczęściej odpowiada osobom nieśmiałym, dla których bezpośrednio zwracanie się do nauczyciela z jakimkolwiek pytaniem jest sytuacją kłopotliwą,

⁸⁾ Ibidem., s. 84

⁹⁾ Ibidem., s. 83

¹⁰⁾ J. Morgan, M. Rinvolucri (1995), *Vocabulary*, Oxford: OUP.

kłopotliwą. Dzięki współpracy z innymi mają one możliwość zdobycia informacji w bardziej komfortowych dla siebie warunkach.

Jeszcze inną korzyścią płynącą z zastosowania tej techniki jest możliwość użycia nowo poznanych słów w bezpośredniej rozmowie, w odpowiednim kontekście i formie. Następuje tutaj połączenie wszystkich istotnych elementów składających się na pełne, świadome posługiwanie się językiem obcym.

Oto przykład ćwiczenia, w którym uczniowie zdobywają informację o wyrazie i jego znaczeniu dzięki pomocy kolegów i koleżanek.

► Ćwiczenie

1. Przed lekcją nauczyciel wybiera ogólne pojęcie, np. łączenie.
2. Uczniowie rysują na kartkach papieru jak najwięcej rzeczy lub osób, które mogą łączyć (praca indywidualna lub w grupach).
3. Dopiero gdy rysunki są już gotowe (nie wcześniej), uczniowie je podpisują. W tym celu mogą skorzystać ze słowników lub zapytać o potrzebne słowo kolegę.
3. Następnie wstają i chodząc po klasie pokazują swoje obrazki, ucząc innych nowych „łączących” słów. Ćwiczenie dobiega końca, gdy każdy rozmawiał z przynajmniej pięcioma osobami¹¹⁾.



Wnioski

1. Organizowanie materiału i jego prezentacja odgrywa ważną rolę w przyswajaniu treści i szybkości uczenia się.

Izabela Kowalczyk¹¹⁾

Łódź

„Słowa, słowa – nic tylko słowa” – strategie pomocne w opanowaniu nowego słownictwa w nauce języka obcego

Dla każdego, kto zaczyna uczyć się języka obcego największym problemem jest opanowanie słownictwa. Nikt z nas nie lubi uczyć się

2. Okazuje się, że nie ma najkorzystniejszego sposobu przedstawiania materiału leksykalnego.
3. Gdy spostrzegany obraz wyprzedza słowa, czynnikiem mającym wpływ na zapamiętanie staje się fakt, iż powstaje nastawienie na odbiór odpowiednich treści słownych.
4. Występuje zależność między odstępem czasu a spostrzeżeniem i rozpoznaniem. Wraz ze wzrostem czasu między percepcją a rozpoznaniem zwiększa się stopień utrwalenia.
5. W związku z obrazowo-słownym charakterem percepcji ludzkiej zachodzi zjawisko polegające na utrwaleniu desygnatów obrazowych przedstawianych słów.
6. Jeśli słowa w czasie rozpoznawania są wyodrębnione w niejednakowym stopniu, zostaje zauważona zależność między stopniem wyodrębnienia a stopniem zapamiętania słów (im większe wyodrębnienie, tym trwalsze zapamiętywanie).
7. Skutecznym środkiem pobudzającym do zapamiętania okazuje się grupowanie elementów materiału na etapie zapamiętywania. Im wyższy stopień grupowania, tym szybciej przebiega proces uczenia się.
8. Przyswajanie materiału leksykalnego jest trwalsze, gdy zapamiętujemy nie pojedyncze elementy, lecz gdy zachowuje się w pamięci kontekst, w którym słowo zostało użyte.
9. Im aktywniejszy udział osoby uczącej się, tym trwalsze efekty uczenia się.

(listopad 2002)

¹¹⁾ Harmer, J. (1992). *The Practice of English Language Teaching*. Longman.

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w III Liceum Ogólnokształcącym im. Tadeusza Kościuszki w Łodzi. Brała udział w naszym *Konkursie 2002 – Nauczmy uczniów się uczyć*.

lekcję języka obcego. Jakie mają oczekiwania, czego się obawiają? Niektórzy myślą, że będą musieli od nowa nauczyć się, że dla litery *a* w języku obcym wybiorą literę *m* i w ten sposób będą tworzyć nowe słownictwo. Inni wychodzą z założenia, że będą musieli do każdego słowa ojczystego przyporządkować słowo w języku obcym i wtedy mówić używając do tego co znają, innych słów. W każdym z tych przypadków uczący się języka obcego oczekuje nowego słownictwa. Takie wyobrażenia określane są przez socjologów jako „teorie naiwne”²⁾.

Niektórzy wyobrażają sobie, że nowe słowo musi określać zawsze coś nowego, jakiś mały znany przedmiot, jakiś nowy pomysł lub właściwość. Obce dla uczącego się słowo *Schule* może dawać wyobrażenie, że oznacza ono coś zupełnie innego niż słowo *szkoła*, *school*, *école* i ma inne znaczenie realioznawcze niż w jego ojczystym języku. Wyobrażając sobie nowe słowa uczący się dochodzi do wniosku, że wszystko, co one oznaczają też musi być obce. Te „teorie naiwne”, mogą wpływać na postawę uczącego się i jego obawy związane z nauką języka obcego.

Dlatego tak ważna jest postawa nauczyciela już na pierwszej lekcji. Jeżeli uczący się zostanie zapoznany ze strategiami uczenia się, jeżeli pokażemy mu, że język obcy ma duże powiązania z jego językiem ojczystym, że kontekst realioznawczy odgrywa bardzo dużą rolę w nauce, to możemy liczyć na sukces.

Dobrze jest już od pierwszych lekcji nie unikać pracy z obcym tekstem. Najlepiej, aby był to tekst z gazety lub czasopisma, czyli tekst autentyczny. Podczas pracy z takim tekstem dobrze jest, gdy każdy uczący się ma obok tekstu „ściągę” – czego w tym tekście szukać, aby wiedzieć, o co w nim chodzi. „Ściągą”³⁾ powinna wyglądać następująco:

Co pomoże mi zrozumieć tekst obcojęzyczny?

1. Internacjonalizmy – słowa, które w większości języków europejskich są prawie identyczne np. w języku polskim – *symfonia*, w języku niemieckim – *Symphonie*
2. Nazwy własne, nazwy miast/państw

3. Liczby/daty
4. Hipotezy – obraz/słowo
5. Tytuł/podtytuły
6. Transfer z języka obcego np. język angielski – *apple*, język niemiecki – *Apfel*
7. Znaki topograficzne – słowa napisane tłustym drukiem, interpunkcja, mała i wielka litera

Bardzo ważną rolą nauczyciela jest przekazanie uczniowi strategii jak się uczyć, aby nauka była przyjemna i co najważniejsze skuteczna. Jeżeli od samego początku przyswajania wiedzy uczeń nie zniechęci się do poznawania nowych słówek i będzie wiedział jak się ich uczyć, to będzie to pierwszym sukcesem nauczyciela na długiej drodze wspólnej pracy. Bo przecież słownictwo potrzebne jest do tego, aby powstała komunikacja. Im szybciej uczeń zacznie mówić, tym szybciej nabierze przekonania, że poznanie nowego słownictwa jest nie tylko potrzebne, ale i wskazane.

Rozpoczynając prace z kolejną grupą uczniów zawsze stawiamy sobie jakiś cel, np., że zakończymy naukę na zdaniu przez nich egzaminu Zertifikat Deutsch. Podczas takiego egzaminu należy znać około 2500 słów i zwrotów. Liczba ta może wydać się przerażająca na początku, ale gdy uświadomimy uczniom, że jeżeli w ciągu 350 godzin lekcyjnych nauczą się co najmniej 10 nowych słówek i ich nie zapomną, to są w stanie zdać ten egzamin z dobrym wynikiem.

Na początku nauki należy zadać sobie jeszcze kilka pytań, a mianowicie:

- ▶ Które słówka muszę koniecznie znać, abym mógł prowadzić rozmowy w języku obcym na tematy ogólne?
- ▶ Których słówek muszę używać „aktywnie”, a przy których wystarczy tylko ich rozumienie?
- ▶ Jakie techniki muszę stosować, aby uczyć się nowego słownictwa szybko, i na długo je zapamiętywać?
- ▶ Co może mi pomóc w rozumieniu nieznanego słownictwa?

Razem z uczniami spróbujemy odpowiedzieć na te pytania.

²⁾ Anderson, J. R. (2001), *Kognitive Psychologie*, (3. Auflage), Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.

³⁾ Gwarantuje, że już na 10 godzinie lekcyjnej można przy pomocy tej metody pracować z obcym tekstem, stawiając pytanie: „O czym jest ten tekst?”. Sukces uczącego się sprawia, że chętniej pracuje z nowym słownictwem, bo wie, że dzięki temu ma wymierne korzyści.

W jaki sposób uczymy się słownictwa?

Najnowsze badania psycholingwistyczne wskazują, że informacje, a więc także słowa (forma i znaczenie), a dokładniej mówiąc ich cechy, są reprezentowane w różnych systemach naszego mózgu. Wyróżniamy dwie płaszczyzny systemu koncepcyjnego:

- ▶ płaszczyznę typowych odwzorowań,
- ▶ płaszczyznę określeń stereotypowych.

Formy słów, będą więc reprezentowane w systemie werbalnym jako forma fonologiczna lub postać ortograficzna. Konkretnie pojęcia, które będą połączone z naszymi zmysłami, zostają przedstawione jako obraz. Aby odpowiedzieć na pytanie, co to znaczy zrozumieć słowo posłużę się przykładami Christophera Schwarza⁴⁾. Wymienia on między innymi następujące informacje, które powinny być reprezentowane i aktywowane w naszym mózgu podczas nauki słownictwa:

- ▶ obraz akustyczny, czyli fonologiczna postać słowa,
- ▶ forma ortograficzna,
- ▶ syntaktyczne i morfologiczne własności słowa,
- ▶ wizualny obraz,
- ▶ sytuacje albo cechy, które współgrają z danym słowem.

Metodocy dochodzą do wniosku, że różne słowa różnie przyswajamy. Wyniki badań pokazują, że najszybciej uczymy się rzeczowników (oznaczają coś konkretnego, co jesteśmy w stanie sobie wyobrazić). Na skali trudności występują po kolei: czasowniki, przymiotniki i przysłówki.

Praca ze słownictwem

W ostatnich latach można zauważyć wzrastające zainteresowanie nauczycieli i naukowców, zastanawiających się jak można pracować ze słownictwem. Ważne impulsy do pracy ze słownictwem wyniknęły w latach 80. z dalszych prac nad dydaktyką tekstu i związanych z tym procesem rozumienia. Również wprowa-

dzenie metod komunikatywnych i metod pracy z uczniem, w których to właśnie on odgrywa główną rolę, zmieniły znaczenie informacji przekazywanych podczas lekcji.

Istnieją przeróżne techniki pomocne w nauce słownictwa. Wiemy, że nasz mózg zapamiętuje tym więcej i tym mocniej i na dłużej, gdy podczas nauki są wykorzystywane wszystkie zmysły i gdy do czegoś dojdziemy sami. Dlatego powinniśmy:

- ▶ nowe słówka ciągle wymawiać (najlepiej w zdaniu) i pisać, zaznaczać na kolorowo w tekście,
- ▶ samemu tworzyć obszar słownictwa, np. z tekstów wybrać słowa/zwroty dotyczące jednego zagadnienia,
- ▶ tworzyć tematyczne listy słówek,
- ▶ uczyć się słówek zawsze w kontekście i notować w formie zdań,
- ▶ używać słownictwa możliwie w autentycznych sytuacjach, możliwie jak najczęściej rozmawiać w języku obcym, jak również słuchać radia lub znajdować znane słówka w oryginalnych tekstach w gazetach obcojęzycznych⁵⁾.

Uczenie się słownictwa – ćwiczenie

Oto kilka przykładów uczenia się słówek – sprawdzonych i lubianych przez uczniów.

I. Einsprachige Lernkartei (kartki do powtarzania)

VORDERSEITE kommen aus Ich komme aus Polen.	RÜCKSEITE pochodzić z Ja pochodzę z Polski
---	--

System ten pozwala na tworzenie kart według własnego pomysłu. Ma on wiele zalet. Na przykład:

- ▶ rozpoczyna się naukę tam, gdzie się ją przerwało,
- ▶ kartki dają optyczną informację zwrotną o postępach w nauce,
- ▶ kartka przypomina, że trzeba coś powtórzyć,

⁴⁾ Vgl. Schwarze, Ch. (1982) *Stereotype und lexikalische Bedeutung*, w: „Studium Linguistik” Konstanz, nr 13/1982, s. 11.

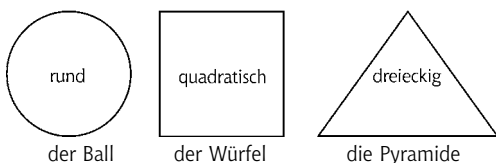
⁵⁾ To tylko niektóre przykłady mogące pomóc uczącemu się nowego języka obcego.

- ▶ trudniejsze słownictwo jest powtarzane tak często, aż zostanie nauczone,
- ▶ kartki są małe i poręczne, można je mieć w torbie, kieszeni i można z nich korzystać za każdym razem, gdy ma się czas.

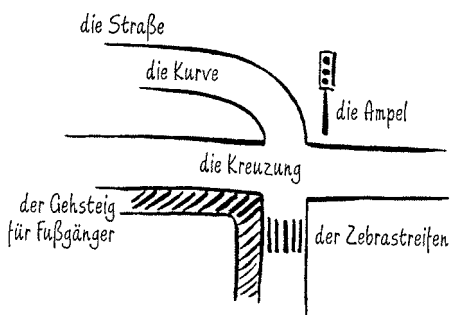
II. Das persönliche Bildwörterbuch (osobisty słownik obrazkowy)

Uczniowie, którzy wyobrażają sobie słownictwo czy to w kontekście czy w wielkości, kolorze, formie uczą się efektywniej niż uczniowie, którzy z takiej „pomocy” nie korzystają. Dlatego nie powinno uczyć się tak:

rund – okrągły, quadratisch – kwadratowy, dreieckig – trójkątny, tylko tak:



Można wykorzystać również piktogramy, ilustracje z czasopism lub katalog produktów. Dużą część słownictwa można przedstawić graficznie:



Źródło: według R. Kleinschroth (1992), *Sprachen lernen*, Hamburg: Institut für Deutsch als Fremd/Zweitsprache.

Można również uczyć się np. nazw mebli przyklejając na nie kartki z ich nazwą w języku obcym. Przebywając w takich miejscach, jak jadalnia, łazienka czy sypialnia łatwiej zapamiętamy nazwy stojących tam mebli niż ucząc się ich na pamięć.

III. Das Ringbuch (osobisty słownik, w którym słownictwo jest uporządkowane tematycznie)

Każdy temat powinien zajmować jedną kartkę A4. Kartka ta musi być wypełniana przez

uczniów systematycznie; słownictwa przybywa podczas nauki. Lepiej uczymy się słówek, gdy są one bezpośrednio związane z nami. Dobrze jest stworzyć „Ich – Aspekt”. Z tego powodu ważne jest, aby uczyć się notować słownictwo, które łączy się z jego osobą. Może np. mieć takie zagadnienia:

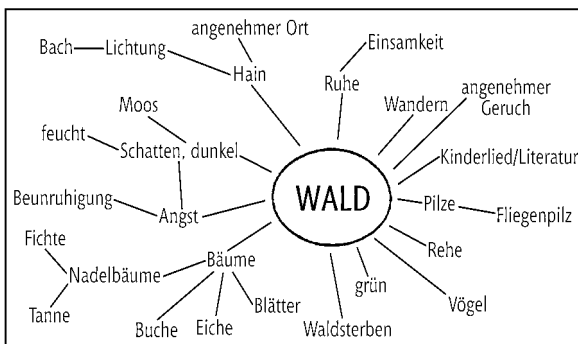
- ▶ tak się widzę,
- ▶ moje mieszkanie,
- ▶ moja rodzina,
- ▶ moje miasto/wieś,
- ▶ moje wakacje,
- ▶ mój zawód,
- ▶ moje hobby,
- ▶ moje ulubione potrawy,
- ▶ moja tabela wartości
- ▶ itp.

Zalety takiego systemu są następujące:

- ▶ „Ich – Wortschatz” jest powiązane w sensowną całość i przedstawia jakiś schemat,
- ▶ jest interesujący, często zabarwiony emocjonalnie,
- ▶ można samemu wybrać, co piszemy,
- ▶ przygotowuje do rozmowy na różne tematy.

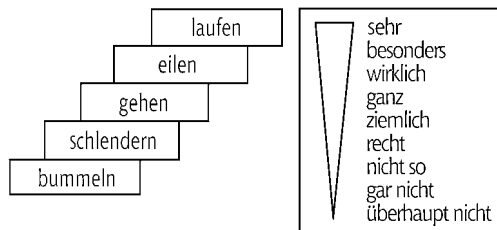
IV. Assoziogram (Asocjogram)

Porządkuje, usystematyzuje i ułatwia zapamiętywanie słówek.





Źródło: *Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts „Fremdsprache Deutsch”* (Oktober 1990, Heft 3), Stuttgart: Klett Edition Deutsch.

V. Worttreppe (Skala)



Źródło: *Lernen Leichter machen. Deutsch als Fremdsprache*, München (1999), Max Heuber Verlag

Wie lang(e)	
Objektive Zeit	Subjektive Zeit
 <p>ein Jahrhundert (lang) ungefähr ein Jahr sicher noch einen Monat schon eine Woche das ganze Wochenende bis morgen früh die ganze Nacht etwa eine halbe Stunde genau eine Viertelstunde ein paar Minuten eine Sekunde</p>	 <p>jahrelang monatelang tagelang stundenlang eine Ewigkeit ziemlich lang(e) nicht so lang(e) nur einen Moment</p>

Quelle: Memo Wortschatz und Fertigkeitstraining zum Zertifikat Deutsch (1995), Berlin: Langenscheidt.

Praca obrazek – tekst

Pomoc obrazka jest nieoceniona, pomaga on skojarzyć znaczenie słowa.



sich waschen



Zähne putzen



sich kämmen



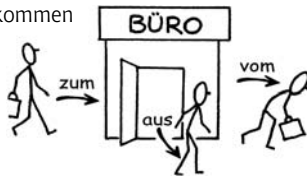
die Schulsachen packen

Quelle: według Das Deutschmobil, cz. I (1997), München: Klett Edition Deutsch..

VI. Zeichnungen („rysowanie słownictwa – szczególnie polecane dla wzrokowców)

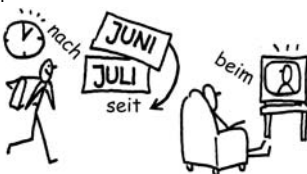
A Lokale Bedeutung:

- zum Büro gehen
- aus dem Büro kommen
- vom Büro zurückkommen



B. Temporale Bedeutung:

- nach dem Unterricht
- seit zwei Monaten
- beim Fernsehen lernen



C. Instrumentale Bedeutung:

- mit Cassetten lernen
- mit dem Lehrbuch lernen



Quelle: „Moment mal“

cz. 1 (1997), Berlin: Langenscheidt, Lehrbuch

VII. Versteckte Wörter (ukryte słowa)

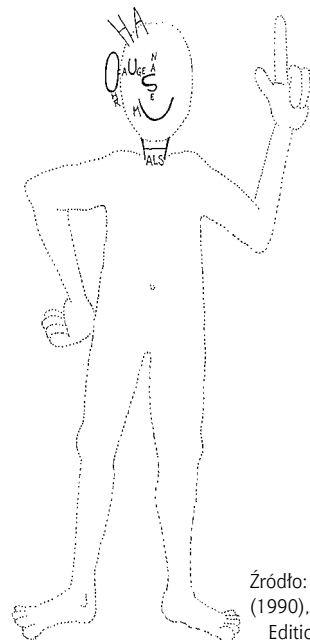
Blumen

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

Quelle: Hanna Szarmach-Skaza, Krzysztof Tkaczyk (1996), Wörter Bäume, Warszawa: PWN.

VIII. Ein Mensch aus Wörtern (człowiek ze słów)

Metoda pomocna w wizualizacji słownictwa.



- (die) Schulter
- (die) Brust
- (der) Bauch
- (der) Arm
- Oberarm
- Unterarm
- (die) Hand
- (der) Finger
- (das) Bein
- (der) Oberschenkel
- Unterschenkel
- (das) Knie
- (der) Fuß
- (die) Zehe
- (die) Ferse

Quelle: Schreiben macht Spaß, (1990), München, Verlag Klett Edition Deutsch GmbH.

▼ **IX. Wörter suchen** (szukanie słów należących do tej samej rodziny)

Wörter suchen

Wer findet die meisten Wörter?



Internationale Wörter	andere Substantive	Adjektive	Verben
der Sport	der Sport-Platz, Fußball, Volleyball, ...	sportlich, ...	Sport treiben, ...
der Fußball	der Fußball-Platz, der Spieler, ...	rund, ...	Fußball spielen, ...
der Pilot			
die Schule			
das Hobby			
die Gitarre			
das Auto			
das Foto			
das Baby			
der Hamburger			
der Tourist			

Źródło: Schreiben macht Spaß, (1990), München, Verlag Klett Edition Deutsch GmbH.

Wszystkie te propozycje ćwiczeń dają gwarancje różnorodności, jak i zapewniają ciekawą formę ich przyswajania. Takie formy pracy wymagają więcej przygotowań zarówno ze strony nauczyciela, jak i ucznia. Jednak korzyści i rezultaty są tak oczywiste, że rekompensują obu stronom wszystkie niedogodności.

W procesie uczenia nowego języka obcego ważną rolę odgrywa nie tylko prezentacja leksyki, lecz także jej automatyzacja i powtarzanie. Słownictwo, które jest podawane w różny sposób będąc rozszerzane i ciągle używane, tworzy podstawową bazę informacji o danym języku.

Bibliografia

Anderson, J.R. (2001), *Kognitive Psychologie*, (3. Auflage), Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.
 Desselmann, U. (1970), *Didaktik des Fremdsprachenunterrichts* (Deutsch als Fremdsprache), Leipzig.
 Müller, B. (1994), *Wortschatzarbeit und Bedeutungsvermittlung*, Berlin: Langenscheidt.
 Müller, M. (1995), *Memo – Wortschatz- und Fertigkeitstraining zum Zertifikat Deutsch als Fremdsprache*, Berlin: Langenscheidt. (grudzień 2002)

Aleksandra Głowacka-Ziajka¹⁾
 Wrocław

Jak rozwinąć u ucznia umiejętność wygłaszania ustnej prezentacji

Prezentacja wybranego tematu – nowy element matury z języka obcego

Planowana część ustna nowego egzaminu maturalnego z języka obcego zawiera dwa lub opcjonalnie trzy elementy. Pomijając fakt,

iż uczniowie mają wykazać się w czasie egzaminu takimi umiejętnościami, jak *uzyskiwanie oraz udzielanie informacji i wskazówek, relacjonowanie i negocjonowanie* oraz pod kierunkiem egzaminatora przeanalizować i omówić *materiał stymulujący*, mogą oni również zdecydować się na rozszerzony wariant egzaminu ustnego i za-

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w IV Liceum Ogólnokształcącym we Wrocławiu i doktorantką Instytutu Filologii Angielskiej Uniwersytetu Wrocławskiego.

prezentować wybrany na początku roku szkolnego temat z katalogu maturalnego (*Syllabus* 2000). W tym dodatkowym zadaniu jest oceniana umiejętność prezentacji, dyskusji i obrony przedstawionych tez. Umiejętności językowe stanowią co prawda podstawę do podjęcia się tego zadania, ale nie są jedynym kryterium oceny. By dobrze wypaść, maturzysta musi nie tylko wykazać się znajomością języka obcego, ale i opracować oraz zapamiętać treść swojego wystąpienia, nauczyć się sztuki prezentacji, a ponad wszystko osiąść umiejętność radzenia sobie ze stresem, który może zakłócić wypowiedź nawet dobrze przygotowanego abiturienta. Pojawia się więc nowe wyzwanie nie tylko dla ucznia, ale i dla nauczyciela, przygotowującego maturzystę do egzaminu.

Oczywiście wydaje się, iż przygotowując uczniów do prezentacji przedyskutujemy z nimi cele tego zadania, omówimy możliwe źródła pozyskiwania materiałów oraz selekcję i organizację treści. Niebezpieczeństwo leży jednak w tym, iż często poświęcimy jedno lub dwa spotkania na omówienie tematów prezentacji, możemy poczuć się zwolnieni z obowiązku dalszego pokierowania pracą uczniów zostawiając ich tak naprawdę na początku drogi. Nie możemy jednak zapominać, że przygotowanie prezentacji nie jest zadaniem do wykonania, o którym wystarczy być poinformowanym, ale umiejętnością, którą można zdobyć jedynie przez poznanie odpowiednich strategii i wykonanie wielu ćwiczeń praktycznych. Dlatego też zadaniem nauczyciela jest nie tylko omówienie treści prezentacji, ale i stopniowa pomoc w przygotowaniu ucznia do jej przedstawienia.

Skuteczne opracowanie i zapamiętanie treści prezentacji

Jednym z pierwszych etapów przygotowania udanej prezentacji jest odpowiednie opracowanie treści. Pod pojęciem opracowania mam na myśli takie ułożenie tez, które byłoby jak najprzystępniejsze i najklarowniejsze dla odbiorców. Musimy sobie bowiem uświadomić, że aby prezentacja była udana, musi ona pozyskać słuchaczy. Dlatego też należy zadbać, by to, co chcemy zakomunikować, było nie tylko jasne do zrozumienia, ale i łatwe do zapamiętania.

Kluczową strategią jest przedstawienie na wstępie planu naszej wypowiedzi i dopiero w konsekwencji przejście do szczegółowego omówienia wspomnianych uprzednio tez. W ten oto sposób aktywujemy umysł (schematy myślowe) naszych słuchaczy i sprawiamy, by to, co mamy im do powiedzenia, było jasne i osobiście znaczące. Gdybyśmy od razu przeszli do szczegółów naszej wypowiedzi, zmarnowalibyśmy energię słuchających na samodzielne uporządkowanie tego, co my im chcemy przekazać i w konsekwencji stracilibyśmy szansę na ich pełne zainteresowanie.

Co więcej, jak zostało zbadane przez Millera (1956), umysł ludzki jest w stanie świadomie skoncentrować się na i przyswoić 7 plus/minus 2 porcje informacji za jednym razem. Należy więc pamiętać, by nie podawać więcej niż 5 plus/minus 2 tezy w jednej prezentacji, a w szczególności w tak krótkim wystąpieniu, jakim jest prezentacja maturalna. W przypadku, gdy mamy jednak więcej niż 7 pomysłów, które chcemy zaprezentować, należy je tak połączyć, by były one przedstawione w 4 lub co najwyżej 5 grupach. W grupowaniu tez warto kierować się logiką lub też emocjonalnym zabarwieniem przedstawianych idei, gdyż na tej zasadzie są kodowane informacje odpowiednio w lewej i prawej półkuli mózgowej.

Idąc dalej, należy jeszcze wspomnieć o tak zwanych *efekcie początkowym i końcowym* (*primacy and recency effects*), które odgrywają istotną rolę w pracy ludzkiej pamięci (Baddeley 1997). Według tej zasady najlepiej są zapamiętywane informacje podawane na początku i końcu wystąpienia. Te dwa momenty wypowiedzi są więc niezwykle ważne. Dlatego też, by zostawić komisję pod wrażeniem dobrze przygotowanej, spójnej i pełnej prezentacji, należy zadbać, by już na początku wprowadzić słuchających w treść prezentacji przedstawiając główne cele i tezy, a na końcu krótko podsumować i ewentualnie skomentować to, co zostało zaprezentowane.

Uświadamiając uczniom procesy zachodzące w umysłach słuchających oraz przedstawiając odpowiednie strategie dla pozyskania odbiorców, można zwiększyć szansę maturzystów na udane prezentacje. Należy przy tym pamiętać, iż teoria jest jedynie wstępem do jej użycia w praktyce, co podkreśla rolę kontroli i pomocy

nauczyciela, jak i udziału grupy w praktycznym zastosowaniu wspomnianych technik.

Drugim istotnym etapem przygotowania uczniów do prezentacji jest pomoc w skutecznym zapamiętaniu prezentacji i ułtwieniu pewnego odtworzenia zapamiętanych treści w czasie egzaminu. Pomocne mogą się tu okazać wyższe *strategie pamięciowe* zwane też *technikami mnemonicznymi (mnemonics)* (Kellogg 1997), które polegają na przynajmniej dwu-kodowym zapamiętywaniu (kojarzenie brzmieniowo-wizualne) i znacznie podnoszą skuteczność wydobywania z pamięci potrzebnych informacji. Stają się one zarazem niezbędnym narzędziem w procesie efektywnego zapamiętywania.

Tak naprawdę wartość wyobraźni i skojarzeń w procesach pamięciowych była już znana w czasach antycznych. W I wieku naszej ery techniki pamięciowe oparte na metodzie loci (tzw. umiejscowiania) nie były obce filozofom, politykom czy też aojdom (Buzan 1990). Strategie te dały początek opracowanej później *metodzie podróży (The Journey System)* (<http://www.mindtools.com/journey.html>), która ułtwia zapamiętanie grupy ułożonych w odpowiednim porządku informacji. Technika ta może więc być bardzo pomocna w przyswajaniu przez ucznia treści prezentacji.

To, co należy zrobić stosując tę technikę to wyobrazić sobie wszystkie tezy prezentacji na znanej drodze (np. drodze ze szkoły do domu) i świadomie umieścić każdą tezę w jednym charakterystycznym miejscu podróży (np. sklep, przystanek, kiosk Ruchu itp., znajdujące się po drodze ze szkoły do domu) kojarząc sobie daną tezę z tym właśnie miejscem. Trasa podróży jest doskonale znana danemu uczniowi, da mu to więc pewność, że z łatwością przypomni sobie wszystkie elementy prezentacji w odpowiedniej kolejności.

Choć ta technika, jak zresztą wszystkie *techniki mnemoniczne*, jest bardzo efektywna i pełniła istotną rolę w zapamiętywaniu przemówień i legend w czasach antycznych, obecnie, choć dalej znana, została wyparta przez mało skuteczną technikę, jaką jest zapisywanie głównych punktów wystąpienia na kartce papieru. Pozostaje więc jedynie w gestii nauczyciela zapoznanie i zachęcenie uczniów do używania *elaboratywnych strategii pamięciowych*, które potraktowane jako obowiązkowy element

zabawowy w przygotowywaniu wystąpień maturalzystów mogą stać się jednym z podstawowych wyznaczników sukcesu prezentacji. Po raz kolejny trzeba jednak podkreślić, że nie samo zapoznanie uczniów z *metodą podróży*, ale indywidualne (współpraca nauczyciel–uczeń) oraz grupowe (współpraca uczeń–uczeń) ćwiczenia w praktycznym zastosowaniu tej metody w konkretnych wystąpieniach odgrywają podstawową rolę.



Umiejętne zaprezentowanie materiału

Kolejnym elementem, odgrywającym istotną rolę podczas wypowiedzi, jest sama umiejętność wygłaszania prezentacji. Choć wydawać by się ona mogła czysto naturalną predyspozycją, jest to zdolność, którą można do pewnego stopnia wyćwiczyć. Po pierwsze należy uświadomić uczniom, że komunikacja jest w swej naturze zarówno werbalna, jak i niewerbalna. Przygotowując się więc do prezentacji należy wziąć pod uwagę zarówno sam głos, jak i język ciała.

Pracując nad emisją głosu zajmiemy się szybkością, intonacją oraz dystrybucją pauz. Nie słucha się bowiem łatwo prezentacji wypowiedzianej pośpiesznie jednym tchem, gdyż nie daje ona słuchającym możliwości pełnego zrozumienia treści, ani też wypowiedzi monotonnej, gdyż ta z kolei pozwala odbiorcom znudzić się i „wyłączyć” już na samym jej początku. Dobrym ćwiczeniem wstępnym może być praca nad wybranym fragmentem tekstu, a w późniejszym etapie wspólne wygłaszanie i omawianie samych prezentacji. Pomocną propozycją jest również zestaw podstawowych technik wygłaszania komunikatu przedstawionych w kursie NLP autorstwa Jane Revell i Susan Norman (1997:93):

Pomocne ćwiczenia głosu

- ▶ Weź głęboki oddech, zanim zaczniesz mówić.
- ▶ Oddychaj przeponą, nie gardłem czy klatką piersiową.
- ▶ Świadomie mów wolno i jasno.
- ▶ Celowo obniżaj ton swojego głosu.
- ▶ Używaj pauz – są one pomocne w efektywnym oddychaniu i dają słuchaczom czas na zrozumienie tego, co chcesz im powiedzieć.
- ▶ Pamiętaj, jak efektywna może być cisza.

Przy pracy nad językiem ciała należy uczniom pokazać, jak niekontrolowane gesty czy ruch mówiącego przeszkadzają w skoncentrowaniu się na samej treści wypowiedzi. Przygotowując więc swoje prezentacje maturzyści mogą je przedstawić grupie, której rolą jest zauważenie i pomoc w eliminacji tego, co przeszkadza, a wspólna praca nad kontrolą ciała jedynie doda jakości poszczególnym wystąpieniom.

Niestety, wielu nauczycielom choćby wspomnienie o pracy nad głosem i ciałem w prezentacjach maturalnych może wydać się zupełnie zbędne. Nie należy jednak tego lekceważyć. Skuteczna umiejętność bycia komunikatywnym jest bowiem kluczowym elementem sukcesu zarówno na gruncie zawodowym, jak i prywatnym. Poza tym nie zakładajmy, iż uczniowie są w pełni świadomi wagi umiejętności kontroli głosu i ciała. Tak naprawdę nikt mógł im do tej pory tego wprost nie powiedzieć, ani też skutecznie pokazać na własnym przykładzie.



Opanowanie stresu – zaprogramowanie sukcesu

Wystąpienie nawet przed małą publicznością jest niewątpliwie dla prezentującego sytuacją stresującą, a w przypadku maturzysty dodatkowym obciążeniem psychicznym jest fakt, iż od sukcesu prezentacji zależy ocena z egzaminu. By pomóc uczniom dobrze przygotować się psychicznie do egzaminu, warto nauczyć ich „zaprogramowania się” na sukces przez odpowiednie ćwiczenia relaksacyjne i wizualizacyjne.

Kalifornijska Szkoła Terapeutyczna będąca centrum rozwoju potencjału osobowości wyróżnia dwa podstawowe systemy aktywności ludzkiego mózgu – *system programujący* i *system wykonawczy* (Paul–Cavallier 1997). *System programujący* generuje pomysły korzystając z posiadanej wiedzy i doświadczenia, podczas gdy *system wykonawczy* realizuje idee zapoczątkowane przez ten pierwszy. W ten oto sposób konkretne zachowanie będące czynnością *ja świadomego* pozostaje pod wpływem mentalnego obrazu tegoż zachowania uformowanego przez *ja podświadome*. Co więcej, w *teorii dwóch mózgów* (Russel 1977) dwie współdzia-

łające półkule mózgowe cechuje zróżnicowanie podziału funkcji, jakie one spełniają. Prawa półkula (tzw. nieświadoma aktywność mózgu) jest odpowiedzialna za procesy nieracjonalne, intuicje, emocje i kieruje się myśleniem analogicznym i obrazowym, skojarzeniami oraz marzeniami sennymi. W lewej półkuli (tzw. świadomej aktywności mózgu) kluczową rolę odgrywa racjonalne funkcjonowanie psychiczne zależne od rozumowania logicznego, myślenia analitycznego i krytycyzmu. Ponadto, jako że prawa półkula oddziałuje na lewą (Paul–Cavallier op. cit.), wydaje się uzasadnione myślenie, iż kreowanie pozytywnych stanów emocjonalnych oraz wizualizacja pomyślnego zachowania mają korzystny wpływ na samo zachowanie w sytuacji realnej. Dlatego też zachęcając uczniów i pomagając im w wyobrażaniu sobie pozytywnego przebiegu egzaminu, trenujemy ich umysł i ciało do pomyślnego wykonania zadania w rzeczywistości (Neville 1989). Stąd ćwiczenia relaksacyjne i techniki wizualizacyjne mogą okazać się bardzo pomocnym narzędziem w pełnym osiągnięciu sukcesu prezentacji maturalnej.

Dobrym wprowadzeniem do wizualizacji są techniki relaksująco-wyciszające. Przykładem może tu być proste ćwiczenie oddechowe, w którym uczniowie powoli wdychają i wydychają powietrze, koncentrując się na samym oddechu, a następnie stopniowo rozluźniają wszystkie części ciała od góry do dołu lub na odwrót. Należy jednak pamiętać, iż ćwiczenia relaksacyjne stają się bardziej efektywne z czasem i dlatego tylko regularnie prowadzony przez nauczyciela trening pozwoli uczniom na wręcz rutynowe wyciszanie się i relaksację. Przeprowadzenie takiego ćwiczenia choćby raz w tygodniu na początku lekcji zajmie nam 3 do 5 minut, a efekty lepszej koncentracji u uczniów będą widoczne na samych zajęciach. Nie wszystkim uczniom może być łatwo poddać się relaksacji, dlatego należy pozwolić pozostać im z boku i włączyć się w któreś z kolejnych ćwiczeń, gdy już będą gotowi. Trzeba również pamiętać, by wszelkie tego typu zadania były wykonywane w wygodnej dla uczniów pozycji. Ważna jest tu symetria ciała – ani ręce ani nogi nie mogą być skrzyżowane, gdyż nie pozwala to na swobodną cyrkulację krwi w organizmie. Jeżeli wybieramy pozycję siedzącą, do której

w naszych warunkach szkolnych jesteśmy raczej zmuszeni, stopy uczniów powinny być płasko ułożone na podłodze a ręce na kolanach. Można powiedzieć uczniom, by zamknęli oczy, gdyż może to im pomóc w skoncentrowaniu się na samym sobie. Po przeprowadzonym ćwiczeniu dajemy polecenie głębokiego wdechu a następnie wydechu, przeciągnięcia się oraz otwarcia oczu, co pomaga spokojnie wrócić do rzeczywistości.

Gdy techniki relaksacyjne staną się nieodłączną częścią naszych zajęć, można rozpocząć wizualizację sytuacji stresowych, egzaminów i w efekcie samej prezentacji maturalnej. Dlatego, wprowadziliśmy ćwiczenie relaksacyjne, prosimy uczniów, by jasno i wyraźnie spróbowali wyobrazić sobie swoje udane prezentacje i to, co krok po kroku robią i mówią, jak również obecność i zachowanie samej komisji egzaminacyjnej. Ćwiczenie to pomaga wielokrotnie przejść przez sytuację egzaminu i w efekcie wzmacnia pewność siebie i wiarę w potencjalny sukces. Dobrze jest więc zachęcić uczniów do wykorzystywania tej techniki już na wiele dni przed egzaminem, by przekonanie własnego powodzenia było mocno utrwalone w ich podświadomym ja.

Dodać można tu jedynie, iż wszystkie relaksacje i wizualizacje prowadzone w języku obcym, są dodatkową praktyką językową.



Konkluzja

Jak widać, odpowiednie przygotowanie uczniów do prezentacji maturalnej to nie jedy-

nie poinstruowanie ich, jak przygotować i opracować potrzebne materiały, ale i stopniowe uczenie przyszytych maturzystów, jak poradzić sobie z ułożeniem, zapamiętaniem i samym przedstawieniem materiału oraz jak zredukować stres i zwiększyć swoje możliwości. Pracy tej nie da się wykonać w ramach jednego 45 minutowego spotkania, gdyż musi być ona wykonywana stopniowo i systematycznie przez dłuższy czas. Co więcej, może ona okazać się przydatna w początkowych klasach szkoły średniej, gdyż może pomóc uczniom we wszelkich wewnątrzklasowych i szkolnych wystąpieniach.

Bibliografia

- Baddeley, A. (1997), *Human memory: Theory and Practice*. Sussex: Psychology Press Ltd.
- Buzan, T. (1990), *Use Your Memory*, London: BBC Books.
- Kellogg, R. (1997), *Cognitive Psychology*, London: SAGE Publications Ltd.
- Memory techniques – The Journey System*. (1995-8), Online. Mind Tools Ltd. <http://www.mindtools.com/journey.html> 1 May 1999.
- Miller, G.A. (1956), „The magical number seven, plus minus two: Some limits on our capacity for processing information”, *Psychological Review*, 63, 81-97.
- Neville, B. (1989), *Educating Psyche: Emotion, Imagination and the Unconscious in Learning*, Victoria: Collins Dove.
- Paul-Cavallier, J. (1997), (2nd edition) *Wizualizacja: Od obrazu do działania*. Poznań: Dom Wydawniczy REBIS.
- Revell, J. & Norman, S. (1997), *In Your Hands: NLP in ELT*. London: Saffire Press.
- Russell, W. Ritchie with A.J. Dewar. (1977), (2nd edition) *Explaining the Brain*. Oxford: OUP.
- Syllabus z języka angielskiego 2002*, (2000), Warszawa: CKE. (sierpień 2000)

Jolanta Oczko¹⁾
Kraków

Problem dysleksji²⁾ w nauczaniu języków obcych

Wychowawca, otrzymując od rodziców ucznia opinię z poradni dotyczącą problemów dyslektycznych, ma obowiązek zapoznać z nią wszystkich uczących. Nauczyciele poszczególnych przedmiotów czytają te opinie z większą lub mniejszą uwagą, nie zawsze pamiętając, że

nakłada to na nich obowiązek dostosowania wymogów programowych do indywidualnych potrzeb danego ucznia.

Największą wiedzę w tym zakresie mają zwykle nauczyciele języka polskiego i oni też najczęściej stosują na co dzień zasady pracy

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Gimnazjum nr 16 w Krakowie.

²⁾ O dysleksji pisaliśmy wiele w numerze specjalnym 7/2002 – *Nauczanie języków obcych uczniów niepełnosprawnych*.

z uczniem dyslektycznym. Ostatnio również nauczyciele języków obcych podejmują problem oceniania i metod pracy z uczniem dyslektycznym.

Dysleksja w pojęciu węższym to specyficzne trudności w czytaniu. W praktyce oznacza jeszcze trudności w pisaniu – *dysortografia* i zaburzenia strony graficznej pisma – *dysgrafia*.

Źródło problemów może leżeć w słabym przykładaniu się ucznia do nauki, w niezności ortografii, niedoskonałości działań dydaktycznych w młodszych klasach, ale też może być całkowicie od ucznia niezależne – mikroszkodzenia ośrodkowego układu nerwowego, zaburzenia hormonalne lub czynniki dziedziczne.

Najczęściej zauważalne błędy to:

- ▶ w zakresie analizy i syntezy wzrokowej:
 - ▲ mylenie wyrazów o podobnym układzie graficznym,
 - ▲ opuszczanie drobnych detali graficznych (pojedynczych liter),
 - ▲ mylenie liter,
 - ▲ przestawianie liter.
- ▶ w zakresie słuchu fonematycznego:
 - ▲ opuszczanie liter, mylenie ich,
 - ▲ mylenie znaczenia wyrazów,
 - ▲ dodatkowe litery,
 - ▲ łączenie wyrazów,
 - ▲ trudności z zapisem nowych lub złożonych wyrazów.

Problemy te pojawiają się nawet w sytuacji przepisywania tekstu, formułowania wypowiedzi oraz czytania zarówno głośnego, jak i cichego. Uczeń taki patrząc na tekst widzi tylko drobny jego fragment, nie potrafi go powtórzyć ani zapamiętać. Błędy pogłębiają się wraz ze wzrostem tempa pracy w starszych klasach, stresem, zmęczeniem, długością pracy, trudnością tekstu lub poleceń, a także spadkiem motywacji i zainteresowania tematem. W językach obcych poczucie bezradności wzrasta wraz z pojawiającym się słabym rozumieniem lub niezrozumieniem wyrazu, zdania, sytuacji na lekcji, a co za tym idzie, powstającym poczuciem zagubienia i bezsilności. Szczególnie często występuje to przy nauce języków, w których są duże różnice między pisownią i wymową.

Nagromadzenie i uświadomienie sobie problemów przez uczniów powoduje różne reakcje. Bardzo przeżywają własną niemoc i po-

rażki, niezrozumienie nauczycieli dla opisywanych tu trudności oraz często gorsze traktowanie przez rówieśników. Może to powodować:

- ▶ uszczuplanie treści pod wpływem koncentracji nad poprawnością ortograficzną,
- ▶ trudności z wydzieleniem zdań, co powoduje „potok myśli” – niedokończanie zdań i rozpoczynanie nowych,
- ▶ niechęć do prowadzenia zeszytów i notatek, nieodrabianie zadań domowych,
- ▶ trudności z zapamiętywaniem i czytaniem ze zrozumieniem,
- ▶ często przeniesienie zainteresowań z przedmiotów humanistycznych w kierunku przedmiotów ścisłych,
- ▶ z biegiem lat spadek motywacji do nauki oraz problemy wychowawcze.



Jak oceniać?

W ostatnich latach sytuacja uczniów z dysleksją jest już korzystniejsza. Władze oświatowe zalecają, aby uczniów z deficytami traktować w sposób zindywidualizowany w zakresie wymagań i oceniania. Aktualnie obowiązuje Rozporządzenie MEN z dn. 21.03.2001 r.: „...*Nauczyciel jest zobowiązany, na podstawie opinii Publicznej Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej lub innej Publicznej Poradni Specjalistycznej, dostosować wymagania edukacyjne do indywidualnych potrzeb ucznia, u którego stwierdzono trudności w uczeniu się, w tym specyficzne trudności uniemożliwiające sprostanie tym wymaganiom...*”

Celowym wydaje się więc nie tylko wnikliwe czytanie opinii z poradni, ale także staranne przygotowanie, na jej podstawie, warunków pracy z konkretnym uczniem.

Ocena poprawności pisania to bardzo ważny składnik oceny wyników nauczania na każdym etapie kształcenia, szczególnie często używany w językach obcych. Każdy nauczyciel dość subiektywnie podchodzi do problemów oceniania, tzn. określenia, czy dany błąd jest błędem nieznacznym, czy poważnym – zdecydowanie wpływającym na ocenę. Powinno więc być uściślone, dla każdego języka obcego, które błędy są błędami zasadniczymi, a które drugorzędymi.

W praktyce szkolnej pewna liczba błędów natychmiast przekreślała wartość pracy. Obecnie jednak coraz więcej nauczycieli posiada wiedzę na temat dysleksji i odczuwa poważne dylematy związane z ocenianiem. Nasilają się one, gdy występuje znacząca dysproporcja między ogólnym poziomem pracy a poprawnością ortograficzną. Wystawianie ocen jest bardzo trudne i wymaga głębokiej analizy wszystkich osiągnięć ucznia. Nauczyciel musi pamiętać, że ocena końcowa ma być wystawiona za całokształt pracy w semestrze lub w roku szkolnym, tak więc błędy ortograficzne nie mogą decydować o znaczącym obniżeniu oceny, szczególnie w momentach ważnych i decydujących o przyszłości ucznia (np. promocja do następnej klasy, egzaminy).

Jak pracować z uczniem dyslektycznym?

Powinno rozpocząć się od uświadomienia mu wartości własnej ciężkiej pracy i trudności, które przed nim stoją. Trzeba podkreślić wartość myślenia ortograficznego (gramatycznego – języki obce), czyli posługiwania się teorią, zwłaszcza w sytuacjach wątpliwych. Ma to na celu ukierunkowanie samokształcenia i samokontroli ucznia, np. wyrabianie nawyku korzystania ze słownika. Czasami można uciec się do rozwiązań niekonwencjonalnych, zamiast czytania – słuchanie z kasy, pisanie na maszynie lub korzystanie z komputera. U uczniów z bardzo poważną dysleksją sprawdziany pisemne można zastąpić ustnymi.

Dobrze jest jednak pamiętać, że mimo ciężkiej pracy uczeń dyslektyczny zawsze może uzyskiwać lepsze wyniki. Od nauczyciela zależy, czy poczuje się dostarczony i doceniony. Z drugiej strony nauczyciel nie może być zbyt liberalny, gdyż spowoduje to spadek motywacji i spowolnienie pracy. Tylko systematyczna nauka i systematyczne ocenianie przynosi pożądane efekty.

Propozycje metod pracy i sposoby oceniania ucznia dyslektycznego na lekcjach języków obcych

Oto kilka propozycji, które mogą usprawnić pracę z uczniem dyslektycznym:

- ▶ na pracy pisemnej uczeń zaznacza D, jeśli sam chce być oceniany według kryteriów dla uczniów dyslektycznych,
- ▶ jeśli tekst lub test oceniamy według tych kryteriów, ocenę wpisujemy dopiero po oddaniu przez ucznia specjalnej poprawy (bezbłędnie napisanej kopii tekstu/testu),
- ▶ oceniając pracę pisemną nie bierzemy pod uwagę błędów literowych, nie zmieniających sensu wyrazu. Uczeń musi wykonać szereg ćwiczeń pisemnych z tymi wyrazami. Wyjątkiem są błędy typowo gramatyczne, charakterystyczne dla danego języka,
- ▶ testy powinny być układane tak, aby zminimalizować liczbę wyrazów pisanych przez uczniów.
- ▶ nie należy prosić ucznia dyslektycznego o czytanie w klasie tekstu wcześniej nieprzeobrobionego,
- ▶ dobrze jest zwiększyć liczbę ćwiczeń mających na celu pokonanie dysleksji, np:
 - ▲ zabawy graficzne, krzyżówki, uzupełnianie brakujących liter w wyrazach, wybieranie grup wyrazów, odnajdywanie słów z magicznych kwadratów lub tzw. *word snakes*,
 - ▲ ćwiczenia polegające na wyborze odpowiedzi lub łączeniu wyrazu z jego przeciwieństwem lub definicją,
 - ▲ zabawa w kaligrafię i pisanie bez odrywania ręki,
- ▶ sprawdzając słuchanie ze zrozumieniem nie bierzemy pod uwagę błędów gramatycznych, tylko logiczne,
- ▶ w sytuacjach wyjątkowych oceny z prac pisemnych traktujemy jako drugorzędne! Ocenę końcową wystawiamy głównie na podstawie wypowiedzi ustnych, słuchania ze zrozumieniem i aktywności na lekcjach.

(styczeń 2002)

**Zapraszamy na nasze strony internetowe
www.codn.edu.pl**



KOMPUTERY, INTERNET, MULTIMEDIA



Jarosław Krajka¹⁾
Lublin

Podręczniki i Internet

Wprowadzenie

Podręcznik jest nieodłącznym elementem lekcji każdego przedmiotu. Jest jednym ze źródeł wiedzy, z którego korzysta nauczyciel, aby zapewnić wszechstronne wykształcenie uczniów. Dla uczniów jest podstawowym narzędziem pracy, namacalnym źródłem informacji, którego mogą użyć ucząc się czy powtarzając dany materiał.

Podręcznik do nauki języka obcego pełni dodatkowe role – jest podstawowym źródłem języka, z którego uczniowie nabywają nowe słownictwo, ćwiczą sprawności językowe (rozumienie ze słuchu, rozumienie tekstu czytanego, pisanie czy mówienie). Co więcej, podręcznik oprócz materiału językowego (tekstów, nagrań) zawiera również różnego rodzaju ćwiczenia gramatyczne czy leksykalne, pozwalające uczniom na utrwalenie wiedzy i wyćwiczenie odpowiednich nawyków językowych. W kraju takim jak Polska, gdzie język obcy nie jest językiem używanym w życiu codziennym przez całą społeczność (a więc w sytuacji np. języka angielskiego jako obcego – *English as a Foreign Language*, a nie języka angielskiego jako drugiego – *English as a Second Language*), lekcja języka obcego jest podstawową (jeżeli nie jedyną) sytuacją, w której jest używany nauczany język, a pod-

ręcznik powinien w odpowiedni sposób tworzyć naturalne sytuacje wymagające użycia tego języka.

W niniejszym artykule poruszę problemy związane z używaniem podręcznika w nauczaniu języka obcego, a w szczególności problem właściwego wyboru podręcznika, tak aby całkowicie pełnił swoją rolę i odpowiadał potrzebom nauczyciela i klasy. W pierwszej części opiszę niektóre podręczniki do nauczania języka obcego będące obecnie na rynku – na przykładzie języka angielskiego – skupiając się szczególnie na takich aspektach jak rodzaje podręczników, metody tworzenia podręcznika, sposoby selekcji i szeregowania materiałów, materiały wspomagające podręcznik. W drugiej części odniosę się do wyboru podręcznika. Omówię różne motywacje i przedstawię kryteria wyboru, jak również zastanowię się nad problemem ewaluacji podręczników już używanych. Ponieważ często zdarza się, że wybrany podręcznik pod pewnymi względami nie odpowiada oczekiwaniom nauczyciela i potrzebom uczniów, należy go wspierać różnymi ćwiczeniami i materiałami. Przedstawię w związku z tym ideę lekcji internetowych jako najtańszego i najłatwiej dostępnego, choć wymagającego umiejętności i przygotowania nauczyciela, sposobu wspomagania podręcznika dla poprawienia efektywności procesu dydaktycznego.

¹⁾ Dr Jarosław Krajka jest adiunktem w Zakładzie Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Marii-Curie Skłodowskiej w Lublinie, założycielem i redaktorem naczelnym czasopisma internetowego *Teaching English with Technology* (<http://www.iatelf.org.pl/call/callnl.htm>)



Podręczniki – rodzaje, organizacja, materiały wspomagające

Trudno jest podać jasny i przejrzysty sposób podziału podręczników, ponieważ można je scharakteryzować na różnych płaszczyznach. Podstawowym podziałem (Cunningsworth 1984) jest podział na:

- ▶ podręczniki języka ogólnego (*general English courses*), obejmujące cały zakres języka,
- ▶ podręczniki ćwiczące poszczególne sprawności językowe (np. rozumienie tekstu czytane-go czy pisanie),
- ▶ podręczniki języka specjalistycznego (*English for Specific Purposes*).

Z drugiej strony, można podzielić podręczniki pod względem odniesienia kulturowego, na:

- ▶ kulturowo ogólne (*culture-general*), produkowane przez wydawnictwa światowe na rynki wszystkich krajów, bez żadnego zróżnicowania czy dostosowania treści do potrzeb czy mentalności mieszkańców danego kraju,
- ▶ kulturowo konkretne (*culture-specific*), gdzie tematyka podręcznika jest odpowiedzią na oczekiwania mieszkańców danego kraju, gdzie część podręcznika jest napisana w języku rodzimym (np. polecenia czy wyjaśnienia gramatyczne), gdzie na końcu książki można znaleźć słowniczek dwujęzyczny lub gdzie większa uwaga autorów podręcznika jest zwrócona na aspekty języka docelowego, stwarzającego problemy uczniom z powodu znacznych różnic między językiem rodzimym i językiem obcym.

Kolejnym kryterium podziału podręczników jest wiek uczących się – podręczniki są tu zróżnicowane pod względem tematyki tekstów, szaty graficznej, postaci i zdarzeń występujących w tych podręcznikach, sposobu prezentacji materiału czy wreszcie typów ćwiczeń. Można tu wyróżnić podręczniki dla najmłodszych dzieci (klasy I-III szkoły podstawowej), dla starszych (klasy IV-VI), gimnazjum, liceum, szkół zawodowych oraz dorosłych. Oczywiście wiek jest jednym z podstawowych kryteriów wyboru podręcznika, które musi być wzięte pod uwagę przez nauczyciela.

Kolejnym elementem różnicującym podręczniki jest cel uczenia się. Można tu wyróżnić

podręczniki ogólnego zastosowania (*general English courses*), a więc podręczniki powszechnie używane w szkołach, podręczniki przygotowujące do egzaminów międzynarodowych, wymagających od uczniów konkretnych umiejętności testowanych na egzaminie; czy też podręczniki języka specjalistycznego (prawo, ekonomia, turystyka).

Podręczniki można też podzielić biorąc pod uwagę metodologię odzwierciedlaną przez rodzaj sylabusu, a więc sposób, w jaki są wybierane treści, porządkowane i podawane użytkownikowi podręcznika. Twórcy podręcznika wybierają teorię nauczania języka obcego (np. metoda komunikatywna czy metoda audiolingwalna), które narzucają rodzaj sylabusu (sylabus komunikatywny – Munby 1978, sylabus gramatyczny – Richards, Rodgers 1986, sylabus leksykalny – Willis 1990, sylabus gramatyczno-funkcjonalny – Finocchiaro, Brumfit 1983). W chwili obecnej dominującą teorią nauczania języka obcego jest metoda komunikatywna – większość podręczników na rynku w większym lub mniejszym stopniu jej odpowiada, a podręczniki mają przeważnie sylabusy hybrydalne, łączące w sobie elementy gramatyczne, leksykalne i funkcjonalne w jedną efektywną całość.

Kolejnym kryterium podziału może być objętość podręcznika odpowiadająca długości trwania kursu. W przypadku podręczników do nauczania języka angielskiego można wyróżnić podręczniki krótkie (ok. 40 godzin lekcyjnych), kursy 60-godzinne, niektóre na tyle elastyczne, że pozwalają na zagospodarowanie aż 120 godzin lekcyjnych, standardowe kursy 100- lub 120-godzinne i wreszcie dłuższe kursy, zazwyczaj przygotowujące do egzaminów międzynarodowych – podręcznik wystarcza na około 150 godzin lekcyjnych.

Organizacja materiału językowego w podręczniku jest cechą odróżniającą go od innego typu publikacji. Podstawowym elementem podręcznika jest sylabus, zawierający informacje o rodzajach tekstów i zadań w każdym rozdziale książki, będący swego rodzaju „kręgosłupem” dla każdego podręcznika. Dzięki wcześniejszemu stworzeniu sylabusu podręczniki charakteryzują się spójnością i głęboką integracją materiałów, tak że jedne ćwiczenia przygotowują uczniów do następnych, a prostsze struktury

gramatyczne są wprowadzane przed bardziej skomplikowanymi. Tworząc podręcznik, zdaniem Willis'a (1990), najpierw autor musi przyjąć określoną teorię nauczania języka, według której stworzy sylabus przez wyszczególnienie struktur gramatycznych, leksyki, zakresów tematycznych, typów tekstu, uszeregowanych w odpowiednim porządku. Następnie należy zgromadzić lub stworzyć teksty, dialogi, nagrania, zadania i ćwiczenia, które wypełniając sylabus tworzą podręcznik.

Integracja materiału w podręcznik może być osiągnięta, zdaniem Nunana (1995), przy pomocy rozwiązywania tematycznego (*topic solution*), gdzie rozdziały książki odpowiadają zakresom tematycznym, w obrębie których są zgrupowane materiały; rozwiązania tekstowego (*text type solution*), gdzie poszczególne rozdziały podręcznika wykorzystują różne rodzaje tekstu (opis, opowiadanie) oraz przez stworzenie historii (*storyline solution*), gdzie cały podręcznik jest opisem przygód tych samych bohaterów, których w każdym rozdziale spotykają inne wydarzenia. Z drugiej strony, jak twierdzi Cunningsworth (1984), integracja materiałów w podręcznik może odbywać się na zasadzie linearnego progresji (*linear progression*), gdzie jedna struktura gramatyczna czy element leksykalny są całkowicie wprowadzone i przećwiczone przed przejściem dalej; lub na zasadzie progresji cyklicznej (*cyclical progression*), wprowadzającej pewne elementy struktury w jednym miejscu podręcznika i wracającej do niej z nowymi elementami co parę rozdziałów.

W tym miejscu warto wspomnieć o budowie podręczników. Z uwagi na ostrą konkurencję na rynku wydawnictw językowych (zwłaszcza w sektorze podręczników do języka angielskiego) podręczniki stają się coraz bardziej wszechstronne, wzbogacane przez różne materiały dodatkowe w samej książce i obudo-

wywane przez dodatkowe zeszyty ćwiczeń, kasety wideo czy programy multimedialne. Podręcznik zazwyczaj zaczyna się od spisu treści, będącego swego rodzaju mapą całego kursu, wyszczególniającą rozdziały, tematy, struktury gramatyczne, zagadnienia leksykalne, teksty, zadania. Podręczniki przygotowujące do egzaminów umieszczają zwykle na początku szczegółowe informacje o egzaminie, a na końcu przykładowe testy egzaminacyjne wraz z autentycznymi kartami odpowiedzi. Sam podręcznik jest podzielony na rozdziały różnej długości (od 1 do 26 stron). Zazwyczaj można w nim znaleźć ćwiczenia powtórzeniowe, albo na koniec każdego rozdziału, albo po kilku rozdziałach. Aby zapewnić uczniom pewną różnorodność w trakcie uczenia się, typowe rozdziały książki mogą być przeplatane komiksem w odcinkach (*Enterprise*²⁾), informacjami kulturowymi w specjalnych lekcjach poświęconych kulturze (*Opportunities*³⁾) czy projektami do pracy z uczniami (*Snapshot*⁴⁾). Zazwyczaj na końcu książki są dodawane materiały dodatkowe, takie jak zapisy nagrań (*Headway*⁵⁾), spisy czasowników nieregularnych, wyjaśnienia gramatyczne, słowniczek dwujęzyczny (*Shine*⁶⁾), zabawy gramatyczne i leksykalne (*Wavelength*⁷⁾), piosenki do śpiewania z dziećmi (*Network*⁸⁾), uproszczone fragmenty dzieł literackich (*Opportunities*), słowniczek podróżnika (*English File*⁹⁾). Również na końcu książki można często znaleźć sekcje poświęcone poszczególnym formom pisania (*writing reference*), listy słownictwa z poszczególnych rozdziałów czy dodatkowe ćwiczenia komunikatywne. Ciekawą tendencją jest połączenie podręcznika z zeszytem ćwiczeń (*Apple Pie*¹⁰⁾, *Clockwise*¹¹⁾), gdzie ćwiczenia znajdują się na końcu podręcznika. Jak widać, dzięki bogactwu materiałów dodatkowych nauka z podręcznikiem może być mniej monotonna, a on sam

²⁾ Evans, V. (1998), *Enterprise Intermediate*, Swansea: Express Publishing.

³⁾ Harris, M., Mower, D., Sikorzyńska, A. (2000), *Opportunities Pre-Intermediate*, Harlow: Pearson Education Limited.

⁴⁾ Abbs, B., Freebairn, I., Barker, C. (1998), *Snapshot Pre-Intermediate*, Harlow: Pearson Education Limited.

⁵⁾ Soars, L., Soars, J. (1996), *New Headway Intermediate*, Oxford: Oxford University Press.

⁶⁾ Gorton-Sprenger, J., Prowse, P. (2000), *Shine 1*, Oxford: Macmillan Heinemann English Language Teaching.

⁷⁾ Burke, K., Brooks, J. (2000), *Wavelength Pre-Intermediate*, Harlow: Pearson Education Limited.

⁸⁾ Bowler, B., Parminter, S. (1998), *Network 1*, Oxford: Oxford University Press.

⁹⁾ Oxenden, C., Seligson, P., Latham-Koenig, C. (1997), *English File 2*, Oxford: Oxford University Press.

¹⁰⁾ Littlewood, B., Lemarchand Garden, F., Fein, K. J. (1997, 2000), *Apple Pie 1*, Oxford: Macmillan Publishers Limited; Warszawa: Macmillan Polska Sp. z o. o.

¹¹⁾ Forsyth, W. (2000), *Clockwise Intermediate*, Oxford: Oxford University Press.

może w pewnym stopniu zastępować inne potrzebne książki, takie jak gramatyka, słownik czy zeszyt ćwiczeń.

Inną tendencją coraz bardziej widoczną na rynku wydawnictw językowych jest próba związania użytkowników z podręcznikami przez obudowywanie ich dodatkowymi materiałami wspomagającymi nauczanie. Standardowy zestaw może obejmować podręcznik, zeszyt ćwiczeń dla ucznia (z kluczem lub bez), książkę nauczyciela, kasety do użytku w klasie, kasety do użytku w domu przez ucznia. Często nagrania są na płytach CD, dzięki czemu łatwiejsze staje się przeprowadzanie ćwiczeń rozumienia ze słuchu w klasie. Oprócz zwykłej książki nauczyciela niektóre podręczniki są wyposażone w książki z dodatkowymi ćwiczeniami, planami lekcji, projektami, testami, umieszczonymi w książce nauczyciela lub stanowiących osobną publikację (*teacher resource books*). Coraz bardziej widoczną tendencją jest dodawanie do kursu osobnych książek ćwiczących poszczególne sprawności (np. fonetykę – *New Headway Pronunciation Course*¹²⁾ czy rozumienie ze słuchu – *New Headway Intermediate Video Workbook*¹³⁾), które są ściśle zintegrowane z poszczególnymi rozdziałami książki. Podręczniki przygotowujące do egzaminów są obudowane testami, przykładowymi egzaminami z kasetami, książką nauczyciela i kluczem. Dobrze znane zeszyty ćwiczeń przechodzą pewnego rodzaju transformację i można w nich znaleźć mini-gramatykę przydatną przy wykorzystywaniu ćwiczeń (*Opportunities*) czy ćwiczenia gramatyczne na różnych poziomach dla klas o mieszanym poziomie zaawansowania (*Snapshot*). Wreszcie niektóre podręczniki są również sprzedawane z programami multimedialnymi (*Shine CD-ROM*¹⁴⁾), będącymi swego rodzaju interaktywnymi zeszytami ćwiczeń, zawierającymi gry, zabawy językowe, filmy i nagrania.

Jak widać z powyższej analizy, z jednej strony podręczniki są coraz bardziej rozbudowane, obejmując dodatkowe materiały do nauki języka, a z drugiej wydawcy oferują coraz więcej dodatkowych publikacji zewnętrznie obudowujących podręczniki.



Ewaluacja podręcznika

Wybór podręcznika przez nauczyciela nie jest sprawą łatwą, biorąc pod uwagę coraz bardziej agresywny marketing wydawnictw językowych czy fakt, że podręczniki w coraz większym stopniu upodabniają się do siebie. Podstawową motywacją do wyboru podręcznika przez nauczyciela powinno być dobro ucznia, ale niestety nie zawsze tak jest. Często podręcznik jest wybrany dlatego, że uczą z niego inni nauczyciele ze szkoły. Innym razem nauczyciel jest przywiązany do danego podręcznika, gdyż sam się z niego uczył, choć podręcznik w tym czasie się zdezaktualizował i nie jest już tak atrakcyjny dla uczniów, jak był poprzednio. Brak jest obiektywnej informacji porównującej nowe podręczniki, a czasem jedyne informacje są przekazywane przez konsultantów metodycznych wydawnictw wydających książki, których celem jest przede wszystkim zachęcenie nauczycieli do używania ich podręczników. Co więcej, decyzja o wprowadzeniu podręcznika dla nowych klas (np. 1 klasy gimnazjum czy liceum) jest często podejmowana bez znajomości przyszłych uczniów. Wobec tych wszystkich problemów czasem nie można uniknąć błędów we właściwym wyborze.

Idealną sytuacją jest taka, gdy przed podjęciem tej decyzji możemy zebrać informacje dotyczące uczniów, czyli przeprowadzić analizę potrzeb (*needs analysis*). Jak mówi Harmer (1991), taka analiza powinna obejmować następujące informacje: wiek, płeć, pochodzenie społeczne, zawód (w przypadku dorosłych), motywację do nauki języka, znajomość świata, stopień zaawansowania językowego, zainteresowania, przekonania. Na podstawie tych informacji nauczyciel sporządza profil ucznia, starając się później dopasować podręcznik do tego profilu. Oczywiście, w sytuacji większości nauczycieli w szkołach ten proces jest znacznie ułatwiony, jako że uczniowie w klasie będą mieli podobne pochodzenie społeczne, wiedzę o świecie, zainteresowania czy przekonania.

Najważniejszym aspektem jest tu oczywiście poziom zaawansowania językowego, co

¹²⁾ Bowler, B. Cammingham, S. Moor, P., Parminter, S. *New Headway Pronunciation Course*, Oxford: OUP.

¹³⁾ Falla, T. *New Headway Video*, Oxford: Oxford University Press.

¹⁴⁾ *Shine 1 CD-ROM*, Oxford: Macmillan Publishers Limited.

można sprawdzić przy pomocy testu diagnostycznego przeprowadzonego w pierwszym tygodniu nauki, choć należy pamiętać o pewnych ograniczeniach (uczniowie po wakacjach na pewno osiągną słabsze wyniki, test zazwyczaj sprawdza wiedzę gramatyczno-leksykalną zaniedbując inne sprawności językowe). Celowy jest też pilotaż nowego podręcznika, polegający na przeprowadzeniu za jego pomocą paru lekcji przed kupnem go przez uczniów. Główną zaletą pilotażu jest możliwość sprawdzenia, czy zamierzany podręcznik nie jest zbyt trudny lub zbyt łatwy dla uczniów.

W celu oceny nowego podręcznika, można skorzystać z następującego formularza oceny (Harmer, 1991:281).

1. Czy cena podręcznika jest odpowiednia dla uczniów?
2. Czy wszystkie części kursu (podręcznik, kasyety, książka nauczyciela itp.) są łatwo dostępne?
3. Czy strona graficzna podręcznika jest właściwa dla naszych uczniów?
4. Czy podręcznik zapewnia równowagę pracy nad poszczególnymi sprawnościami, czy też może w podręczniku jest położony nacisk na pewną sprawność? Czy nasi uczniowie potrzebują podręcznika „ogólnorozwojowego”, czy też kładącego nacisk na pewien aspekt języka?
5. Czy w podręczniku jest wystarczająca liczba ćwiczeń rozwijających komunikację?
6. Czy nowy materiał językowy jest wprowadzany w motywujący sposób w realistycznych kontekstach?
7. Czy ćwiczenia motywują uczniów do pracy?
8. Czy podręcznik zawiera ćwiczenia tych sprawności i dziedzin języka, których potrzebują nasi uczniowie?
9. Czy ćwiczenia poszczególnych sprawności są ze sobą zintegrowane tak, że uczeń ćwicząc np. rozumienie tekstu czytanego pracuje również nad innymi dziedzinami języka?
10. Czy język użyty w podręczniku jest realistyczny?
11. Czy język podręcznika jest na poziomie odpowiadającym Twoim uczniom?
12. Czy język podręcznika odpowiada potrzebom/zainteresowaniom Twoich uczniów?
13. Czy tempo wprowadzania nowego języka odpowiada Twoim uczniom?
14. Czy tematyka tekstów/nagrań jest odpowiednia dla Twoich uczniów?
15. Czy treść podręcznika jest realistyczna?
16. Czy treść podręcznika jest interesująca dla uczniów?

17. Czy jest odpowiednia różnorodność treści i typów tekstów?
18. Czy podręcznik unika dyskryminacji różnych osób/grup społecznych/ras/kultur?
19. Czy podręcznik odzwierciedla wielokulturowe społeczeństwo?
20. Czy podręcznik daje jasne wskazówki, jak używać materiałów w najlepszy sposób (np. w książce nauczyciela)?
21. Czy materiały w podręczniku są przeznaczone dla Twoich uczniów?
22. Czy cele podręcznika są jasno określone zarówno jeżeli chodzi o uczniów, jak i nauczyciela?
23. Czy poleciłbyś wprowadzenie (lub kontynuowanie) tego podręcznika swoim uczniom?

Oczywiście, ewaluacja podręcznika nie powinna być dokonywana tylko na początku roku gdy zaczyna się naukę z daną klasą, ale również na koniec roku, po używaniu podręcznika przez cały rok, zanim podejmie się decyzję o kontynuowaniu pracy z następną częścią. Podręcznik powinni ocenić zarówno uczniowie, jak i nauczyciel.



Wspomaganie podręcznika

Najczęściej podręcznik wybrany dla danej klasy ma pewne elementy, które nie w pełni satysfakcjonują nauczyciela lub/i uczniów. Wówczas wspomaga się go innymi materiałami.

Według McDonough i Shaw (1993), podstawowe sposoby adaptowania materiałów to:

- ▶ personalizacja, gdzie nauczyciel odwołuje się do poszczególnych stylów uczenia różnych uczniów,
- ▶ indywidualizacja, gdzie uczniowie mogą wybierać materiały, nad którymi chcą pracować,
- ▶ lokalizacja, gdzie nauczyciel pokazuje szerszy kontekst geograficzny czy kulturowy danego materiału.

Te sposoby mogą być dokonane przez dodanie, usunięcie, zmieniienie struktury, zamieniienie ćwiczenia, uproszczenie go czy zmianę kolejności ćwiczeń. Oprócz tych technik można również adaptować podręcznik tak, by dodać mu autentyczności, aktualności, różnorodności i możliwości wyboru, nowości i interaktywności.

Wśród możliwości adaptowania podręcznika warto wymienić stosowanie:

- ▶ tekstów: artykuły z gazet, teksty literackie, uproszczone książki do czytania w domu (*readers*), osobne podręczniki ukierunkowane na rozwijanie umiejętności rozumienia tekstu czytanego, zabawy językowe polegające na rozumieniu tekstu,
- ▶ materiałów gramatycznych: książki z wyjaśnieniami gramatycznymi, książki z ćwiczeniami gramatycznymi, zabawy językowe ćwiczące struktury gramatyczne,
- ▶ materiałów wideo: filmy publikowane przez wydawnictwa językowe, suplementy wideo (materiały wideo stanowiące obudowę konkretnego podręcznika), filmy w wersji oryginalnej, filmy nakręcone przez nauczyciela i/lub uczniów,
- ▶ programów komputerowych: programy obudowujące konkretny podręcznik, programy przygotowujące do egzaminów międzynarodowych (np. FCE czy TOEFL), encyklopedie, słowniki, programy rozwijające poszczególne sprawności,
- ▶ Internetu: lekcje internetowe, gdzie zamiast materiałów z podręcznika są używane fragmenty stron internetowych; strony z testami/quizami gramatycznymi lub leksykalnymi do pracy własnej ucznia; autentyczne lub spreparowane materiały do ćwiczenia rozumienia ze słuchu, używane w klasie lub poza nią.

Stosunkowo najrzadziej są stosowane lekcje internetowe i im też chciałbym poświęcić nieco uwagi. W porównaniu z wykorzystaniem tekstów, książek z ćwiczeniami gramatycznymi czy kaset wideo, lekcje internetowe są stosunkowo najłatwiej dostępne, gdyż nie wymagają dodatkowych nakładów. Większość szkół jest wyposażona w pracownie internetowe dzięki różnego rodzaju projektom (jak chociażby Interklasa), a szkoła często płaci stały miesięczny abonament za użytkowanie Internetu, tak więc lekcje innego przedmiotu niż informatyka nie pociągają za sobą dodatkowych kosztów. Pewnym problemem może być taka organizacja planu zajęć, że pracownia internetowa jest niedostępna dla nauczycieli innych przedmiotów, ale wydaje się, że pokonanie tej bariery może być rozwiązane indywidualnie przez nauczycieli.

Lekcje prowadzone w Internecie działają w niezwykle motywujący sposób na uczniów w porównaniu z takimi samymi ćwiczeniami wykonanymi metodami tradycyjnymi, gdyż, jak pokazują moje badania prowadzone wśród ponad 300 uczniów lubelskich szkół średnich, ponad połowa zapytanych chciałaby wspomaganie nauczania z podręcznikiem przez wykorzystanie technologii komputerowej i informacyjnej, uważając w większości (63,34%), że Internet i komputery mogą być niezwykle użyteczne w nauce języka obcego. Ponad 80% badanych chciałoby poznać zasoby sieciowe pomagające w nauce języka. Podobna liczba biorących udział w badaniu pragnęłaby uczestniczyć w lekcjach wykorzystujących Internet raz w miesiącu, natomiast dla ponad 87% ankietowanych uczniów takie lekcje są bardziej interesujące od lekcji z podręcznikiem. Należy tu zauważyć, że badani uczniowie brali już w przeszłości udział w lekcjach internetowych. Respondenci wysoko oceniają nauczanie wspomagane Internetem, jeżeli chodzi o jego bieżący charakter, różnorodność, bogactwo materiałów i możliwość samodzielnego wyboru (ponad 80%). Wreszcie odpowiadając na ostatnie pytanie uczniowie w przeważającej większości wypowiedzieli się za używaniem Internetu razem z podręcznikiem dla wspomaganie procesu dydaktycznego (77,49%), a nie za zastąpieniem podręcznika przez Internet (tylko 16,08%).



Internet a podręcznik

Aby uzasadnić konieczność wspomaganie nauczania z podręcznikiem przez inne media, biorąc za przykład lekcje internetowe, przedstawię trzy różne autentyczne sytuacje. Z różnych powodów wybrany podręcznik nie satysfakcjonuje w nich uczniów lub nauczyciela i trzeba wprowadzić inne elementy i media do nauczania w celu osiągnięcia odpowiednich efektów.



Przypadek 1

Przypadek 1 ma miejsce w szkole podstawowej na wsi. Nauczyciel jest przyjęty na rok na zastępstwo. Przejmując klasy przejmując również podręczniki, z których klasy uczyły się

się wcześniej. Ponieważ sytuacja materialna rodzin uczniów jest trudna, a same rodziny są najczęściej wielodzietne, nie ma możliwości zmiany podręcznika, a nawet kolejne dzieci danej rodziny korzystają z tego samego podręcznika. W konsekwencji podręczniki są stosunkowo stare (z lat 1992-1994), a co za tym idzie, często nieaktualne, jeżeli chodzi o treść tekstów czy tematykę nagrań.

Przykładowa lekcja z tego podręcznika to lekcja rozwijająca sprawność rozumienia tekstu czytanego, na której uczniowie czytają tekst o gwiazdorce muzyki pop Michaelu Jacksonie, tłumaczą zdania ucząc się nowego słownictwa, odpowiadają na pytania sprawdzające zrozumienie tekstu, ćwiczą zadawanie pytań w czasie Present Simple i Present Continuous wykorzystując informacje z tekstu, wreszcie na koniec przeprowadzają w parach wywiad z Michaeliem Jacksonem, wykorzystując słownictwo z tekstu i utrwalając znajomość wyżej wymienionych czasów.

Ponieważ podręcznik jest już stosunkowo stary i nieaktualny, uczniowie nie mają wystarczającej motywacji do pracy z materiałem tekstowym umieszczonym w tej lekcji. Bohater tekstu nie jest już dla nich idolem, a fotografie budzą w niektórych uczniach wręcz śmiech czy negatywne odczucia. W takiej sytuacji negatywnego stosunku uczniów, praca z tym fragmentem podręcznika jest trudna, jeżeli nie niemożliwa. Proponuje się więc zastąpienie lekcji z podręcznika lekcją internetową. Przeprowadzenie takiej lekcji odbywałoby się w taki sam sposób, z zachowaniem tych samych faz: uczniowie czytają tekst o gwiazdorce muzyki pop, tłumaczą zdania ucząc się nowego słownictwa, odpowiadają na pytania sprawdzające zrozumienie tekstu, ćwiczą zadawanie pytań w czasie Present Simple i Present Continuous wykorzystując informacje z tekstu, wreszcie na koniec przeprowadzają w parach wywiad z gwiazdorem, wykorzystując słownictwo z tekstu i utrwalając znajomość wyżej wymienionych czasów, tyle że dostają listę adresów stron z informacjami o gwiazdach muzyki (np. www.celebritypro.com, www.only-music.com/, www.absolutedcelebrities.com, www.stars.com, www.starseeker.com), i sami mogą wybrać osobę, o której chcą się uczyć. Dzięki temu wprowadza się element różnorodności i możliwość wyboru, dodaje się

aktualne materiały, rozwija autonomię ucznia przez przeniesienie części decyzji w jego ręce oraz oddziałuje się na jego wewnętrzną motywację.

Podsumowując, w sytuacji opisanej powyżej, gdy podręcznik jest narzucony nauczycielowi przez czynniki zewnętrzne, jest już nieaktualny i mało motywujący, nauczyciel powinien krytycznie ocenić materiały w podręczniku i starać się zastąpić lekcje z podręcznika lekcjami internetowymi, tak aby wykorzystać aktualne i interesujące materiały z Internetu jako podstawę lekcji.

► Przypadek 2

Przypadek 2 przedstawia odmienną sytuację lekcyjną w liceum ogólnokształcącym w dużym mieście, w klasie z rozszerzonym programem nauczania języka angielskiego w wymiarze 6 godzin w tygodniu. W szkole są małe 18-osobowe klasy i dostępna pracownia internetowa. Uczniowie są niezwykle motywowani do nauki języka angielskiego i bardzo chętnie biorą udział we wszystkich innowacjach wprowadzanych do procesu dydaktycznego. Podręcznik używany na lekcjach jest relatywnie nowy (2000), interesujący, materiały są aktualne. Problemem jest tutaj fakt, że podręcznik ten jest przeznaczony do standardowej sytuacji 3-4 godzin nauki języka obcego tygodniowo, co daje około 120 godzin nauki w cyklu rocznym. Jak łatwo obliczyć, wobec tak dużej liczby godzin przeznaczonych na naukę języka w tej szkole, podręcznik zostałby zrealizowany w 20 tygodni.

W sytuacji wskazanej powyżej wydaje się potrzebne wspomaganie nauczania z podręcznikiem przez dodatkowe ćwiczenia i lekcje, tak aby wypełnić liczbę godzin w jak najkorzystniejszy dla uczniów sposób. W związku z tym lekcje internetowe mogą służyć jako rozwinięcie lekcji z podręcznikiem w celu utrwalenia materiału lub stanowić przygotowanie do następnych lekcji z podręcznikiem.

Przykładowa lekcja z podręcznika rozwija umiejętność rozumienia tekstu czytanego i zawiera tekst długi na około 600 słów. Tekst jest obudowany następującymi ćwiczeniami: ćwiczeniem poprzedzającym czytanie tekstu (*pre-reading*): „popatrz na tytuł i zdjęcia, spróbuj przewidzieć/zgadnąć odpowiedzi na podane pytania”; dwoma ćwiczeniami wykonywanymi w trakcie czytania (*while-reading*): zdania prawdziwe/fał-

szywe, zgadywanie znaczenia nowych słów na podstawie kontekstu; ćwiczeniem następującym po czytaniu (*post-reading*): „przeczytaj tekst jeszcze raz, odpowiedz na pytania i przeprowadź dyskusję z innymi uczniami”. W jednostce lekcyjnej są oprócz tego dwa ćwiczenia słowotwórcze wykorzystujące nowe słownictwo z tekstu. Lekcja kończy się ćwiczeniem dyskursywnym (dwóch uczniów czyta różne teksty, odpowiada na pytania i uzupełnia tabelę ze szczegółowymi informacjami).

Lekcja internetowa stanowiąca nawiązanie do podręcznika zawiera dodatkowe ćwiczenia rozwijające sprawności rozumienia tekstu czytanego i mówienia, podczas której uczniowie nabywają również umiejętności korzystania z darmowych słowników sieciowych i integrowania słownika sieciowego z przeglądarką internetową i edytorem tekstu. Tekst z podręcznika jest inspiracją dla ćwiczenia komunikatywnego w parach (tworzenie profilu odkrywcy). Uczniowie mają możliwość wyboru tekstu z Internetu, który mają przeczytać, czytają wybrany tekst, aby sprawdzić, czy profil stworzony powyżej odpowiada bohaterowi danego tekstu i potem dzielą się informacjami uzyskanymi z tekstu z inną osobą z klasy. Następną fazą lekcji ma na celu naukę i utrwalenie nowego słownictwa, a uczniowie korzystają ze słowników internetowych, edytora tekstu lub prostych programów autorskich (*authoring software* – np. *Hot Potatoes*¹⁵⁾) w celu tworzenia ćwiczeń słownikowych dla innych uczniów.

Opisana powyżej lekcja internetowa wykorzystuje lukę informacyjną (*information gap*) stworzoną przez wykorzystanie elementu różnorodności i wyboru, co wydatnie wpływa na rozwinięcie umiejętności komunikacyjnych uczniów. Oprócz tego, uczniowie uczą się, jak korzystać efektywnie z sieciowych słowników i encyklopedii, rozwijając przy tym umiejętności komputerowe. Co najważniejsze, autonomia uczniów jest rozwijana przez danie im wyboru tekstu do czytania i możliwość tworzenia ćwiczeń słownikowych dla innych.

Przypadek 3

Przypadek 3 dotyczy nauczyciela uczącego w publicznym gimnazjum w średniej wielko-

ści mieście (40-100 tys. mieszkańców). Przed zakończeniem poprzedniego roku szkolnego dyrekcja nakazała nauczycielom podać podręczniki, z których będą uczyły się klasy I w przyszłym roku szkolnym. Nauczyciele musieli podjąć decyzję o podręczniku bez możliwości określenia poziomu przyszłych uczniów i kierowali się doświadczeniem poprzednich lat – nauczanie języka w gimnazjum odbywało się na zasadzie kontynuacji nauczania po 3 latach nauki w szkole podstawowej. W konsekwencji został wybrany podręcznik na poziomie początkującym (*elementary*). Jak się okazało na początku roku szkolnego, nie wszystkie osoby w klasach uczyły się wcześniej języka i w efekcie uczniowie mieli różny poziom jego znajomości (*mixed ability group*). W wyniku tego podręcznik, jego teksty, ćwiczenia i tempo były za trudne dla części uczniów i nauczyciel powinien szukać sposobów nauczania na różnych poziomach zaawansowania.

Przykładowa lekcja z podręcznika służy wprowadzeniu nowej struktury gramatycznej – czasu Present Perfect. W jednostce lekcyjnej znajduje się tekst z przykładami nowego czasu, wyjaśnienia gramatyczne, ćwiczenia gramatyczne polegające na wstawianiu czasowników w nawiasach w odpowiedniej formie oraz ćwiczenie kompozycyjne o życiu uczniów obejmujące tworzenie tekstu z użyciem nowego czasu. Problemem jest zbyt trudny tekst dla wielu uczniów, zbyt zaawansowane użycia czasu dla początkujących, oraz pogodzenie różnych poziomów uczniów. Uczniowie wykorzystują Internet jako źródło ogromnej ilości materiałów o różnym stopniu trudności leksykalnej. Nauczyciel przed lekcją przeszukuje Internet w poszukiwaniu tekstów o podobnej tematyce ale o różnym stopniu trudności. W przypadku niezalezienia łatwiejszych tekstów, może uprościć teksty znalezione zamieniając słowa trudniejsze tymi, które są znane uczniom. W czasie lekcji są wykorzystywane ćwiczenia gramatyczne i definicje z podręcznika, tyle że teksty są zróżnicowane w zależności od stopnia zaawansowania uczniów. Dzięki tekstom o różnej trudności nauczyciel może zatroszczyć się o wszystkich uczniów, tworzy się tak korzystna luka informacyjna, a uczniowie chętnie słuchają i pytają

¹⁵⁾ <http://web.uvic.ca/hrd/halfbaked>.

się swoich kolegów o nowe informacje pochodzące z ich tekstów. W celu wspomagania zrozumienia tekstu nauczyciel może zachęcać uczniów do korzystania z szybkiego sprawdzania słownictwa przy pomocy słowników sieciowych, zwłaszcza takich, które pozwalają na bezpośredni dostęp (*instant lookup*) do wyjaśnienia przez kliknięcie na dane słowo (np. Babylon, www.babylon.com).



Podsumowanie

Wobec coraz większego bogactwa podręczników na rynku, stających się coraz bardziej uniwersalnymi i obudowanymi coraz większą ilością dodatkowych materiałów, niezmiernie ważna jest właściwa i świadoma ewaluacja podręcznika przed jego wyborem. Ewaluacja powinna być przeprowadzona zarówno przed wprowadzeniem podręcznika, jak i po używaniu go przez nauczyciela i przez uczniów. Idealną sytuacją jest taka, gdy przed wyborem podręcznika jest możliwe przeprowadzenie analizy potrzeb i pilotażu nowego podręcznika. Często

jednak podręcznik, nawet dobrze dobrany, nie satysfakcjonuje nauczyciela lub uczniów pod różnymi względami. Trzeba go wspomagać. Jak pokazują praktyczne przykłady rozwiązania autentycznych sytuacji lekcyjnych, lekcje internetowe są najtańszym i najbardziej motywującym uczniów sposobem na wspomaganie podręcznika. Przeprowadzenie lekcji internetowej wymaga sporej wiedzy, umiejętności i przygotowań ze strony nauczyciela, ale jest niezwykle efektywne.

Bibliografia

- Cunningsworth, A. (1984) *Evaluating and Selecting EFL Teaching Materials*. Oxford: Heinemann.
- Finocchiaro, M., Brumfit, C. (1983) *The Functional-Notional Approach: From Theory to Practice*. New York: Oxford University Press.
- Harmer, J. (1991) *The Practice of English Language Teaching*. Harlow: Longman.
- McDonough, J., Shaw, C. (1993) *Materials and Methods in ELT*. Oxford, Cambridge: Blackwell.
- Munby, J. (1978) *Communicative Syllabus Design*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J.C., Rodgers, T.S. (1986) *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Willis, D. (1990) *The Lexical Syllabus*. London: Harper Collins Publishers. (lipiec 2002)

Iwona Malasińska¹⁾
Łódź

Francuska biblioteka wirtualna

Jak dotąd słowo „biblioteka” oznaczało grube mury, nieskończoną liczbę regałów, stoliki do pracy indywidualnej i sympatycznych i życzliwych czytelnikowi bibliotekarzy. Wraz z rozwojem Internetu w sieci pojawiło się wiele stron literackich, które oferują bezpośredni dostęp do książek wolnych od praw autorskich. Dlatego też dziś pomieszczeniem biblioteki jest również ekran. Tam znajdujemy książki, a naszym bibliotekarzem jest „myszka”.

WIRTUALNA BIBLIOTEKA LITERATURY POLSKIEJ (<http://julia.univ.gda.pl/literat/zulu/zasad.htm>) prezentuje znaczące utwory literatury polskiej, GUTENBERG (<http://gutenberg.net/>) biblioteka wirtualna w Stanach Zjednoczonych

proponowała w 2001 roku 10000 dzieł literackich, RUNEBERG (<http://www.lysator.liu.se/runeberg/>) publikuje dzieła pisarzy skandynawskich a LIBER LIBER (<http://www.liberliber.it/>) pozwala na konsultację tekstów włoskich.

Wśród francuskich i francuskojęzycznych bibliotek wirtualnych należy wymienić:

- ▶ ATHENA – <http://un2sg4.unige.ch/athena/html/francaut.html>
- ▶ ABU – <http://abu.cnam.fr/index.html>
- ▶ GALLICA CLASSIQUE – <http://gallica.bnf.fr/classique/>.

Athena – to prywatna strona, której autorem jest Pierre Perroud, profesor filozofii w Collège de Voltaire w Genewie. Oprócz teks-

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka francuskiego.

tów w języku angielskim znajdziemy tu również te w języku francuskim (ponad 2 000 tekstów). Są one podzielone na 5 kategorii:

- ▶ teksty autorów francuskich,
- ▶ teksty w języku francuskim nie mające głównego autora,
- ▶ teksty ilustrowane,
- ▶ teksty przetłumaczone na język francuski,
- ▶ teksty autorów francuskich przetłumaczone na inne języki, np. angielski, holenderski, włoski czy hiszpański.

Linki towarzyszące tytułom często odsyłają nas do innych bibliotek wirtualnych.

ABU – *La Bibliothèque Universelle* – stan biblioteki w grudniu 2002 to 288 tekstów elektronicznych 101 autorów. Aby dotrzeć do szukanej pozycji możemy skorzystać z dwóch katalogów – katalogu tekstów (niestety nie są one ułożone alfabetycznie) i katalogu autorów. Kiedy wybierzemy już autora, na ekranie pojawia się lista dostępnych tekstów. Możemy również skorzystać z wyszukiwarki całego zdania, jednego lub więcej słów we wszystkich dostępnych dziełach danego autora.

Gallica Classique – jest biblioteką wirtualną dostępną na oficjalnej stronie Biblioteki Narodowej Francji (*Bibliothèque nationale de France* <http://www.bnf.fr>). Pozwala na bezpośredni dostęp do ponad tysiąca dzieł francuskich pisarzy tworzących od Średniowiecza po XVIII-sty wiek. Aby ułatwić nawigację, autorzy strony proponują narzędzia pozwalające na szybkie odnalezienie poszukiwanych dzieł. Są to:

- ▶ *listy autorów* – możemy skorzystać z listy ogólnej autorów lub list odnoszących się do poszczególnych wieków,

- ▶ *chronologie* – pozwalają na przegląd najważniejszych dat w danym wieku,
- ▶ *inne strony* – tu zebrano inne strony, na których znajdziemy informacje o literaturze w danym wieku.

Elektroniczne teksty książek mają za zadanie zachęcić do lektury i do uczestnictwa w rozpowszechnianiu kultury. Ułatwiają pracę z tekstem osobie mającej przygotować zajęcia, wykład, komentarz czy foliogram. Teksty te dają możliwość dostępu do wyszukiwarek szczegółów, do analiz dzieł literackich, porównań i gotowych materiałów dydaktycznych przygotowanych na podstawie tekstu książki. Są doskonałym uzupełnieniem książki drukowanej pozostającej niezastąpioną, jeśli chodzi o sam fakt czytania.

Zdajemy sobie sprawę, że książka jest ciągle wspaniałym kompanem. Trzymamy ją w ręce, nosimy ze sobą, patrzymy na nią z podziwem. Jej miniaturyzacja dodaje nam odwagi a zawartość wzrusza. Jej delikatność fascynuje. Mając na uwadze powyższe nie należy jednak ignorować nieustannych zmian technologicznych w aktualnym świecie. Nie znają one odpoczynku. Wszystko stale ewoluuje w tempie coraz bardziej przyspieszonym. Nowoczesne technologie królują.

W zaistniałej sytuacji musimy dostarczyć naszym uczniom środków ułatwiających pracę zarówno im, jak i nam samym.

Dlatego też zachęcam do korzystania z zasobów wirtualnych bibliotek francuskich, które ciągle wzbogacają swoją ofertę, by służyć pomocą uczniom, nauczycielom i wszystkim zainteresowanym literaturą francuską.

(grudzień 2002)

Gabriela Smolij¹⁾
Choszczno

Programy multimedialne i Internet w dydaktyce języka francuskiego

Na przełomie listopada i grudnia 2001 roku w Gorzowie Wielkopolskim odbył się kurs *Programy multimedialne i Internet w dydaktyce języka francuskiego*. Zorganizowała go Małgorzata

Wiczowska, doradca metodyczny z języka francuskiego w gorzowskim WOMie. Celem kursu, który obejmował 50 godzin wykładów i ćwiczeń, było „przygotowanie nauczycieli języ-

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka francuskiego w Zespole Szkół w Choszczynie.

ka francuskiego do wykorzystania multimedialnego i użytkowego oprogramowania zgodnie z potrzebami nowoczesnej dydaktyki FLE w zreformowanej szkole”.

Kurs składał się z czterech modułów i odbywał się w sali informatycznej doskonale wyposażonego gorzowskiego ośrodka metodycznego.

► **Moduł I** prowadziła dr Alicja Sobczak z Uniwersytetu Łódzkiego, która zaprezentowała francuskojęzyczne programy multimedialne *Tell me more i Salut, ça va?*, słownik multimedialny *Petit Robert* i encyklopedię *Encarta’97*. Po prezentacji, uczestnicy wykonywali, indywidualnie lub grupowo, ćwiczenia z wykorzystaniem omówionych programów według kwestionariuszy otrzymanych od prowadzącej. W drugiej części modułu należało opracować samodzielnie scenariusz lekcji z wykorzystaniem jednego z programów. Wybrałam *Tell me more – débutants*, a z niego sekwencję *Perdu dans Paris* i opracowałam następującą fiszkę dydaktyczną:

Fiche pédagogique

Logiciel: Tell me more – débutants 2		
Choix du matériel: Vidéo, séquence „Perdu dans Paris”		
Thème: Voyage à Paris		
Objectifs: 1) compréhension orale / écrite 2) expression orale 3) civilisation – Paris		
Public: Lycéens 17 ans	Niveau de langue: intermédiaire	Temps de réalisation: 2×45 min
Conditions techniques et disposition de la salle: salle informatique, 2 personnes par ordinateur (au maximum)		
Déroulement de la classe:		
1. Les apprenants regardent la séquence vidéo à leur rythme: sans transcription, avec transcription ou avec traduction.		
2. Ils font le test de compréhension à la fin de la séquence.		
3. Sans ordinateur: ils construisent un dialogue au syndicat d’initiative à Paris:		
A est un touriste		
B est un employé du syndicat d’initiative		
A est arrivé à Paris pour 3 jours, il va au syndicat d’initiative pour demander conseils et renseignements.		
B lui propose l’itinéraire (Champs-Élysées, Place de la Concorde, Tour Eiffel, Montmartre, Louvre, promenade en bateau-mouche).		

A prend des renseignements, par exemple:

- qu’est-ce que je peux voir sur la Place de la Concorde? a Montmartre? au Louvre?
- combien de marches y a-t-il pour monter à la Tour Eiffel à pied?
- où est-ce que je peux manger pour pas cher?
- où est-ce que je peux me reposer?

4. Présentation et évaluation des dialogues.

5. Devoir de maison: Raconte comment tu as passé le temps pendant ton voyage à Paris.

Remarques supplémentaires:

Le fonctionnement du programme a été présenté pendant le cours précédent

► **Moduł II** prowadził Marek Sosna z Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie, który przedstawił specjalistyczny język technologii informatycznych oraz język potoczny i żargonowy młodzieży francuskiej. Wykład był ilustrowany dokumentami wideo oraz licznymi ćwiczeniami, które wykonywaliśmy wspólnie lub grupowo. Były to zajęcia bardzo ciekawie prowadzone i niezwykle wzbogacające wiedzę nauczycieli języka francuskiego, którzy nieczęsto mają okazję zetknąć się ze wspomnianym słownictwem.

► **Moduł III – Internet oraz oprogramowanie użytkowe w nauczaniu języka francuskiego** prowadził Leszek Szafiński, doradca metodyczny z informatyki. Podczas tych zajęć uczestnicy uczyli się korzystać z internetowych przeglądarek i wyszukiwarek, polskich i francuskich. „W prezencje” każdy otrzymał na dyskietce katalog *ressources françaises et adresses utiles*, dzięki któremu, za pomocą kliknięcia, można połączyć się z wybranymi stronami internetowymi i wykorzystać je w nauczaniu języka francuskiego. W drugiej części modułu uczestnicy kursu zostali zapoznani z obsługą i możliwościami wykorzystania programu użytkowego pakietu Office: *Power Point*, a następnie indywidualnie tworzyli multimedialne prezentacje komputerowe za pomocą tego programu.

► **Moduł IV – Projekt jako metoda nauczania na lekcjach języka francuskiego** prowadziły Elżbieta Rostkowska i Małgorzata Wiczowska z gorzowskiego WOM. Omówiły formę projektu, podając jego słabe i mocne strony oraz metodologię i fazy realizacji. Zaprezentowały też przykłady projektów i kryteria ewaluacji na przykładzie projektu autorstwa Małgorzaty Wiczowskiej *Carnet de voyage*. Na zakończenie należało opracować scenariusz projektu edukacyjnego.

cyjnego z wykorzystaniem poznanych na kursie programów multimedialnych i Internetu. Przygotowałam scenariusz dotyczący francuskiej kuchni regionalnej.

Temat: *Francuska kuchnia regionalna*

Czas realizacji: 4 tygodnie

Klasa: II (3 godz. języka tygodniowo)

Dokumentacja:

- ▶ mapa kulinarna Francji,
- ▶ foldery, prospekty lub gazetki opisujące francuską kuchnię regionalną,
- ▶ film wideo z realizacją przepisów dań regionalnych.

Cele:

1. Kulturowe i edukacyjne:

- ▶ poznanie regionów Francji,
- ▶ poznanie francuskiej kuchni regionalnej,
- ▶ zdobywanie umiejętności poszukiwania i selekcjonowania informacji i dokumentów francuskojęzycznych,
- ▶ zdobywanie umiejętności korzystania z nowoczesnych technik informacyjnych,
- ▶ wdrażanie do współpracy w zespole,
- ▶ wdrażanie do samokontroli i samooceny.

2. Językowe:

- ▶ powtórzenie i wzbogacenie słownictwa dotyczącego kuchni,
- ▶ powtórzenie i utrwalenie trybu rozkazującego (przepis kulinarny).

Miejsce: klasa, kuchnia szkolna (w miarę możliwości), dom rodzinny

Źródła:

- ▶ książki (*La France de toujours, Nouveau Guide de France*, francuskie książki kucharskie),
- ▶ francuska prasa kobieca (*Femme Actuelle, Avantages, Elle*),
- ▶ telewizja (TV5),
- ▶ Internet,
- ▶ encyklopedie multimedialne (*Encarta'97, Hachette'99*),
- ▶ dokumenty wideo.

Materiały:

- ▶ karton, papier, pisaki, nożyczki, wycinki z czasopism, klej, farby,
- ▶ kasetę wideo,
- ▶ kamerę wideo,
- ▶ produkty spożywcze do realizacji przepisów kulinarnych.

Typ projektu: grupowy (grupy 4-osobowe, których skład ustala młodzież)

Zadania uczniów:

- ▶ wybór zadania do wykonania,
- ▶ wyszukiwanie i selekcja informacji i potrzebnych dokumentów,
- ▶ podział zadań i współpraca w grupie,
- ▶ dotrzymanie ustalonych terminów konsultacji i wykonania prac,
- ▶ prezentacja projektu,
- ▶ ocena projektu własnego i innych.

Zadania nauczyciela:

- ▶ określenie celów projektu,
- ▶ określenie kryteriów oceny,
- ▶ udzielanie konsultacji,
- ▶ udostępnianie niektórych źródeł informacji (np. czasopisma, książki, filmy wideo),
- ▶ pomoc w przezwyciężaniu trudności,
- ▶ pomoc w zdobyciu środków finansowych na zakup niektórych materiałów (np. od Rady Rodziców, od sponsorów),
- ▶ pomoc w zorganizowaniu prezentacji,
- ▶ ocena projektu (wspólnie z uczniami).

Uwaga: prezentacja odbędzie się na forum szkoły w ramach *Dnia Francuskiego*, a jej zakończeniem będzie degustacja przygotowanych dań. Do oceny projektu mogą zostać zaangażowani inni nauczyciele, co znacznie podniesie jego rangę.

Forma	Wykonanie	Moment wykonania	Materiały
mapa kulinarna Francji	uczniowie	poza lekcjami	karton, papier, pisaki, farby, wycinki z prasy
dania regionalne	uczniowie	poza lekcjami	produkty spożywcze, kamera, kasetę wideo
opis kuchni regionalnej w dowolnej formie: folder, prospekt, gazетка	uczniowie	poza lekcjami	papier, karton, klej, wycinki z prasy

Kurs odbywał się w soboty i niedziele, ale nie żałuję tych pracowicie spędzonych moich wolnych dni: wiele się nauczyłam, zdobyłam nowe umiejętności i odkryłam liczne możliwości zastosowania Internetu i multimediów w dydaktyce języka obcego, co pozwoli mi urozmaicić lekcje i zachęcić uczniów do korzystania z tych źródeł w samodzielnej nauce języka. (luty 2002)

Multimedialne programy dydaktyczne w nauczaniu języka niemieckiego

Wraz z rozwojem branży komputerowej powstaje mnóstwo językowych programów dydaktycznych na płytach CD, które pomagają uczniom w rozwijaniu poszczególnych sprawności językowych czy w uzupełnianiu braków we własnym tempie i na każdym poziomie znajomości języka²⁾. Przez wykorzystanie techniki multimedialnej – połączenie tekstu, obrazków, grafiki ruchomej, filmu, dźwięku – programy te są atrakcyjne dla ucznia w każdym wieku.

Utrwalenie komputerowego programu dydaktycznego na płycie CD – pomimo tego, że wiele z programów jest dostępnych w Internecie – znacznie ułatwia pracę nauczycielowi na lekcji. Nie każda szkoła dysponuje podłączeniem do Sieci, korzystanie z Internetu może być drogie, a ponadto praca w systemie on-line jest związana z niestabilnością połączeń oraz nieraz długim czasem oczekiwania na załadowanie się stron.

Multimedialne programy dydaktyczne to wielka szansa dla dydaktyki języka obcego. Aby tej szansy nie zaprzepaścić i nie przyłączyć się do grupy sceptyków twierdzących, że płyty CD to skompensowane śmieci danych (*Datenmüll* czy cmentarze danych (*Datenfriedhöfe*) pozbawione użyteczności czy innowacyjności, konieczne jest wypracowanie kryteriów dotyczących wyboru i tworzenia software³⁾. Prof. Wazel jest zdania, że 90% programów językowych dostępnych w Niemczech nie spełnia wymagań nowoczesnej dydaktyki⁴⁾. Przytacza on za *Beratungsstelle für Neue Technologien des Landesinstituts für Schule und Weiterbildung Nordrhein – Westfalens* kilka ważnych ogólnych kryteriów, które powinny spełniać dobre programy do nauki języka obcego⁵⁾. Wymagania te mogą być przydatne przy wyborze lub produkcji tego typu pomocy.

1) Kryteria dotyczące treści:

- ▶ intencją autora powinna być koncepcja „nauczania z komputerem”, a nie tylko „poprzez komputer” – komputer powinien spełniać rolę narzędzia służącego m.in. do redagowania tekstów, poszukiwania informacji, opracowywania danych, rozwiązywania problemów,
- ▶ program powinien dawać możliwość przeniesienia wyuczonych umiejętności na język obcy jako całość, tzn. programy koncentrujące się na nauczaniu głównie gramatyki, leksyki czy fonetyki powinny również kształcić umiejętności rozumienia ze słuchu, rozumienia tekstu czytanego, pisanie czy tłumaczenia,
- ▶ multimedialne możliwości komputera powinny być wykorzystane do ukazania w sposób barwny, żywy, komunikatywny i kognitywny aspektów kulturo- i krajoznawczych krajów niemieckiego obszaru językowego,
- ▶ jednostki lekcyjne powinny dawać szansę uczenia się zarówno na drodze świadomego i celowego procesu, jak i w sposób niezamierzony – dzięki efektowi ubocznemu pracy z programem, powinny umożliwiać zdobywanie wiedzy i umiejętności na sposób multisensoryczny i autodydaktyczny (nauka przez odkrywanie, samodzielne rozwijanie strategii uczenia się),
- ▶ od strony treści powinny one spełniać wymagania uczących się – być dla nich ciekawe,
- ▶ powinny prowadzić do przyrostu wiedzy i umiejętności, najlepiej w sposób kontrastywny lub konfrontatywny,
- ▶ komputer powinien umożliwić zintegrowane nauczanie wielu dziedzin i dyscyplin wiedzy.

2) Kryteria dotyczące dokumentacji i materiałów uzupełniających:

- ▶ zawarta w programie lub w materiałach dodatkowych instrukcja powinna być zrozumia-

¹⁾ Autorka jest asystentką w Instytucie Filologii Germańskiej Uniwersytetu Rzeszowskiego

²⁾ Call – Innovationsanspruch und Programmwirklichkeit, www.iik.com/iik_index.html

³⁾ Wazel G., *Evaluation für sprachliche Multimedia-Software*, www.iik.com/iik_index.html

⁴⁾ tamże

⁵⁾ tamże

ła dla użytkownika, powinna umożliwiać za-
instalowanie programu i sprawne poruszanie
się w nim (rozpoczynanie pracy, kopiowanie,
zakończenie, dostęp do pomocy, jasne przed-
stawienie opcji itp.),

- ▶ zaleca się, aby programy, mające na celu roz-
wijanie sprawności rozumienia ze słuchu i mó-
wienia, zawierały elementy filmów wideo,
- ▶ w dokumentacji powinny być zawarte cele
i treści nauczania, uzasadnienie wybranej
partii materiału oraz zastosowanych metod.

3) Kryteria dotyczące sfery wychowawczej i etycznej:

Na wstępie należy nadmienić, że rozwój
nowych mediów jest swego rodzaju wyzwaniem
dla współczesnej pedagogiki, ponieważ otwiera
przed nią nowe perspektywy oddziaływania wy-
chowawczego. W kwestii pytania o pedagogicz-
ne kryteria oceny programów dydaktycznych W.
Schmidt–Sichermann⁶⁾ proponuje następujące
wymogi stawiane programom:

- ▶ kryterium odpowiedniości do wieku,
- ▶ w programie powinny więc być zawarte „na-
grody”, zapewniające uczniowi przeżycie
sukcesu, ponieważ jest to jeden z ważniej-
szych katalizatorów nauki. Jednakże ich
poziom musi być odpowiednio wyważony – nie
za łatwy (bo nudzi), ani nie za trudny (gdyż
działa frustrująco),
- ▶ informacje zwrotne powinny pojawiać się
szybko, a przy błędach powinna być ofero-
wana pomoc,
- ▶ programy dla dzieci powinny sprawiać im
przyjemność – wtedy uczą się one chętniej
i efektywniej. Oczywiście w programach dla
dzieci w wieku przedszkolnym i ewentualnie
wczesnoszkolnym, objaśnienia nie mogą być
pisane, bo dzieci mogą mieć jeszcze trudno-
ści z czytaniem.

4) Wymagania dotyczące sfery dydaktycznej:

Wazel⁷⁾ uzupełnia powyższą listę o na-
stępujące elementy:

- ▶ program powinien spełniać wymogi nowoczes-
nego nauczania języków obcych – orientacja
komunikatywno–kognitywna i interkulturowa
w dziedzinie dydaktyki, wychowania i etyki,

- ▶ powinien w maksymalnym stopniu wykorzysta-
wać możliwości stwarzane przez komputer:
pracę z tekstem, możliwości nawigacyjne
w celu indywidualizacji nauki – również
w programach o typie zadań zamkniętych,
- ▶ powinien zawierać słownik, sprawdzać orto-
grafię, zawierać pomoc gramatyczną, pomoc
przy rozwiązywaniu zadań, adekwatną korek-
tę odpowiedzi – akceptację synonimów,
- ▶ zawierać dużą liczbę zadań i ćwiczeń komuni-
kacyjnych, jednakże – dla wygody użytkow-
nika – forma ćwiczeń nie powinna być zbyt
zróżnicowana,
- ▶ materiał językowy powinien być aktualny,
autentyczny, adekwatny do sytuacji, popraw-
ny, uczeń powinien mieć możliwość powta-
rzania go lub czytania – na każde żądanie,
- ▶ kontekst multimedialny powinien przyczyni-
ać się semantyzacji,
- ▶ o tempie uczenia powinien rozstrzygać użyt-
kownik,
- ▶ korzystne są protokoły uczenia się (*Lern-
protokolle*),
- ▶ zalecane są również programy półotwarte (a
nie jedynie zamknięte), które uczeń może
uzupełniać własnym materiałem językowym,
- ▶ uczeń powinien móc rozstrzygać o tym, czy
wskazówki i polecenia występują w języku
ojczystym czy obcym,
- ▶ w sytuacji idealnej zalecane byłoby, aby
uczeń mógł decydować o poziomie począt-
kowym, kolejnych krokach i stopniu trud-
ności materiału,
- ▶ powinna istnieć możliwość ewaluacji programu,
której wyniki byłyby brane pod uwagę przy
poprawkach nanoszonych przez producenta,

5) Wymagania dotyczące sfery technicznej:

- ▶ program powinien integrować wszystkie kanały
komunikacji: relacja język – dźwięk, ob-
raz – film oraz relacja grafika – tekst⁸⁾,
- ▶ jakość obrazu i dźwięku powinna być zado-
walająca,
- ▶ program powinien sam się rozpoczynać – naj-
lepiej, gdyby nie trzeba było go instalować,
- ▶ program nie powinien zawieszać się w przy-
padku użycia kombinacji klawiszy nieprzewi-
dzianej przez autora,

⁶⁾ Schmidt–Sichermann W., Pädagogische Kriterien beim Einsatz von Lernsoftware, http://viadrums.eu-frankfurt-o.de/~wjoirna/iahaltl_98.html

⁷⁾ Wazel G., *Evaluatiou für sprachliche Multimedia-Software*.

⁸⁾ Langner M., *Raster zur Evaluation von Software für das Sprachenlernen*, www.nalberta.ca/~german/ejournal/langner1.htm

- ▶ uczeń powinien mieć możliwość dodawania własnych notatek,
- ▶ w każdym momencie powinna istnieć możliwość zakończenia działania programu,
- ▶ program powinien cechować dobrze przemyślany interfejs – pomoc, odpowiedzi, oceny, informacje, pojawiające się w tych samych miejscach ekranu, kolory, grafika i krótkie czcionki adekwatne do funkcji dydaktycznej programu, standaryzowane ikony menu,
- ▶ powinien istnieć związek między ciągiem myślowym a układem stron na monitorze.

Przykładowy gotowy arkusz ewaluacyjny do oceny programów proponuje M. Langner⁹⁾. Arkusz ten zasługuje na szczególną uwagę także z tego powodu, że jest przewidziany nie tylko do ewaluacji programów dydaktycznych w ścisłym tego słowa znaczeniu, ale również do oceny tych programów, które mogą być dobrze wykorzystane w nauczaniu języków obcych, choć pierwotnie były tworzone w innym celu – takich jak słowniki, programy konkordacyjne, archiwa czasopism, programy do nauczania innych przedmiotów:

Autor	▶
Tytuł	▶
Rok wydania, wersja	▶
Adres internetowy	http://
Wydawca, wydawnictwo	▶
Informacje wydawcy	▶
Medium	▶ dyskietka, płyta CD, Internet, płyta DVD, dodatkowe materiały drukowane ...
Cena	▶
Wymagania sprzętowe	▶ procesor, płyta główna, system operacyjny, karta dźwiękowa, karta graficzna, wymagana ilość wolnej pamięci, napęd dysków CD...
Właściwości programu	▶ struktura: linearna, rozgałęziona, połączona, ... ▶ możliwości rozpoczynania i kończenia pracy z programem, ▶ łatwość w obsłudze regulacja głośności, prędkości, ▶ funkcje wydruku, kopiowania, dodawania własnych notatek,

	▶ możliwość dostosowania do potrzeb sieci, ▶ ewentualna konieczność instalacji
Kategoria programu	▶ rodzaj programu: płyta dołączona do podręcznika, symulacja, gra, test... ▶ o pomocy dydaktyczne: program autorski, konkordancyjny, słownik, ...
Grupa, do której program jest skierowany	▶ dzieci, młodzież, dorośli
Język obcy	▶
Język ojczysty	▶
Rozwijane kompetencje i podsystemy	słuchanie ze zrozumieniem, mówienie, czytanie ze zrozumieniem, pisanie, gramatyka, słownictwo, ...
Poziom językowy	▶
Tematyka	▶
Rodzaje tekstów	▶
Materiał językowy	▶ czas trwania w minutach ▶ adekwatność wobec przewidzianej grupy ▶ język naturalny, sztuczny, regionalny... ▶ osadzenie w kontekście kulturowym ▶ jakość dźwięku ▶ poprawność
Podstawy teoretyczne	▶ behawioryzm, kognitywizm, konstruktywizm,... ▶ zauważalny postęp: tak/nie
Organizacja procesu nauczania	▶ formy społeczne: praca indywidualna, w parach, w grupach
Interaktywność	▶ tak/ nie
Multimedia	▶ połączenie tekst – obraz – film – dźwięk
Rodzaje ćwiczeń	▶ artykułowanie, kojarzenie, wybór, opis, dyktando, pisanie, uzupełnianie, opowiadanie, odpowiedzi na pytania, sprawdzanie, powtarzanie, notowanie, rozwiązywanie problemów, odgrywanie ról, zajmowanie stanowiska, rekonstrukcja tekstu, tłumaczenie, reformulowanie, zmienianie, porównywanie, powtarzanie, przyporządkowywanie, streszczanie
Wrażenie ogólne	▶ mocne / słabe strony ▶ cena ▶ tradycyjny / innowacyjny
Recenzenci / e-mail	▶ krótka wzmianka o zainteresowaniach zawodowych, kontakt
Data powstania	▶
Komentarze użytkowników	▶ doświadczenia nauczycieli i uczniów

⁹⁾ tamże

Obecnie na rynku istnieje mnóstwo programów do nauki języka. Orientacja jest tutaj trudna, bo zazwyczaj przy zakupie nie można sprawdzić, jaka jest treść i możliwości danej płyty. Kupujący jest zdany tylko na informacje zawarte na kolorowej obwolucie. Aby zaoszczędzić rozczarowań, podaje¹⁰⁾ adres internetowy, pod którym można przeczytać ewaluację kilkunastu dostępnych na rynku programów do nauki języka niemieckiego. Oto tytuły ocenianych programów:

Programy dla młodzieży i dorosłych

- ▶ Learn to Speak German
- ▶ Geschäftssprache Deutsch
- ▶ Grammatik-Spaß Deutsch
- ▶ RechtUmSchreiber Orthograf
- ▶ Lesen und rechnen mit Rayman
- ▶ Deutsch 1
- ▶ Goethe-Faust
- ▶ Ravensburg, Interactive: Das neue Rechtschreibspiel
- ▶ Bauer Bonk's Buchstabenhof
 - ▲ Conradi für Windows
- ▶ Einblicke, Folge 6: Studium
- ▶ Umweltschutz – ein Unternehmensziel
- ▶ Überzeugend und wirkungsvoll präsentieren
- ▶ Der Große Weltatlas – unsere Erde multimedial
- ▶ Von Aachen bis Zwickau
- ▶ Umweltkatastrophen Vulkane, Erdbeben, Wirbeltürme
- ▶ Fun-Online: Connections
- ▶ Encarta 98
- ▶ Karrierewissen multimedial
- ▶ Learn and play – Guitar Hits Volume 1

Programy dla dzieci

- ▶ Payuta und der Eisgott
- ▶ ADI-Lernprogramme
- ▶ Bilderlexikon von Herder
- ▶ Der Lebkuchenmann
- ▶ Mr. Wunders Spielzeugparadies
- ▶ Die große Schatzsuche
- ▶ Disney Interactive CD-ROM
- ▶ Mathe Blaster – Geheimnis der verlorenen Stadt
- ▶ Meisterdetektive jagen LORK
 - ▲ Asterix und Obelix: „Die Suche nach dem schwarzen Gold“
 - ▲ Löwenzahn – Geschichten aus Natur, Umwelt und Technik (Martin Bosch)
 - ▲ Löwenzahn – Geschichten aus Natur, Umwelt und Technik (Henriette Rietz)
 - ▲ Schlaubär im Straßenverkehr

Uwagi techniczne:

Na użycie programów CD w szkole mają wpływ oczywiście nie tylko aspekty pedagogiczno – dydaktyczne, ale również baza techniczna danej placówki. W wielu szkołach istnieją już dość dobrze wyposażone pracownie komputerowe, w których można przeprowadzać ciekawe lekcje języków obcych z użyciem komputera. Poniżej chcę podać przykłady praktycznych rozwiązań, pomocnych na lekcjach z użyciem programów CD¹¹⁾.

1. Jeśli program na płycie CD jest napisany tylko dla celów demonstracyjnych, a dysponujemy tylko jednym komputerem – można zebrać grupę uczniów (nie za dużą) wokół monitora i pokazać materiał zawarty na płycie.

2. Jeśli uczniowie mają pracować z programem, najlepiej aby każdy miał do niego dostęp. Jeśli w pracowni jest do dyspozycji sieć komputerowa, należy płytę – wersję sieciową – umieścić na serwerze. Tańszym rozwiązaniem byłaby rozbudowa jednego ze szkolnych komputerów: płytę główną można np. poszerzyć do 40 GB pamięci, co pomieściłoby aż około 60 płyt CD. Odpowiednie oprogramowanie umożliwiłoby korzystanie z tych płyt z każdego komputera w sieci szkolnej.

Niewątpliwie rozwój w dziedzinie zastosowania komputera w nauczaniu będzie zmierzał w tym kierunku, aby nauczyciele nie czekali na gotowe produkty, ale sami przygotowywali proste, ale atrakcyjne multimedialne interaktywne pakiety i programy dydaktyczne. Wbrew pozorom nie jest to proces zbyt skomplikowany, nie wymaga też zakupu drogiego oprogramowania – wystarczy standardowe wyposażenie komputerowe, jakim jest Pakiet Microsoft Office, zawierający programy PowerPoint, Word i Excel. To właśnie nauczyciele, a nie programiści powinni przygotowywać szkic programu, ponieważ nauczyciel jest świadomy celów dydaktycznych i wychowawczych, które chce osiągnąć przy pomocy tego typu materiałów, natomiast na pewno tylko nieliczni informatycy są tak dobrze obeznani w tej dziedzinie. Szczególnie odnosi się to do interaktywnych narzędzi do kontroli i testowania, ponieważ tylko nauczyciel może dokładnie wiedzieć, jakie wiadomości, umiejętności czy postawy chce sprawdzić przy ich użyciu.

¹⁰⁾ www.iik.de/iik_index.html

¹¹⁾ Bauer U., *Arbeiten mit CD-ROMS in der Schule*, www.lehrer-online.de/dyn/214262.htm

Bibliografia

- Bauer M., *Arbeiten mit CD-ROMs in der Schule*, www.lehrer-online.de/dyn/214262.htm (20.08.2002)
- Grätz Ronald, *Internet im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*, www.goethe.de/oe/mos/despv-/htm (20.08.2002)
- Grüner M., Hassert T. (2000), *Computer im Deutschunterricht*, München: Langenscheidt
- Hahn M., Künzel S., Wazel G., *Multimedia – eine neue Herausforderung für den Fremdsprachenunterricht*, www.nalberta.ca/german/ejournal/kranz2.htm (20.08.2002)
- Henrici G., Zofgen E., *Neue Medien im Fremdsprachenunterricht*, www.nalberta.ca/~german/ejournal (20.08.2002)
- Kaiser A., *Anders lehren lernen*, www.nalberta.ca/~german/ejournal/kaiser.htm, (recenzja: Kranz D.) (20.08.2002)
- Langner M., *Raster zur Evaluation von Software für das Sprachenlernen*, www.nalberta.ca/german/ejournal/langnerl.htm (20.08.2002)
- Pufahl A., *Call – Innovationsanspruch und Programmwirklichkeit*, www.iik.com/iik.index.html (20.08.2002)
- Schmidt Sichermann W., *Padagogische Kriterien beim Einsatz von Lernsoftware*, http://viadrim.euv-franlfrurt-o.de/~wjourrial/inhalt_98.html (20.08.2002)
- Schulz R., *Der Fremdsprachenunterricht in den USA*, www.nalberta.ca/~german/ejournal/schulz5.htm (20.08.2002)
- Sprachspiele für DaF im Internet – eine Bestandsaufnahme*, www.iik.de (20.08.2002)
- Wazel G., *Auswirkungen des Einsatzes Interaktiver Medien auf den Lehr – und Lernprozeß*, www.iik.com/iik.index.html (20.08.2002)
- Wazel G., *Evaluation für sprachliche Multimedia-Software*, www.iik.com/iik.index/html (20.08.2002)
- (listopad 2002)

Anna Wawrzon¹⁾

Wrocław

Na odsiecz maturzystom. O kursie multimedialnym Einblicke

Przed każdym nauczycielem klasy maturalnej stoi zadanie usystematyzowania i powtórzenia z uczniami materiału wymaganego na egzaminie dojrzałości. Zadanie to, choć powtarza się rok rocznie mnie osobiście nastęrcza sporo problemów. Nietrudno się domyślić, że powielanie już „przerobionych” tekstów i ćwiczeń da rezultat raczej marny, bo uczeń znużony to zwykle uczeń nie mający wystarczającej motywacji do nauki. Antidotum na nudę może stanowić uzupełnienie tradycyjnego podręcznika kursem multimedialnym. Warto zwrócić uwagę na kurs *Einblicke*, którego komponentami są kasyety wideo, podręcznik do pracy na lekcji, zeszyty ćwiczeń dla uczących się samodzielnie, kasyety audio i CD-Romy.

Tematy poruszane w *Einblicke* są w wielu punktach zbieżne z zestawem tematów maturalnych. 18 modułów tematycznych zawiera takie hasła jak: *Wohnen und Umzug, Feste und Feiern, Gesundheit und Krankheit, Ferien und Urlaub, Jugendliche, Essen und Trinken, Freizeit, Umwelt und Natur, Werbung, Frauen und Männer*. Materiał został przedstawiony każdorazo-

wo w krótkim materiale filmowym w ujęciu historycznym, dokumentalnym i fabularnym. Poszczególne komponenty dają i uczniowi i nauczycielowi szerokie możliwości.

- ▶ **LEHRER-BEGLEITBUCH** podsuwa nauczycielowi szereg różnych ćwiczeń, w kolejności odpowiadającej poszczególnym częściom filmu. Ponadto zawiera gotowe do kopiowania materiały (A-4), które są doskonałym uzupełnieniem lekcji. Uczniowie mogą również uczyć się samodzielnie dzięki zintegrowanym z kasetami audio zeszytami ćwiczeń.
- ▶ **BEGLEITHEFT FÜR SELBSTLERNER** – każdej części danego modułu tematycznego odpowiada lekcja w zeszycie ćwiczeń, podzielona na dwie fazy: przed i po obejrzeniu filmu. Najpierw uczniowie dostają zadania, które polegają na odbiorze wzrokowym treści oglądanego materiału, następnie ćwiczą rozumienie ze słuchu, zapoznają się ze strukturami gramatycznymi, systematyzują słownictwo, aby wreszcie móc przystąpić do ćwiczeń w komunikowaniu się. Dopełnieniem i rozszerzeniem całości są dwa dodatkowe teksty do danego tematu.

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

- Szerokie możliwości stwarza również wykorzystanie **CD-ROMÓW** i techniki komputerowej w nauczaniu języków obcych. Ćwiczenia na CD-Romach mogą być wykonywane samodzielnie przez uczniów, gdyż komputer sygnalizuje poprawność wykonania zadania. W przypadku błędnej odpowiedzi można ponowić próbę lub poprosić o pomoc. Zadania zostały uszeregowane według stopnia trudności. Zaletą jest możliwość indywidualnego tempa pracy, a także dostosowania trudności zadań do poziomu językowego uczącego się, który w uzasadnionych przypadkach może przystąpić bezpośrednio do zadań najtrudniejszych.

Program w pełni odpowiada stylowi uczenia się współczesnej młodzieży, tej, która wykorzystuje komputer do nauki. Uczniowie chętnie uczą się np. fonetyki nagrywając swoje wypowiedzi i porównując je z oryginałem na CD-Romach.

Kurs *Einblicke* może stać się podstawą przygotowywanych lekcji powtórzeniowych dla maturzystów – nie zajmie dużo czasu, a z pewnością spodoba się uczniom. Wystarczy dokonać selekcji przebogatego materiału. Praktycznie do każdego tematu można znaleźć, poza kilkuminutowym filmem, całą gamę ciekawych ćwiczeń zróżnicowanych pod względem poziomu, od ćwiczeń *richtig/falsch* przez ankietę

ja/nein po mini-projekty, czy też bodźce do kreatywnego pisania lub dyskusji.

Kurs może również zostać wykorzystany do przygotowania programu koła zainteresowań z języka niemieckiego. Oto przykład takiego programu:

Cele:

- rozwijanie uzdolnień językowych uczniów,
- umiejscowienie języka obcego w kontekście realizowawczym – porównanie Polski z Niemcami – państwa dążącego do Unii Europejskiej z państwem będącym już członkiem UE,
- rozwijanie kompetencji kluczowych – takich jak: komunikowanie się, współpraca, przystosowanie (umiejętność posługiwania się nowymi technologiami informacji i komunikacji) oraz poszukiwanie (sięganie do różnych źródeł, pozyskiwanie informacji).

Środki osiągnięcia założonych celów:

Uczestnikom koła zostaną zaproponowane:

- kurs multimedialny *Einblicke*, Goethe-Institut, Inter Naciones,
- *Klar-Sicht* – program do nauczania realizowawstwa – zbiór tekstów i foliogramów, Inter Naciones,
- *Übersichten* – program do nauczania realizowawstwa wyposażony w foliogramy, Inter Naciones.

PLAN ZAJĘĆ

Lp.	Moduły programowe	Formy i środki realizacji	Liczba godzin	Uwagi
1.	Organizacja zajęć: ► tematyka, formy realizacji, propozycje uczestników ► jak skutecznie uczyć się języka obcego	pogadanka wykład prezentacja wybranych metod	2	
2.	Warunki życia w Polsce i Niemczech – porównanie: ► „Hamburger Adressen” – możliwości mieszkaniowe w Hamburgu ► porównanie życia na wsi i w mieście ► „Wohngemeinschaft” – mieszkanie studentów niemieckich ► model rodziny – para czy singiel	film wideo ćwiczenia z CD-Romem kasety audio dyskusja prezentacja z wykorzystaniem CD-Romu	7	
3.	Zwyczaje i święta w Polsce i w Niemczech – porównanie na przykładach: ► świąt Bożego Narodzenia ► świąt piwa w Niemczech ► karnawału nad Renem	referat prezentacja foliogram film wideo ćwiczenia praktyczne – przesłanie życzeń bożonarodzeniowych użytkownikom ICQ	8	
4.	Zdrowie i choroba: ► Bad Ems – kurort leczniczy w Niemczech ► system ubezpieczeń zdrowotnych w Niemczech – „Beim Arzt” ► alternatywne metody leczenia „Heilen durch Wasser”	film wideo foliogramy odgrywanie scenek analiza tekstu	8	

Lp.	Moduły programowe	Formy i środki realizacji	Liczba godzin	Uwagi
5.	Niemcy – mistrzowie świata w podróżowaniu: ▶ ulubione cele podróży Europejczyków „Traumziel Mallorca” ▶ alternatywne formy spędzania urlopu – wakacje ze sportami ekstremalnymi ▶ „So ein Wochenende” – jak młodzież spędza weekendy ▶ agroturystyka w krajach UE	foliogramy analiza ofert turystycznych niemieckich biur podróży – internet kasety wideo kasety audio referat dyskusja	9	
6.	Płaszczyzny porozumienia polskiej i niemieckiej młodzieży: ▶ stosunki polsko-niemieckie na przestrzeni wieków w zarysie ▶ ruch młodzieżowy w Niemczech w latach 50 ▶ grupy młodzieżowe na przykładzie „skaterów” ▶ konflikt pokoleń ▶ zagrożenia współczesnej młodzieży ▶ zainteresowania młodzieży w Polsce i w Niemczech	wykład film wideo, referat film wideo dyskusja analiza tekstu pogadanka	10	
7.	Co kraj, to obyczaj – przyzwyczajenia żywieniowe Niemców i Polaków: ▶ historia ziemniaka „Kartoffelgeschichten” ▶ „Essen a la carte” restauracja w landzie Rheinland ▶ przygotowanie i degustacja niemieckich potraw	film wideo film, foliogram, niemiecka karta dań zajęcia praktyczne	6	
8.	Wspólny problem UE, czyli o ochronie środowiska: ▶ rozwój techniki i industrializacja – „Auf Kosten der Umwelt?” ▶ zacznijmy od siebie – jak w krajach niemieckojęzycznych chroni się środowisko – „Umweltschutz zu Hause” ▶ „Müll im Wald”	referat film wideo, foliogram kasety audio film wideo	6	
9.	Reklama w Polsce i Niemczech: ▶ „Immer besser – immer weißer” – historia reklamy i jej ewolucji na przykładzie proszku Persil ▶ reklama w telewizji – przystosowanie niemieckich reklam dla polskiego odbiorcy	film wideo prezentacja nagranych z telewizji kablowej reklam, adaptacja sloganów reklamowych, przygotowanie własnej reklamy – zajęcia warsztatowe	5	
10.	Przeciwdziałanie powstawaniu uprzedzeń i stereotypów narodowościowych i kulturowych: ▶ stereotypy – karykatura Niemca i Polaka ▶ typowo niemieckie, czyli jakie? „Autoliebe” ▶ spotkania polsko-niemieckie na przykładzie „Au-pair Mädchen”	fragment filmu „Das Leben ist schön”, ankieta, zajęcia warsztatowe film wideo	4	
11.	Niemcy, nasz partner w Unii Europejskiej: ▶ „Die Europäische Union” ▶ „Made in Europe” – współpraca polsko-niemiecka na przykładzie firm ▶ europejska szkoła – model kształcenia w Europie ▶ „Europa Tour” – wirtualna wycieczka po stolicach europejskich	film wideo, wykład, referat film wideo referat zajęcia praktyczne – Internet referaty	7	
12.	Tematyka zaproponowana przez młodzież		4	

Liczba godzin przeznaczona na realizację ma charakter umowny, w zależności od zainteresowań młodzieży bloki tematyczne mogą zostać rozbudowane lub zmniejszone. Na każdym

zajęciach, niezależnie od tematyki będą realizowane praktyczne ćwiczenia językowe rozwijające umiejętność komunikacji.

(październik 2002)



Irena Balko¹⁾
Opole

Technika zastępowania słów w zapamiętywaniu słówek

Ucząc się języka obcego napotykamy na trudności w zapamiętywaniu słówek i zwrotów. Są one często abstrakcyjne a skoro nie można ich sobie wyobrazić, nie wywołują żadnych skojarzeń i uczymy się ich na pamięć przez automatyczne powtarzanie. Taki sposób nie jest zbyt atrakcyjny, a do tego mało skuteczny. Zwykle po zakończeniu kursu językowego czy ukończeniu szkoły, zapominamy wykute mozolnie słówka.

Powszechnie wiadomo, że umysł zapamiętuje łatwiej żywe, kolorowe obrazy. Stąd łatwiej na przykład zapamiętać twarz niż nazwisko, łatwiej opisać przedmiot, który widzimy oczami wyobraźni. Wykorzystuje ten fakt Zbigniew W. Brzeškiewicz²⁾ i proponuje *technikę zastępowania słów*.

Technika ta jest podzielona na pięć wariantów:

- ▶ **1.** Zastępowanie słowa (nazwiska) słowem (symbolem), które się bezpośrednio z nim kojarzy. Na przykład nazwisko Kwiatkowski łatwo zapamiętamy zastępując je słowem *kwiat*. W wyobraźni ujrzymy duży kwiat jadący na nartach (*ski = narty*). Owa końcówka pozwala też utrwalić formę wyrazu, tak by nie zapamiętać słowa *kwiat* a właśnie Kwiatkowski.
- ▶ **2.** Zastępowanie nazwy podobnie brzmiącym słowem łatwym do wyobrażenia. Na przykład informacja, że stolicą Chin jest Pekin. *Stolicę* zastąpimy *stolnicą*, *Pekin* natomiast, słowem *rekin*. Wyobrazimy sobie

Chinkę trzymającą w dłoniach stolnicę w kształcie rekina. Skojarzenia to mocna strona naszej pamięci, łatwo przypomniemy sobie potrzebną informację.

- ▶ **3.** Zastępowanie nazwy wyrazami podobnymi w brzmieniu do jej części składowych, niekoniecznie sylab. Na przykład nazwisko *Domański* łatwo zapamiętać zastępując je słowami *dom pański* i widząc w wyobraźni Domańskiego jako rezydenta pałacu magnackiego.
- ▶ **4.** Zastępowanie abstrakcyjnej nazwy łatwym do wyobrażenia sobie symbolem lub sceną. Na przykład, aby zakodować sobie słowo *przysięgać*, wystarczy zastąpić je wyobrażeniem żołnierzy składających przysięgę.
- ▶ **5.** Zastępowanie obiektu z charakteryzującą go liczbą, innym obiektem o tej samej liczbie charakterystycznej. Na przykład, aby zapamiętać przeciętną normalną temperaturę ciała ludzkiego (36,61) wyobrazimy sobie siebie trzymającego pod pachą wielki termometr, na jego zaś skali mamy 366 (liczba dni w roku przestępnym).

Każdy z nas będzie tworzył różne zamienniki, ale nie ma to większego znaczenia. Ważne, żeby zapamiętać dane słowa, a powyższa technika jest naprawdę skuteczna. Pamiętajmy tylko, że zamienniki należy tworzyć dla postaci danego słowa, w jakiej się je wymawia.

Oto kilka przykładów zapamiętywania angielskich słów, zaczerpniętych z książki *Superpamięć*.

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Zespole Szkół Zawodowych nr 3 w Opolu.

²⁾ Zbigniew W. Brzeškiewicz (1997). *Superpamięć*. Warszawa: Agencja Wydawnicza „Comes”.

- ▶ *Car* (samochód), podobnie brzmi polski *karp*, wyobraźmy sobie karpia siedzącego za kierownicą.
 - ▶ *Bottle* (wymowa: *botyl*), podobnie brzmi polski *motyl*, wyobraźmy sobie choćby wielką butlę z motylami.
 - ▶ *Lock* (wymowa: *lok*) oznacza polski *zamek* (do zamykania drzwi), zastępujemy go słowem *łuk* i w wyobraźni widzimy jak strzelamy z łuku, a strzała przechodzi przez dziurkę od klucza.
- Przykłady można mnożyć. Nie należy się martwić, że zapamiętamy zamienniki zamiast

informacji właściwych. Zaufajmy swojej pamięci. Zamienniki są tylko kanałami, które łączą wprowadzane informacje z tym, co wiemy i pamiętamy. Pomocnicze, śmieszne i nieraz absurdalne sceny, gdy już zapamiętamy potrzebne słowa i informacje, nie będą potrzebne i zostaną usunięte z pamięci.

Technika zastępowania słów w zapamiętywaniu słówek jest bardzo lubiana przez uczniów szkoły podstawowej i gimnazjum, dla których jest również dodatkowo świetną zabawą.

(październik 2002)

Maria Matyka¹⁾
Wrocław

Lekcje ze szkolną gazetką niemieckojęzyczną

Szkolna gazetka niemieckojęzyczna z powodzeniem może być wykorzystana na lekcjach języka niemieckiego. Oto przykłady dwóch lekcji dla klas V lub VI szkoły podstawowej. Temat lekcji jest ten sam: *Meine Lehrerin, mein Lehrer* i wykorzystuję na nich ten sam tekst z numeru 7 *Ranzen*²⁾. Jest to wywiad uczennicy klasy V z nauczycielką naszej szkoły.

Ein Interview

1. Mögen Sie Ihren Beruf?
Ja, ich mag mit Kindern arbeiten.
2. Wie finden Sie unsere Schule?
Das ist eine sehr gute Schule.
3. Wie lange arbeiten Sie in der Schule als Lehrerin?
Zweiundzwanzig Jahre.
4. Welche Blumen mögen Sie?
Ich mag Rosen.
5. Mögen Sie Süßigkeiten?
Ja, sehr. Ich mag Milchsokolade. Das ist lecker.
6. Mögen Sie Kinder?
Ja, ich mag Kinder und die Arbeit mit ihnen.
7. Wofür interessieren Sie sich?
Ich interessiere mich für Literatur, Musik und Film.
8. Wie ist Ihre Lieblingsfarbe?
Meine Lieblingsfarbe ist schwarz.
9. Welche Musik hören Sie?
Am liebsten höre ich klassische Musik.
10. Haben Sie ein Auto?
Ja, ich habe einen Fiat Uno.

Vielen Dank für das Interview.



Lekcja pierwsza

Lekcje okolicznościowe z okazji Dnia Nauczyciela (2 godziny lekcyjne)

Temat: *Meine Lehrerin, mein Lehrer*

Cele dydaktyczno-wychowawcze:

- ▶ rozwijanie umiejętności współpracy w parach (grupie),
- ▶ motywowanie uczniów do przemyśleń na temat roli nauczyciela w ich życiu,
- ▶ rozwijanie pomysłowości i samodzielności uczniów,
- ▶ kształcenie umiejętności rozumienia tekstu ze słuchu,
- ▶ kształcenie sprawności pisania,
- ▶ wzbogacanie leksyki uczniów.

Pomoce dydaktyczne:

- ▶ „Wywiad z nauczycielem” – tekst z niemieckojęzycznej gazetki szkolnej,
- ▶ karty pracy,
- ▶ wycinki z gazet, flamastry, szary papier, kredki,
- ▶ słowniki dwujęzyczne.

Formy pracy:

- ▶ praca w grupach (lub w parach),
- ▶ praca z tekstem autentycznym,
- ▶ dyktando na odległość,
- ▶ collage słowno-obrazkowy.

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

²⁾ Patrz: Maria Matyka (2003), *Zabawa w redaktorów gazetki szkolnej*, w: „Języki Obce w Szkole” 1/2003, s. 61.

Przygotowanie sali:

- ▶ na pierwszej lekcji są ustawione stoliki w podkowę,
- ▶ na drugiej lekcji po 2 stoliki są zsunięte razem.

Przebieg zajęć:

1. Działania organizacyjne: powitanie, sprawdzenie obecności, podanie tematu i celu zajęć.
2. Wprowadzenie do tematu: rozmowa na temat zawodu nauczyciela i o nauczycielach w szkole (w języku polskim).
3. Opis osoby nauczyciela – w parach, według rozdanej karty pracy:

1. *Wie sind die Lehrer?*

2. *Was machen die Lehrer in der Schule?*

3. *Was machst du mit deinem Lehrer zusammen?*

- ▲ *ich spaziere in der Pause*
- ▲
- ▲
- ▲

Nauczyciel ma przygotowane kolorowe (dość duże) płatki 3 kwiatów. Czerwony kwiat oznacza wygląd i cechy pozytywne, czarny – cechy negatywne, żółty – czynności, jakie wykonuje nauczyciel. Przeprowadza grę *Bingo*. Każdy podaje jeden przymiotnik określający wygląd lub charakter nauczyciela, jeżeli trafi na taki, jaki jest wymieniony na którymś z płatków kwiatka, nauczyciel woła *bingo* i wiesza płatek

na tablicy. Gra toczy się, aż na tablicy będzie ułożony cały kwiatek. Jeśli trwa za długo nauczyciel wywiesza pozostałe płatki, a ktoś z uczniów odczytuje je.

4. Praca z tekstem: uczniowie otrzymują następną karty pracy. Słuchają wywiadu (czytanego przez nauczyciela) i wykonują ćwiczenie nr 1, zaznaczając zdania zgodne z treścią wywiadu.

1. *Was sagt Frau X? Welche Sätze sind richtig?*
 - ▲ Meine Schüler mag ich nicht.
 - ▲ Mein Beruf mag ich sehr.
 - ▲ Ich bin zweiundzwanzig Jahre alt.
 - ▲ Blumen mag ich nicht.
 - ▲ Mit den Kindern arbeite ich sehr gern.
 - ▲ Ich interessiere mich für Bücher.
 - ▲ Klassische Musik ist langweilig.
 - ▲ Meine Haare sind schwarz.
 - ▲ Ich habe keine Lieblingsgruppe.
 - ▲ Ich habe einen Wagen.
2. *Ergänze! Uzupełnij! Pierwsze litery utworzą odpowiedź na pytanie.*

Wen mag die Lehrerin?

 1. In der sind viele Bänke und Stühle.
 2. Ich mich für Musik.
 3. Das ist die Grundschule 108.
 4. Lehrerin ist super.
 5. Die Lehrerin hat Auto.
 6. Ich mag Blumen, besonders
3. *Beschreibe deine Lehrerin!*

Potem otrzymują tekst i sprawdzają poprawność wykonanego zadania, ochotnicy odczytują zdania prawdziwe i uzasadniają swoje wybory. Następnie wykonują ćwiczenie nr 2, korzystając z tekstu.

5. Utrwalenie słownictwa z tekstu – dyktando na odległość

Nauczyciel czyta tekst, upewnia się, że jest on zrozumiały, rozwiesza go w kilku miejscach w klasie, tak aby każdy uczeń mógł szybko i swobodnie podejść do niego. Uczniowie podchodzą, czytają fragment, wracają na miejsce i piszą samodzielnie z pamięci. Nie wolno im zabierać ze sobą długopisów. Po napisaniu całości, każdy otrzymuje następną kartę pracy z tekstem dyktanda i na czerwono poprawia błędy kolegi lub koleżanki (lub swoje).

Meine Klassenlehrerin heißt Helga Müller. Sie ist jung und sehr nett. Frau Müller hat blonde Haare und schwarze Augen. Wir lernen zusammen Deutsch. Sie ist unsere Deutschlehrerin. Ihre Lieblingsblume ist Rose und ihre Lieblingsfarbe grün. Sie mag Süßigkeiten, besonders Milkschokolade. Frau Müller mag alle Schüler und wir lieben sie.

6. Objaśnienie zadania domowego – ćwiczenie nr 3 z karty pracy: *Beschreibe deine Lehrerin!* Uczniowie mają dobrać się w grupy trzy- lub czterosobowe i zastanowić, jak będzie wyglądał ich słowno-obrazkowy collage o ich ulubionym nauczycielu. Mają też przynieść na lekcję potrzebne im materiały i przybory.
7. Pożegnanie: dziękuję uczniom za pracę na lekcji i pytam, co im się podobało, co było nudne, co trudne, a co łatwe.



Lekcja druga

1. Działania organizacyjne – powitanie, podanie tematu i celu lekcji.
2. Wykonanie pracy plastyczno-językowej (collage) – dobrane wcześniej pary lub grupy siedzą przy zsuniętych ławkach. Rozdzielają pracę i wykonują projekt. Nauczyciel służy pomocą grupom słabszym językowo i czuwa nad poprawnością pisemnych wypowiedzi uczniów.
3. Prezentacja i ocena prac – grupy wywieszają swoje prace na tablicach ściennych. Wszyscy podchodzą i oceniają je. Na koniec wybierana jest praca najciekawsza według uczniów, a potem według nauczyciela. Najlepsza praca zostaje wywieszona na tablicy w korytarzu szkolnym.
4. Pożegnanie: dziękuję uczniom za pięknie wykonane prace i proszę o wyrażenie opinii na temat formy pracy na lekcji.

(październik 2001)

Maria Mendychowska, Teresa Pogwizd¹⁾
Wrocław

Protégèons la nature – ekologia na lekcji języka francuskiego w szkole podstawowej i gimnazjum

Jednym z wielu zagadnień, któremu poświęca się wiele uwagi we współczesnej szkole, jest ochrona środowiska. Złe nawyki, których skutki oglądamy codziennie, świadczą o tym, że do tej tematyki należy powracać jak najczęściej. Stąd też propozycja lekcji zamieszczonej w podręczniku ABC.. *et F comme français 3*²⁾.

Proponujemy jednak wersję zmodyfikowaną, którą można przeprowadzić niezależnie od podręcznika, którym posługuje się nauczyciel.



Protégèons la nature

Czas realizacji: 2-3 godziny lekcyjne

Tematyka i leksyka: – ochrona środowiska

Umiejętności językowe:

- ▶ użycie trybu rozkazującego,
- ▶ użycie *ne pas* + *bezokolicznik*,
- ▶ użycie *imparfait* do opisu stanu dawnego.

Umiejętności komunikacyjne:

- ▶ opisać pejzaż,
- ▶ opisać stan dawny i obecny,
- ▶ wyrazić prośbę,
- ▶ wyrazić zakaz,
- ▶ powiedzieć o skutkach skażenia środowiska,
- ▶ scharakteryzować postawę ekologa.

Pomoce:

- ▶ rysunki, zdjęcia lub afisze przedstawiające, morze, góry, wieś, miasto,
- ▶ rysunki lub fotografie zadbanego i zaśmieconego podwórza.

¹⁾ Maria Mendychowska była wykładowcą języka francuskiego w Nauczycielskim Kolegium Języków Obcych we Wrocławiu, Teresa Pogwizd jest nauczycielką języka francuskiego w Gimnazjum nr 13 również we Wrocławiu.

²⁾ ABC.. *et F comme français 3*.

- ▶ 10 kartoników z informacjami:
papier et carton, déchets de cuisine, verre, plastique, métal, 60 kilos, 360 kilos, 300 kilos, 150 kilos, 70 kilos,
- ▶ 2 arkusze papieru pakowego, farby plakato-
we, taśma klejąca.

Lekcję rozpoczynamy od opisu kilku ry-
sunków, zdjęć lub afiszy przedstawiających gó-
ry, morze, wieś i miasto. Uczniowie pracują
w czterech grupach. Ich zadaniem jest przygo-
towanie odpowiedzi na pytanie: *Qu'est-ce que
vous voyez sur cette image/photo/affiche?*

W trakcie ich odpowiedzi notujemy,
w dowolnym miejscu na tablicy, słowa, które
w dalszym toku pracy pozwolą uczniom
określić, co to jest środowisko naturalne czło-
wieka.

*une montagne la terre une forêt
une rivière une prairie des champs
des animaux des oiseaux des plantes la mer
le ciel la plage une ville des rues
des maisons des voitures*

Następnie uczniowie odpowiadają na pytania:

- *Quels sont les éléments de l'environnement de
quelqu'un qui vit à la montagne/à la mer/à la
campagne/dans la ville?*

Tak poprowadzona rozmowa powinna ich do-
prowadzić do sformułowania: *L'environnement
c'est tout ce qui nous entoure.*

Następnie pokazujemy uczniom rysunek
lub fotografię czystego, zadbanego podwórza
lub parku i zadajemy im pytania:

- *Qu'est-ce que c'est ?*
- *Qu'est-ce qu'il y a dans cette cour/ce parc ?*
- *Elle/il vous plaît, cette cour/ce parc?*
- *Vous aimeriez jouer dans cette cour/ce parc?*

Teraz pokazujemy uczniom podwó-
rze lub park, w którym jest pełno śmieci. Zada-
jemy im te same pytania co poprzednio.
Uczniowie nadal pracują w grupach. Ich zada-
niem jest pisemne wykonanie poniższego cwi-
czenia.

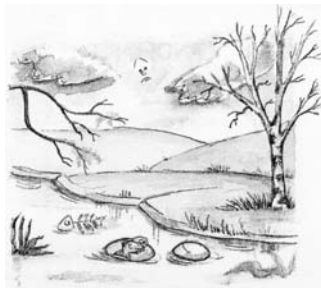
Regardez les dessins et comparez-les selon le
modèle.

Avant le ciel était bleu. Maintenant le ciel est gris.

- le ciel
- le soleil
- les oiseaux
- les arbres
- les feuilles
- les plantes
- les fleurs
- l'herbe
- les animaux
- la rivière
- les poissons



+	-
bleu	triste
vert	mort
gai	jaune
grand	petit
solide	frêle
nombreux	rare
fréquent	gris
propre	pollué
vivant	faible
fort	sale



Aby uświadomić wagę problemu zwią-
zanego z gospodarką odpadami, nauczyciel od-
czytuje cytowane poniżej zdanie, a dane w nim
zawarte, zapisane na wcześniej przygotowa-
nych kartonikach, uczniowie umieszczają w ta-
beli narysowanej na tablicy.

*Chaque année, une famille de 4 personnes jette
360 kilos de papier et carton, 300 kilos de
déchets de cuisine, 150 kilos de verre, 70 kilos de
plastique, 60 kilos de métal.*

Qui?	Quoi?	Combien?
<i>une famille de 4 personnes</i>	<i>papier et carton</i>	<i>360 kilos</i>
	<i>déchets de cuisine</i>	<i>300 kilos</i>
	<i>Verre</i>	<i>150 kilos</i>
	<i>Plastique</i>	<i>70 kilos</i>
	<i>Métal</i>	<i>60 kilos</i>

Przytoczone liczby posłużą uczniom, tym razem
podzielonym na pięć grup, do przygotowania
odpowiedzi na pytania:

- Combien de papier et de carton jeteront vos
familles en 3 ans?*
- Combien de déchets de cuisine jeteront vos
familles en 3 ans?*

- Combien de kilos de verre jetteront vos familles en 3 ans?
- Combien de kilos de plastique jetteront vos familles en 3 ans?
- Combien de kilos de métal jetteront vos familles en 3 ans?

Następnie wykonujemy z uczniami dwa poniższe ćwiczenia.

1. Lisez ces informations et retenez le temps nécessaire à la destruction de chaque objet.

Noms des objets	Temps nécessaire à la destruction
les épiluchures de fruits et de légumes	quelques semaines
une feuille de papier	6 mois
un sac en plastique	10 ans
un pneu de voiture	100 ans
une boîte en métal	des milliers d'années

2. Si vous voyez quelqu'un qui jette un des objets énumérés dans l'activité 1, vous lui dites: *Ne jette pas cette feuille de papier sur la pelouse. Elle y restera 6 mois.*

Continue selon le modèle.

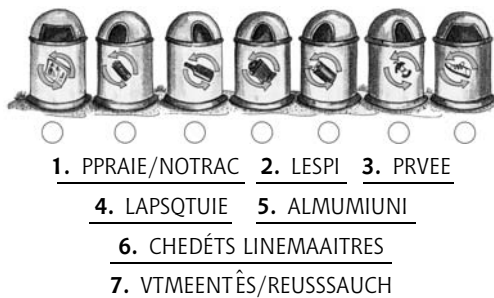
Gdy potrafią już zwrócić komuś uwagę lub wyrazić zakaz przy pomocy trybu rozkazującego notujemy na tablicy dwa zdania ze strukturą *ne pas + bezokolicznik*:

*Ne pas casser les branches.
Ne pas marcher sur la pelouse.*

Aby utrwalić tę strukturę oraz tryb rozkazujący uczniowie wykonują następujące ćwiczenie, w którym uzupełniają hasła podanymi czasownikami.

..... la forêt propre!	respecter
..... de feu en forêt!	laisser
..... les ordures!	couper
..... les bouteilles dans le conteneur de papier!	nettoyer
..... les arbres sans autorisation!	écraser
..... la nature!	trier
..... l'eau!	jeter
..... la terre!	gaspiller
..... les bouteilles ouvertes, les boîtes et les cartons vides!	allumer

Teraz proponujemy ćwiczenie, w którym z rozsypanych liter należy ułożyć podpisy pod kontenerami.



Następnie, na podstawie dotychczas wykonanych ćwiczeń i pytań pomocniczych, proponujemy sporządzić razem z uczniami charakterystykę wzorowego ekologa. Praca ta ułatwi później zredagowanie apelu ekologów, przewidzianego w trzeciej jednostce lekcyjnej.

Przykładowe rozwiązanie:

Portrait d'un bon écologiste

- Il met les bouteilles, les boîtes et les journaux dans les conteneurs y destinés.
- Il ne casse pas les branches.
- Il ne fait pas de feu dans la forêt.
- Il laisse son terrain de pique-nique propre.
- Il ne jette pas de boîtes de conserves dans la rivière.
- Il ne fait pas de graffiti sur les murs ni sur les arbres.
- Il ne jette rien par terre, même pas un papier de bonbon.
- Il ne marche pas sur les gazons.
- Il ramasse les saletés qui traînent près de sa maison.
- Il ne laisse pas l'eau du robinet couler inutilement.
- Il éteint la lumière quand il quitte une pièce.

Na ostatnią lekcję z tego cyklu należy przygotować dwa arkusze papieru pakowego i farby plakatywne. Trzeba także poprosić uczniów o przyniesienie różnych opakowań, pustych puszek, plastikowych butelek, wyszukanych w gazetach zdjęć przedmiotów i odpadów toksycznych. Zaczynamy od tego, że jedna grupa uczniów maluje nieskażony pejzaż, a druga przyglądając się ich pracy opisuje każdy nanoszony szczegół. Potem grupa, która przyglądała się i opisywała tworzony pejzaż, albo go „nisz-

czy” wykorzystując przyniesione przedmioty, albo na innym arkuszu tworzy skażony pejzaż. W tym czasie grupa pierwsza zaczyna pisać apel ekologów. Może posłużyć się w nim zdaniami z poprzednio wykonanych ćwiczeń.

Aby podsumować tę tematykę uczniowie wykonują ćwiczenie, w którym należy dopasować definicje do słów kluczowych z zakresu ochrony środowiska.

l'environnement la dégradation des conditions de vie causée par le développement des industries, des usines, des automobiles et l'action quotidienne de l'homme

des déchets la science qui étudie les relations des êtres vivants entre eux et avec le milieu où ils vivent

la pollution celui qui fait tout pour qu'on garde notre planète propre et habitable

l'écologie le milieu où nous vivons
un écologiste des restes de produits qu'on ne peut ou ne veut pas utiliser ou récupérer

biodégradable scientifique, chercheur ou technicien s'occupant d'écologie qui peut être détruit par des organismes vivants

(październik 2001)

Dorota Salimandra-Wołowicz¹⁾

Oława

Czytanie ze zrozumieniem

Jako wychowawca klasy 6 z niepokojem oczekiwałam dnia, w którym moi wychowankowie będą pisać sprawdzian szóstoklasisty. Jedną z kluczowych sprawności, jaką kształcimy w szkole podstawowej, jest czytanie ze zrozumieniem. Wszyscy uczący na drugim, a nierzadko i na trzecim etapie kształcenia zauważają jednak spore niedociągnięcia w tym zakresie. Praca z tekstem sprowadza się zazwyczaj do pytań kontrolujących zrozumienie całości treści lub fragmentów.

W niniejszym artykule opiszę przykłady najbardziej lubianych, a jednocześnie skutecznych technik pracy z tekstem. Większość tych technik można z powodzeniem stosować na lekcjach historii, przyrody, sztuki i innych, na których czyta się jakiegokolwiek teksty.

W zależności od celu w jakim czytamy, wyróżniamy czytanie:

► *orientacyjne, globalne, kompleksowe* – którego celem jest bardzo ogólne zrozumienie treści (w zasadzie sprowadza się do określenia tematu, ewentualnie nazwania głównych bohaterów, zdarzeń lub miejsca),

► *pobieżne, kursoryczne* – ma na celu wyłowienie istotnych treści, sedna sprawy, najważniejszych wydarzeń, ciągu przyczynowo-skutkowego,

► *selektywne, wybiórcze* – czytający koncentruje się na wyłowieniu potrzebnych mu treści, określonych informacji,

► *totalne, szczegółowe, detaliczne* – tekst musi być zrozumiany bardzo dokładnie, z najmniejszymi detalami, nawet z rozpoznaniem intencji piszącego.

Często wystarczy nam w czasie lekcji wykorzystanie jednego ze sposobów czytania. Bywa jednak i tak, że w ciągu jednej lekcji uczeń czyta tekst kilkakrotnie od zrozumienia globalnego poczynając na detalicznym kończąc. Testy kompetencji sprawdzają każdą z tych umiejętności. Naszym zadaniem jest zatem nauczanie uczniów różnych technik pracy z tekstem, a więc uważnego czytania oraz wielokrotnego wracania do całości lub fragmentów, analizy i syntezy w celu zrozumienia. Lepszemu zrozumieniu tekstu służą zadania wykonywane zarówno przed czytaniem, podczas, jak i po czytaniu właściwym.

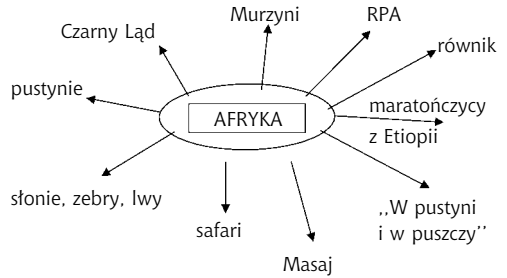
¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w Szkole Podstawowej nr 1 w Oławie i w Gimnazjum w Siedlcach.



Przed czytaniem właściwym tekstu

Przed przystąpieniem do czytania zawsze warto poświęcić chwilę na przygotowanie uczniów do pracy z danym tekstem. Ta praca wstępna (w języku niemieckim *Vorentlastung* – odciążenie, zaś w angielskim *opening* – otwarcie) ma na celu przywołanie z pamięci wiadomości uczniów na dany temat, zwrócenie uwagi na najistotniejsze sprawy, o których będzie mowa w tekście lub też wprowadzenie trudnych terminów, jakie pojawią się w tekście. Uświadamiamy również uczniom, jak istotny jest tytuł, zwracamy uwagę na rolę wyróżników w tekście i towarzyszącej grafiki. Ćwiczenia przed czytaniem właściwym mogą być przeprowadzane w różny sposób:

- ▶ zwrócenie uwagi na towarzyszące tekstowi *ilustracje, wykresy, tabele, fotografie*, omówienie tego, co się na nich znajduje. Gdy autor podręcznika nie zadbał o graficzne „odciążenie” tekstu możemy przygotować własne materiały.
- ▶ wyłowienie fragmentów wydrukowanych *wytłuszczonym lub rozstrzelonym drukiem*, skomentowanie ich, sformułowanie przypuszczeń, o czym będzie mówić tekst lub jego fragment, ewentualne wyjaśnienie niezrozumiałych pojęć.
- ▶ wspólne skonstruowanie *asocjogramu* – nauczyciel zapisuje hasło – klucz (może to być tytuł lub inny wyraz, który stanowi temat zasadniczy), zaś uczniowie podają wszystkie skojarzenia z nim związane (np. metodą burzy mózgów). Zapisujemy je, błędne – wyjaśniamy, istotniejsze podkreślamy lub w jakiś sposób komentujemy, staramy się nie pominąć żadnej propozycji. Jest tu okazja, aby wprowadzić określenie, które wystąpi w tekście, a do tej pory było nieznanne. Oto przykład asocjogramu na temat Afryki:



- ▶ *pogadanka* sterowana przez nauczyciela pytaniami, wprowadzająca w temat.

Po tej części uczniowie są już w pewien sposób ukierunkowani do pracy z tekstem, znają słownictwo, które mogłoby zakłócać zrozumienie treści, mają przypuszczenia odnośnie treści, pojawia się też zwykle element motywacji do czytania – a mianowicie, czy owe przypuszczenia się potwierdzą.



Czytanie tekstu²⁾

Następną fazą jest już właściwa praca z tekstem. Aktywność intelektualną ucznia i mobilizację uwagi w trakcie czytania wzmacniają następujące zadania,

- ▶ *odnajdywanie słów-kluczy* w każdym akapicie i podkreślenie ich lub zanotowanie na marginesie:

W różnych częściach naszego kraju utworzono dotychczas 22 parki narodowe (zobacz mapa str. 105) i ponad tysiąc rezerwatów przyrody. Działalność ludzi w parkach narodowych jest podporządkowana ochronie przyrody. Tam, gdzie przyroda zdołała zachować najbardziej naturalny charakter, jest pozostawiona sama sobie. Parki narodowe i rezerваты są żywymi muzeami przyrody i miejscami pracy naukowców.

22 parki narodowe i ponad 1000 rezerwatów
ochrona przyrody
muzea przyrody, miejsca pracy naukowców

²⁾ Teksty wykorzystane w niniejszym artykule pochodzą z następujących źródeł:

1. Halej-Zastapińo L., Kozubka M., Krawczyk E (1999). *der, die, das. Podręcznik do języka niemieckiego dla gimnazjum. Część I.* Warszawa: Wydawnictwo Szkolne PWN.
2. Marko-Worłowska M., Szlajfer F. (2001). *Przyroda dla klasy czwartej.* Warszawa: Wyd. Nowa Era.
3. Nagajowa M. (1994). *Słowo za słowem. Podręcznik do kształcenia literackiego, kulturowego i językowego dla klasy czwartej szkoły podstawowej.* (wyd. VII zmienione) Warszawa: WSiP S.A.
4. Neuner G. i in (1986). *Deutsch aktiv. Lehrbuch 1A.*, München: Langenscheidt.
5. Neuner G. i in (1986). *Deutsch aktiv. Lehrerbuch.* München: Langenscheidt.
6. Neuner G. i in (1981). *Ubungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht.* München: Langenscheidt.
7. Funk H. i in. (1995). *Sowieso. Deutsch als Fremdsprache für Jugendliche. Kursbuch 2.* Warszawa: Wyd. Rea.

Obszary te są licznie odwiedzane przez turystów, lecz muszą oni podporządkowywać się pewnym ograniczeniom, jakie tu obowiązują. Każdy park narodowy posiada swój regulamin.

Źródło: Przyroda dla klasy czwartej, s. 122.

lub:

Gehen Sie bei Rot über die Straße?



Jeder zweite Fußgänger geht auch bei Rot über die Straße.

ALLENSBACH. 16 März (dpa)

Was tun Sie, wenn Sie nachts eine leere Straße überqueren wollen, aber die Ampel zeigt Rot? Das Institut für Demoskopie Allensbach berichtet: 56% der Fußgänger (über 16 Jahre) gehen in einer solchen Situation auch bei Rot über die Straße. 34 Prozent sagen, dass sie auch nachts an einer leeren Straße die rote Ampel beachten und warten. 10 Prozent antworten nicht eindeutig. Frauen beachten eine rote Ampel stärker als Männer. Am wenigsten achten Fußgänger unter 30 Jahren auf das Rotlicht. Drei von vier der befragten jungen Leute sagen, dass sie auch bei Rot über die Straße gehen.

56% gehen
34% warten
10%?
Frauen-
Männer
junge Leute

Źródło: Deutsch aktiv, Lehrbuch 1, s. 91

► **nadawanie tytułu** poszczególnym akapitom (w formie pojedynczych wyrazów lub równoważników zdań):

Wielkie odkrycie, nad którym pracowała z mężem Piotrem wiele lat, dokonała się w drewnianej szopie. Podłoga była tu cementowa, dach oszklony, nieco dziurawy. Latem dokuczał im upał, a zimą mróz i deszcz. Jedyne ogrzewanie stanowił mały piecyk.

laboratorium w szpie

Doświadczenia i badania nad promieniotwórczością są bardzo niebezpieczne. Może nastąpić dotkliwe poparzenie. Dym ulatujący z próbek i prostych maszyn szczypie w oczy i gardło. Trzeba też uważać na żrące kwasy. Przerabiane tu są tysiące odpadków, w których znajdują się promieniotwórcze związki.

niebezpieczeństwo w czasie doświadczeń

► **streszczenie** poszczególnych akapitów tekstu jednym zdaniem (i tworzenie w ten sposób prostego tekstu równoległego):

URLOP – DLA WIELU WYRAZ NIEZNANY
Osiem milionów obywateli niemieckich nigdy nie wyjeżdżało jeszcze na wakacje

Co trzecia kobieta w Niemczech nigdy lub wyjątkowo rzadko wyjeżdżała w podróż. Do takiego wniosku doszli studenci turystyki w miejscowości Starnberg. Według ich analiz osiem milionów Niemców zna słowo „urlop” jedynie z opowiadań. Dotychczas nie odbyli wyjazdu wakacyjnego, który trwałby dłużej niż 5 dni.

Akapit 1:

8 milionów Niemców nie wyjeżdża na wakacje. Ten problem dotyczy 1/3 kobiet.

W ubiegłym roku 21 milionów dorosłych obywateli niemieckich (czyli 46 %) nie wyjechało na wakacje. Jedenaście milionów spośród nich w ogóle nie miało urlopu – pracowali.

Akapit 2:

W roku 1979 21 mln nie wyjechało na wakacje, a 11 mln w ogóle nie miało urlopu.

W świetle badań studentów 82% rolników, jak również 40% rencistów, gospodyń domowych i pracowników sezonowych w ciągu ostatnich pięciu lat nie miało możliwości wyjazdu, część nigdy w życiu nie spędziła wakacji poza miejscem zamieszkania. Najczęściej z wyjazdów urlopowych korzystają urzędnicy i osoby na kierowniczych stanowiskach.

Akapit 3:

Najrzadziej wyjeżdżają rolnicy, renciści, gospodynie domowe i pracownicy sezonowi; najczęściej – urzędnicy i osoby na kierowniczych stanowiskach.

► **uzupełnianie luk** w tekście (nauczyciel musi wcześniej sprepować tekst, usuwając niektóre wyrazy; trzeba koniecznie zapewnić każdemu uczniowi kserokopię):

▲ w wersji łatwiejszej można podać wyrazy do wstawienia (w zmienionej kolejności niż występują one w tekście),

▲ w trudniejszej – nie ma żadnych podpowieści. To ćwiczenie można wprowadzić dla młodszych uczniów w formie zabawy „Chochlik” – klasa jest podzielona na grupy, które odgadują brakujące wyrazy, za każde trafienie zdobywają punkty.

Wstaw: składniki odżywcze, skała, mchy.

Jak powstaje gleba?

Pierwszym etapem w powstawaniu gleb jest wietrzenie Na zwietrzalej skale jako pierwsze osiedlają się bakterie, i porosty. Ułatwiają one rozkruszanie skał, a pozostałe po ich obumarciu szczątki, mieszają się z rozkruszonymi na drobniutkie cząstki skałami. W ten sposób tworzy się pierwsza, cienka, zasobna w warstwa – gleba.

► zastępowanie zaznaczonych wyrazów w tekście synonimami. Nauczyciel przygotowuje do każdego zaznaczonego wyrażenia trzy, cztery możliwości, z których przynajmniej jedna jest poprawna. To zadanie bardzo pomaga w zrozumieniu tekstu i bez wątpienia wzbogaca słownictwo.

Np. do zdania „...Czerwony Kapturek żywo zabrał się do zbierania kwiatów...”, w którym zaznaczono słowo żywo można podać następujące propozycje:

- a) póki jeszcze żył
- b) szybko, energicznie
- c) bez namysłu
- d) samodzielnie

Uczniowie wybierają pasującą wersję i dla utrwalenia zapisują na tablicy lub w zeszytach: „Czerwony Kapturek szybko zabrał się do zbierania kwiatów”.

Przy pracy z tekstami dłuższymi, bardziej złożonymi ważne jest uświadomienie uczniom *struktury tekstu*.

Do lubianych przez uczniów metod strukturalizacji należą:

► budowanie tekstu z gotowych elementów:

▲ układanie tekstu z pojedynczych zdań (*Textsalat*) w przypadku krótkich tekstów lub układanie ze zdań streszczenia w przypadku dłuższych tekstów;

Der Einbruch war am Freitag.
Die Diebe stahlen mehrere Gemälde.
Die Diebe hatten woanders einen Sachschaden verursacht.
Die Diebe waren überrascht und verschwanden.
In eine Villa ist eingebrochen worden.
Es wurden einige Teppichbrücken entwendet.
Es wurden 200. € gestohlen.
Die Diebe konnten nichts mitnehmen.
Die Diebe wollten Teppichbrücke stehlen.
Der Einbruch fand am Montag statt.
Die Diebe haben wahrscheinlich schon woanders eingebrochen.

▲ *odszukiwanie zakończeń zdań*. Przy dużej liczbie zdań dla ufatwienia można przerwać zdania w miejscu charakterystycznym, np.: w środku związku frazeologicznego.

- 1. Polska i jej sąsiedzi
 - 2. W Europie jest jeszcze
 - 3. Niektóre z nich należą do Unii
 - 4. Od kilku lat także nasz kraj ubiega się
- A. o członkostwo w UE.
 - B. to kraje europejskie.
 - C. wiele innych krajów.
 - D. Europejskiej – związku państw prowadzących wspólną politykę gospodarczą

▲ *łączenie rozrzuconych akapitów tekstu zgodnie z logiką, chronologią, ciągiem przyczynowo-skutkowym*. Jest to sposób o tyle prosty w realizacji, że gotowy tekst (np. opowiadania lub baśni) kserujemy i rozcinamy na dowolną liczbę fragmentów. Jest tu też okazja, aby zróżnicować stopień „poszatkowania” tekstu dla różnych uczniów w zależności od ich poziomu. Odmianę tej formy stanowi *tangram* lub *puzzle*, gdzie pocięty tekst jest podzielony również graficznie.



▲ *przyporządkowywanie fragmentów tekstu ilustracjom*. Jeżeli nie ma możliwości przygotowania ilustracji dla każdego ucznia, wystarczy jeden zestaw obrazków ułożonych zgodnie ze strukturą tekstu do zaprezentowania na forum, natomiast uczniowie otrzymują fragmenty tekstu A, B, C ... i tabelę do wypełnienia. Dla zobrazowania – prosta historyjka obrazkowa:



Źródło: Der, die, das. Podręcznik dla gimnazjum. Część I, s. 19.

- A:** Monika und Hans sind gestern im Zoo gewesen. Zuerst haben sie ein Krokodil beobachtet. Moni hat Angst gehabt.
- B:** Die Kinder haben einen Affen getroffen. Er war klein und lustig. Sie sind spazieren gegangen und dann ... nach Hause gekommen.
- C:** Am interessantesten waren aber die Elefanten. Monika und Hans haben sie sogar gefüttert.
- D:** Ein großer Vogel (das war ein Papagei) hat komisch gesungen. Die Kinder haben lange zugehört.

Po przeczytaniu fragmentów zadaniem dzieci jest wypełnić tabelkę:

OBRAZEK	1	2	3	4
TEKST				

► ciekawą dla uczniów formą jest *układanie domina streszczenia* w przypadku opowiadań. Tu jednak nauczyciel musi przygotować wcześniej ilustracje i stosowne podpisy. Takie zadanie równie dobrze można wykonać przed czytaniem tekstu właściwego, aby przedstawić uczniom ogólny przebieg wydarzeń, tematykę (choć zdarza się, że wpływa to demobilizująco: uczniowie znając przebieg wydarzeń, zakończenie, tracą ochotę na ponowne czytanie „o tym samym”).

A oto domino - streszczenie do powyższego tekstu:

FERIEN AUF DEM LAND	
	
Zum Frühstück haben wir Eier gegessen und Milch getrunken.	Wir haben auf einem Bauernhof gelebt.
	
Mein Vater hat Kühe auf den Wiesen fotografiert.	Wir haben Hühner, Enten und Gänse gefüttert.
	
An einem Morgen war unsere Hütte weg.	Wir haben uns eine Hütte mitten im Wald gebaut.
	



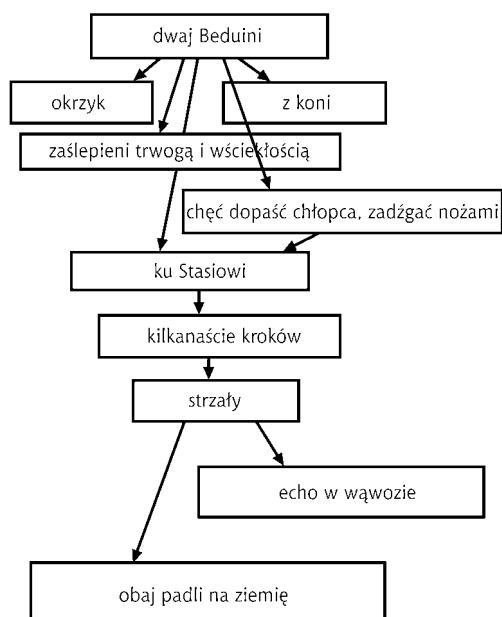
Źródło: Der, die, das. Zeszyt ćwiczeń dla gimnazjum. Część 1, s. 19.

► *wprowadzanie podziału na akapity*. Nauczyciel przygotowuje tekst ciągły, zaś zadaniem uczniów jest w czasie czytania zaznaczanie akapitów w miejscach uzasadnionych strukturą treści.

► *Graficzne zobrazowanie struktury tekstu diagramem, linią czasu lub mapą myśli*.
 ▲ *wypełnianie diagramu* (z niem. *Flussdiagramm*), zwanego też diagramem pajęczym, przygotowanego równoległe z tekstem. Dia-

gram może być dla ułatwienia częściowo wypełniony. Np.

Dwaj Beduini wydali okropny okrzyk przerażenia i zeskoczywszy z koni rzucili się ku Stasiowi. Zakręt był za nimi niedaleko i gdyby byli uciekali za siebie, czego Staś życzył sobie w duszy, byłiby mogli uchronić się przed śmiercią. Ale zaślepionym trwogą i wściekłością wydało się, że dopadną chłopca wpierw, nim zdąży zmienić naboje, i zadźgają go nożami. Głupcy! Ledwie przebiegli kilkanaście kroków, szczęknęła znów złowroga strzelba, wąż odegryzmiał echem nowych strażów i obaj padli twarzami na ziemię, rzucając się i tłukąc jak wyjęte z wody ryby.



Źródło: H. Sienkiewicz. (1997). *W pustyni i w puszczy*. Katowice: Wyd. „Książnica”, s. 182.

► odnalezienie diagramu pasującego do struktury danego tekstu

Das eigene Zimmer

Viele Jugendliche haben schon sehr früh ein eigenes Zimmer. Sie machen dort die Hausaufgaben und bekommen Besuch von ihren Freunden. Das größte Problem ist die Ordnung im Zimmer. Oft gibt es Krach mit den Eltern, wenn das Chaos zu groß wird. Ein eigenes Zimmer für die Kinder heißt, dass die Wohnung relativ groß sein muss, und das kann in Deutschland sehr teuer sein.

Diagram 1

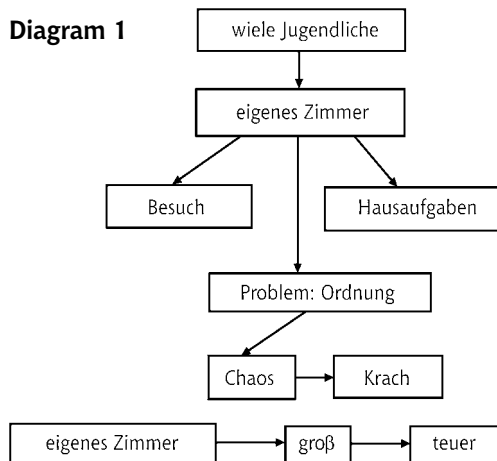
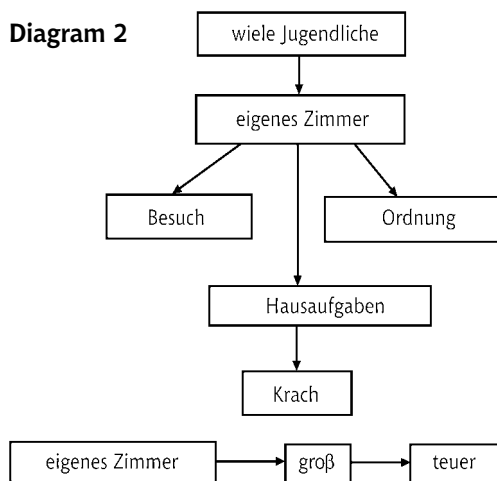


Diagram 2



Źródło: Sowieso. *Kursbuch 2*, s. 78.

► tworzenie diagramu podczas czytania przez samych uczniów. Jest to już poziom wymagający pewnego zaawansowania w obcowaniu z diagramami. Dla uatrakcyjnienia diagram może przybierać kształt konkretnych form np. drzewa.

Diagram, w którym koncentrujemy się na chronologii, zależnościach czasowych, czasoprzestrzennych nosi nazwę *linii czasu*. Jest doskonałym sposobem analizy tekstów z zakresu historii oraz utworów literackich (gdy odtwarzamy przebieg wydarzeń lub losy bohaterów).

Mapa myśli (mentalna), zwana też *mapą mózgu*, przybiera zwykle kształt bardzo indywidualny, ale zasadniczo wywodzi się również z diagramów. Oto, jak wyglądałaby moja mapa dotycząca niniejszego artykułu:

	Prawda	Fałsz
1. Mikołaj odwiedza wszystkie dzieci świata jednego dnia.		
2. Święty Mikołaj wkłada prezenty pod choinkę.		
3. Wiadomo, że skrzaty mają 25 cm wzrostu.		

Uczniowie zaznaczają krzyżykiem pole „prawda” lub „fałsz”. Aby uniknąć przypadkowego zaznaczenia odpowiedzi, można zalecić szukanie w tekście zdania potwierdzającego taką, a nie inną decyzję ucznia.

- ▶ Popularne jest również odtwarzanie struktury tekstu przez *układanie planu* ramowego, bądź szczegółowego. Ten sposób wszyscy dobrze znamy z czasów, gdy sami chodziliśmy do szkoły. Jest powszechnie znany i sprawdzony.
- ▶ Redagowanie ustne lub pisemne *streszczenia*. Dodam, że doskonałą pomocą w późniejszym odtwarzaniu treści jest tworzenie diagramów.
- ▶ Uzupełnianie *tekstu z lukami* (streszczenia tekstu przeczytanego):

Obecnie, gdy aktywizacja uczniów, pobudzanie ich samodzielności i kreatywności stały się priorytetem, ważne jest, aby nie tylko

pracować z tekstem reproduktywnie. Istotne jest wprowadzenie zadań o charakterze twórczym, produktywnym, np.

- ▶ tworzenie tekstu paralelnego (równoległego), np. na podstawie jakiegoś życiorysu uczeń pisze własny lub na podstawie opisu – na przykład bociana – opisuje wygląd i warunki życia innego ptaka,
- ▶ tworzenie innego zakończenia lub wymyślenie zakończenia,
- ▶ uzupełnianie brakującego pasażu tekstu,
- ▶ tworzenie tekstu z innej perspektywy, na przykład, gdy ktoś inny jest narratorem,
- ▶ zmiana formy, na przykład, gdy zamiast notatki prasowej uczeń redaguje kartkę z pamiętnika, zamiast dialogu – komiks, albo sprawozdanie,
- ▶ napisanie listu do bohatera czy listu do autora tekstu.

Na podstawie tekstu można realizować przeróżne przedsięwzięcia, choćby pytania do eksperta – inaczej nazywane: sto pytań do..., gorące krzesło, konferencja prasowa lub skłádanka ekspercka – inscenizacje, prace plastyczne (ilustracja, okładka, plakat, collage), debatę, rozprawę sądową, śledztwo dziennikarskie, przesłuchanie, casting itd. Jest to jednak bardzo obszerne, odrębne zagadnienie metodyczne.

(wrzesień 2001)

Jarosław Sarzała¹⁾
Bydgoszcz

Rola *placement tests* w nauce języka obcego

Testy typu *placement*, zwane również testami selekcyjnymi, umożliwiają określenie poziomu opanowania języka obcego przez ucznia, studenta lub uczestnika kursu. Niewątpliwie istnieje konieczność sprawdzenia wiedzy i umiejętności osoby, o której nic bądź niewiele wiemy, w celu umożliwienia jej jak najlepszego startu w nowej grupie/ klasie/ na danym kursie. Bardzo wiele złego może wyrządzić przydzielenie do grupy osób, których umiejętności nie są zbliżone. Kilko uczniów, którzy lepiej opano-

wali znajomość danego języka obcego, nie tylko nie skorzysta z kursu dla początkujących, ale albo potwornie się wynudzi, albo będzie przeszkadzało pozostałym uczestnikom kursu. Z drugiej strony obiecujący początkujący, który z jakiejś przyczyny znalazł się wśród osób o średnim poziomie znajomości języka, może odczuwać zagubienie i zniechęcenie do nauki. Dlatego konieczne jest, tam gdzie to tylko możliwe, przeprowadzenie właściwego przydziału uczniów/uczestników kursu do odpowiednich

¹⁾ Autor jest nauczycielem języka angielskiego w Gimnazjum nr 4 w Bydgoszczy.

grup, aby wszyscy w pełni skorzystali z możliwości nabycia nowych umiejętności, poszerzali już zdobyte wiadomości i nie przeszkadzali innym uczestnikom nauki.

Nauczyciele tworzą własne testy, klasówki i sprawdziany, ale wykorzystują także gotowe testy przygotowane przez specjalistów. Można pokusić się o sporządzenie własnego testu selekcyjnego, ale rozsądnym wydaje się przeanalizowanie i „przetestowanie” gotowego, specjalnie przygotowanego *placement test*. Testy tego typu dołączone do danego podręcznika oferują wydawnictwa językowe.

W ubiegłych latach skorzystałem z testów proponowanych do podręcznika *Snapshot*²⁾, z którego korzystam w gimnazjum. *Placement tests* opracowane przez Andrzeja Walczaka zawierają propozycje testów selekcyjnych, dzięki którym można postarać się określić, czy uczeń będzie mógł efektywnie korzystać z podręczników na poziomie *elementary* oraz *preintermediate*. We wrześniu 2000 roku (w trzech klasach) oraz we wrześniu 2001 roku (w jednej klasie) przeprowadziłem *Snapshot elementary placement tests*. Powyższe testy składały się z trzech głównych części: gramatycznej, za którą można uzyskać maksymalnie 40 punktów, leksykalnej – 30 punktów i komunikacji językowej – 30 punktów.

Przeprowadzenie testu selekcyjnego dało mi ogólny obraz umiejętności językowej uczniów. Pozwoliło mi określić obszary, które uczniowie mają opanowane najlepiej – leksyka i najślabiej – gramatyka. Z drugiej strony mogłem także ocenić skuteczność podejmowanych przeze mnie działań dydaktycznych, zważywszy na fakt, że w roku 2000 pracowałem zarówno w szkole podstawowej, jak i w gimnazjum (szkoły mieściły się w jednym budynku). Zdecydowaną większość uczniów trzech klas pierwszych stanowili uczniowie, których uczyłem w piątej i szóstej klasie szkoły podstawowej. Wyniki testu wyznaczyły mi kierunki dalszej pracy z uczniami. Uświadomiły mi konieczność zwrócenia większej uwagi w pracy z gimnazjalistami nad opanowaniem czasów gramatycznych, kolejności wyrazów w zdaniu oraz poszerzaniu (szeroko pojętych) umiejętności komunikacyjnych.

Przedstawiam wybrane przykłady zadań, które zostały wykonane najlepiej oraz te, które sprawiły zdecydowanie najwięcej problemów i wymagają większej pracy.

Polecenie: Podaj liczbę mnogą rzeczowników:

- a) man – men (93% poprawnych odpowiedzi)
- b) name – names (93% poprawnych odpowiedzi)
- c) child – children (78% poprawnych odpowiedzi)

Polecenie: Znajdź słowo, które nie pasuje do pozostałych

- a) green – white – red – **glass** – brown (89% poprawnych odpowiedzi)
- b) five – ten – twenty – **first** – three (82% poprawnych odpowiedzi)
- c) autumn – spring – summer – **holidays** – winter (75% poprawnych odpowiedzi)

Polecenie: Wstaw odpowiedni przyimek *in, at, on, by*.

- a) Daniel's camera is **in** his bag. (89% poprawnych odpowiedzi)
- b) My lesson starts **at** six o'clock. (86% poprawnych odpowiedzi)
- c) My sister is **in** the kitchen. (86% poprawnych odpowiedzi)
- d) He usually goes **by** bus. (82% poprawnych odpowiedzi)

Polecenie: Wstaw odpowiednią formę czasownika w nawiasie.

- a) I (be) **was** very busy yesterday. (21% poprawnych odpowiedzi)
- b) What time does the programme (start) **start**? (29% poprawnych odpowiedzi)

Polecenie: Przetłumacz.

- a) O której wstajesz? **What time do you get up?** (21% poprawnych odpowiedzi)
- b) Co myślisz o mojej sukience? **What do you think about my dress?** (21% poprawnych odpowiedzi)

Podsumowując powyższe wyniki, mogę potwierdzić przydatność testów typu *placement* oraz stwierdzić, że w przyszłości z pewnością wykorzystam je w swojej pracy, nie tylko jako typowe testy selekcyjne, lecz również jako sprawdzenie jakości procesu nauczania.

Bibliografia:

- Gozdawa-Gołębiowski R., Sobolew L., (1994), *English through Practice Tests*, Warszawa: PWN
Hughes A., (1989), *Testing for Language Teachers*, CUP
Walczak A., (2000), *Snapshot Placements Tests*, Longman.
Snapshot

(sierpień 2002)

²⁾ Abbs B., Freebairn I., Barker C. (1998) *Snapshot Elementary*, London: Longman.

Konkurs wiedzy o krajach niemieckojęzycznych

Wśród wielu czynników motywujących uczniów do nauki ważne miejsce zajmuje współzawodnictwo, chęć i możliwość prezentacji swojej wiedzy, umiejętności i osiągnięć. Jedną z technik pozwalających uczniom zaspokoić te potrzeby jest konkurs (turniej, quiz).

Jednym z najbardziej udanych konkursów, jakie przeprowadzam na lekcji języka niemieckiego jest konkurs wiedzy o krajach niemieckojęzycznych o nazwie *Co wiem o krajach niemieckojęzycznych?* Przeprowadzam go dla uczniów klasy II gimnazjum pod koniec roku szkolnego. Konkurs poprzedza cykl lekcji o krajach niemieckojęzycznych, które przygotowują uczniów i stwarzają odpowiedni klimat do jego przeprowadzenia. Wcześniej informuję uczniów o całym przedsięwzięciu, jego kolejnych etapach i finale, którym będzie konkurs. Taka informacja jest bardzo istotna, gdyż pozwala uczniom odpowiednio „nastawić się” do lekcji, podczas lekcji zwracać uwagę na najważniejsze informacje, które będą mogli wykorzystać w konkursie, a sam konkurs nie zaskakuje ich zniechęca.

Cykl lekcji przygotowawczych obejmuje pracę z tekstem *Drei Staaten – ein See* z podręcznika *der, die, das – część II*²⁾. Następną lekcją jest poświęcona legendzie o Wilhelmie Tellu. Na trzeciej lekcji uczniowie poznają sławnych ludzi z krajów niemieckojęzycznych. Ostatni etap przygotowawczy to wyprawa do biblioteki języków obcych, która znajduje się w naszym mieście, gdzie oglądamy dwa przepiękne filmy krajoznawcze o Niemczech i Austrii.

Praca z tekstem *Drei Staaten – ein See* pozwala przypomnieć i utrwalić uczniom najważniejsze informacje o Niemczech, Austrii i Szwajcarii oraz zapoznać ich z fenomenem Jeziora Bodeńskiego. Jest to bardzo sympatyczna lekcja, na której wykorzystujemy mapę fizyczną Niemiec, widokówki z Niemiec, Austrii i Szwajcarii oraz własne zdjęcia uczniów z wycieczek do tych krajów. Jeden z uczniów przy-

niósł nawet autentyczny strój tyrolski, który przywiózł sobie z wakacji. Dzieci przynosiły na tę lekcję monety, degustowaliśmy ser szwajcarski i czekoladę.

Do lekcji o Wilhelmie Tellu wykorzystujemy ćwiczenie ze zbioru ćwiczeń do podręcznika *der, die, das – część II*. Najpierw ogólnie przybliżam uczniom postać Wilhelma Tella i streszczam króciutko legendę. Następnie zabieramy się za ćwiczenie. Celem ćwiczenia jest narysowanie komiksu do legendy zgodnie z podpisami zamieszczonymi pod pustymi okienkami, gdzie mają być rysunki. Czytamy wspólnie podpisy, tłumaczymy je na język polski (praca ze słownikiem niemiecko-polskim), a następnie ustalamy, co będzie przedstawiał dany rysunek. Uczniowie robią w okienku szkic ołówkiem, bądź notują sobie króciutko, co narysują. Zadaniem domowym jest dokończenie i ewentualne pokolorowanie rysunków. Konwencja i technika wykonania komiksu jest dowolna. Rysunki mogą przedstawiać postaci wyglądające jak za czasów Wilhelma Tella, mogą też być wykonane w duchu gier komputerowych czy fantasy – jak kto chce, byle zgadzały się z podpisami. Muszę przyznać, że to zadanie domowe jest zawsze wykonane doskonale. Chętnie stawiam za nie piątki a nawet szóstkę, a uczniowie już chyba na zawsze zapamiętują legendę o Wilhelmie Tellu i jej bohaterów. W czasie lekcji towarzyszy nam uvertura do opery Rossiniego *Wilhelm Tell*.

Na kolejnej lekcji z tego cyklu poznajemy sławnych ludzi z krajów niemieckojęzycznych. Bohaterów lekcji uczniowie wybierają sami, przy czym staram się tak sterować wyborem, aby byli to przedstawiciele różnych dziedzin życia zarówno z przeszłości, jak i współczesności. Uczniowie pracują parami i samodzielnie przygotowują materiały na lekcję. Korzystają z encyklopedii, prasy i innych wydawnictw, wykorzystują plakaty przedstawiające sportowców, modelki, polityków, modele sa-

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w Gimnazjum nr 4 w Dąbrowie Górniczej.

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

mochodów Daimlera i Benza czy Ferdinanda Porsche, nuty, zdjęcia np. budowli Friedricha Hundertwassera itp. Na lekcji każda para prezentuje w języku niemieckim przygotowane przez siebie materiały (w określonym czasie), starając się podkreślić wkład swojego bohatera w rozwój cywilizacji i udowodnić jego rangę oraz zasłużoną sławę. Lekcja jest prze zabawna. Przypomina targ, na którym każdy zachwala swój towar najlepiej jak potrafi. Uczniowie targują się jeszcze na przerwie. Świadczy to o ogromnym zaangażowaniu uczniów w przygotowanie materiałów na lekcję.

Ostatnim etapem przygotowawczym do konkursu jest wycieczka do biblioteki języków obcych. Oglądamy tam naprawdę urzekające filmy krajoznawcze o Niemczech i Austrii, a ponadto uczniowie dowiadują się, z czego i w jaki sposób mogą korzystać w bibliotece. Biblioteka języków obcych w naszym mieście dysponuje między innymi katalogiem komputerowym i posiada zbiór ksiąg dawnych, co bardzo zaciekawia uczniów. Z filmów uczniowie czerpią masę informacji o historii, tradycjach, zwyczajach, geografii, przyrodzie, architekturze, zabytkach, sławnych ludziach itd.

No i wreszcie finał – konkurs wiedzy o krajach niemieckojęzycznych. Przygotowałam zadania konkursowe w formie wyboru właściwej odpowiedzi z trzech podanych możliwości. Zadania konkursowe dotyczą różnych dziedzin życia zarówno z przeszłości, jak i czasów teraźniejszych. Konkurs przeprowadzam w każdej klasie II gimnazjum, w której uczę. Uczniów informuję tylko, że pytania konkursowe będą różnego rodzaju, aby byli nastawieni na zaprezentowanie wszechstronnej wiedzy i przypomnieli sobie informacje z wielu dziedzin i źródeł. Przed konkursem przedstawiam im zasady jego przeprowadzenia.

Formuła konkursu wygląda następująco:

- a) Konkurs jest prowadzony przez nauczyciela.
- b) Udział w konkursie bierze cała klasa.
- c) Uczniowie dzielą się sami na dwa zespoły.
- d) Każdy zespół wybiera lidera, który będzie udzielał odpowiedzi w imieniu zespołu – unikamy w ten sposób przekrzykiwania się nawzajem.
- e) Pytania konkursowe są zapisane na karteczkach – na jednej karteczce jedno pytanie

z trzema odpowiedziami, w tym jedna prawdziwa a dwie błędne. Odpowiedzi muszą być krótkie – jedno lub kilkuwyrazowe, aby uczniowie byli w stanie je zapamiętać.

- f) Pytania zadawane są obu zespołom na przemian – raz jednemu, raz drugiemu. Pytania i propozycje odpowiedzi można uczniom powtórzyć, gdy o to poproszą.
- g) Po zadaniu pytania dany zespół naradza się, ustala odpowiedź, a następnie lider przekazuje głośno wybraną odpowiedź – liczy się pierwsza.
- h) Za poprawną odpowiedź przyznajemy zespołowi 1 pkt., za błędną 0 pkt.
- i) Zespoły otrzymują po 12 pytań (ta liczba pytań okazała się optymalna do przeprowadzenia konkursu w ciągu jednej lekcji uwzględniając czas potrzebny na wyjaśnienie zasad konkursu, na narady zespołów, podsumowanie i ocenienie).
- j) Punktację zapisujemy na tablicy lub specjalnie przygotowanej planszy.
- k) Punkty zliczamy: zespół, który udzielił minimum 10 poprawnych odpowiedzi na 12 możliwych, otrzymuje szóstki z języka niemieckiego. Drugi zespół otrzymuje piątki pod warunkiem, że udzielił minimum 8 poprawnych odpowiedzi. W przeciwnym razie uczniowie tego zespołu otrzymują plusy z języka niemieckiego.

Uwaga! W razie wątpliwości o poprawności odpowiedzi rozstrzyga prowadzący konkurs.

Przygotowałam do konkursu 32 pytania, z których za każdym razem wybieram 24 przypadkowe³⁾.

Pytania konkursowe nie są zbyt trudne. Uczniowie kończący II klasę gimnazjum bardzo dobrze sobie z nimi radzą. To, że potrafią na nie odpowiedzieć udowadnia im, że są wszechstronni i posiadają rozległą wiedzę. Zachęca ich także do dalszego świadomego czerpania wiedzy z różnych źródeł. Stopień trudności pytań jest równocześnie tak wyważony, że podczas konkursu panuje atmosfera prawdziwej rywalizacji, spontaniczności i swobody, uczniowie naradzając się w zespołach dyskutują, spierają się. Konkurs bardzo się podoba moim uczniom a pozytywne oceny, które otrzymują za zwycięstwo i udział, są dla nich motywacją do dalszej pracy.

³⁾ Patrz s. 149 w tym numerze

Przy formułowaniu zasad konkursu, określaniu jego przebiegu oraz układaniu pytań moją naczelną ideą było dostarczenie uczniom możliwości wykazania się szeroką wiedzą o krajach niemieckojęzycznych, którą zdobyli podczas lekcji języka niemieckiego i korzystając z innych źródeł – z prasy, telewizji, książek, lekcji z innych przedmiotów, osobistych doświadczeń. Poza tym, że lekcje przygotowawcze do konkursu uczą uczniów korzystania z róż-

nych źródeł, to zarówno one, jak i sam konkurs pozwalają mi realizować szereg celów wychowawczych: uczniowie kształcą umiejętności współpracy w grupie i odpowiedzialności za jej wyniki, uczą się kultury dyskusji, argumentowania, odpowiedzialnego podejmowania decyzji, zachowania się w bibliotece i umiejętności korzystania z jej zasobów, uczą się wyciągać konstruktywne wnioski z niepowodzenia, doceniać wartość zdobytej wiedzy.

(październik 2002)

KONKURS 2003

Tematem konkursu 2003 nawiązujemy do prac toczonych w zespołach powołanych przy Komisji Europejskiej opracowujących dokument *Education and training in Europe: diverse systems, shared goals for 2010* (Edukacja i szkolenie w Europie: różne systemy, wspólne cele do roku 2010). W jednym z zespołów opracowujących wymagania wobec nauczycieli wiele uwagi poświęcono społeczeństwu wiedzy i umiejętności „odnalezienia się” w nim.

Najwyższą wartością w takim społeczeństwie jest wiedza. Dostęp do niej jest praktycznie nieograniczony i ma do niej każdy. Każdy też startuje od zera. Wiedza to nie jest coś, co się dziedziczy, albo z czym się rodzi. To jest to, co zdobywa się własną pracą. Ale dostęp do wiedzy jest łatwiejszy w środowiskach i państwach bogatszych, bo zdobywanie jej to kształcenie się, a jakość kształcenie wiąże się już z zamożnością społeczeństwa.

Wiedza to również droga do sukcesu. Wydaje się, że bez niej nie będzie on wkrótce możliwy. Zdobywanie wiedzy to również stres, przeradzający się w frustrację nie tylko, gdy inni są lepsi i wygrywają, ale i wtedy gdy kończymy pracę w piątek wieczorem i nie wiemy co zrobić z czasem w sobotę i w niedzielę. Wiedza, oprócz tego, że nas wzbogaca się pustką w naszym życiu, gdy dotyczy tylko jednej dziedziny. Może nie jest więc dobrze, gdy jest się wyspecjalizowanym tylko w jednym przedmiocie i tylko z nim wiążą się nasze zainteresowania? Może warto jest mieć ich wiele?

Lekcje języków obcych są idealne do rozbudzania zainteresowań. Rozmawiamy przecież o tylu rzeczach, czytamy tak różne teksty, nowoczesne podręczniki prześcigają się w atrakcyjności podejmowanych tematów. Napiszcie więc do nas Państwo pracę na temat:

Jak rozwijam zainteresowania uczniów na lekcjach języka obcego.

Nie interesują nas jednak opisy projektów. Interesują nas pojedyncze lekcje – jedna, dwie, poświęcone jakiejś tematyce, która rozwija ucznia i inspirowa go do dalszego „drażenia” tematu.

Zapraszamy do wzięcia udziału w naszym konkursie.

Warunki konkursu:

- ▶ praca powinna być napisana w języku polskim (przykłady i ćwiczenia w języku obcym),
- ▶ objętość pracy nie może przekraczać 12 standardowych stron maszynopisu (30 wierszy – 60 znaków w wierszu),
- ▶ pracę należy podpisać godłem dołączając zaklejoną kopertę z imieniem, nazwiskiem i adresem,
- ▶ pracę prosimy przesłać w dwóch egzemplarzach do:

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

- ▶ termin nadsyłania prac – do 30 listopada 2003 roku,
- ▶ jury konkursu zostanie powołane przez redakcję czasopisma,
- ▶ niezależnie od nagród, nagrodzone i wyróżnione prace będą wydrukowane w czasopiśmie, a honoraria autorskie zostaną wypłacone według obowiązujących stawek.

Z DOŚWIADCZEŃ NAUCZYCIELI



Kinga Rekucka–Bugajska¹⁾
Kraków

Nauczanie słownictwa łacińskiego

Nauczanie słownictwa jest w dydaktyce każdego języka sprawą trudną, ponieważ młodzież jest wrogo nastawiona do pamięciowego opanowywania dużej liczby słówek czy zwrotów. Bez ich znajomości nie można jednak mówić o znajomości języka. Nauczyciele języków żywych częściowo pokonują ten problem, wprowadzając liczne ćwiczenia mające wyrobić schematyczne reakcje językowe. W nauczaniu języków martwych nie mamy do czynienia z metodami bezpośrednimi, a opanowywanie słownictwa należy urozmaicić w inny sposób.

Czytanka podręcznika posiadają słowniczki nowych wyrazów występujących w nich, dlatego prowadzenie przez uczniów osobnych słowniczków byłoby przepisywaniem podręcznika. W miejsce tego można polecić uczniom, aby sporządzali słowniczki tematyczne. Początkowo nauczyciel powinien pokierować na lekcji opracowywaniem kilku takich tematów, potem może zlecić przygotowanie innych tematów w domu. Zadanie to nadaje się bardzo dobrze do zorganizowania pracy w grupach, przy czym dana grupa opracowywałaby jeden temat uzupełniając się wzajemnie.

Przykładowo można podać grupy tematyczne:

I. *Homo*:

- | | |
|------------------------------|--------------------------|
| a) <i>aspectus hominis</i> : | b) <i>vita hominis</i> : |
| 1. generalia, | 1. vivere, |
| 2. caput, | 2. aetas, |
| 3. truncus, | 3. valetudo, |
| 4. membra, | 4. morbus, |
| 5. crines, | 5. mors, |
| 6. vestis, | 6. sepultura. |

Można też podać rozpisanie tematu:
I. a.2. caput:

- caput, capitis*, n. – głowa,
frons, frontis, f. – czoło, twarz,
tempus, -ōris, n. – skroń,
cerebrum, -i, n. – mózg, czaszka,
facies, -ēi, f. – twarz,
vultus, -us, m. – twarz, oblicze, mina,
oculus, -i, m. – oko,
nasus, -i, m. – nos,
naris, -is, f. – nos,
auris, -is, f. – ucho,
supercilium, -ii, n. – brew,
os, oris, n. – usta,
dens, dentis, m. – ząb,
labrum, -i, n. – usta, wargi,
labium, -i, n. – usta, wargi,
lingua, -ae, f. – język,
gena, -ae, f. – policzek,
mentum, -i, n. – broda,
fauces, -ium, f. – gardło, gardziel,
guttur, -uris, n. – gardło, szyja,
gula, -ae, f. – gardło, szyja.

W miarę zapoznawania się uczniów z trudniejszymi tekstami, tematy słowniczek mogą być bardziej abstrakcyjne, np.:

- II. *Spatium et motus*
III. *Natura*
IV. *Mens (cogito, verbum, artes, ludi)*
V. *Existentia et ordo*
VI. *Voluntas*
VII. *Actiones*
VIII. *Res publica*
IX. *Bellum*

¹⁾ dr Kinga Rekucka-Bugajska jest starszym wykładowcą w Instytucie Filologii Klasycznej Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Innym bardzo interesującym sposobem uczenia słownictwa jest zwracanie uwagi na wpływ języka łacińskiego na leksykę innych języków. Podstawy tego znajdujemy w podręcznikowych słownikach do czytanek. Nauczyciel może stopniowo zbierać te wiadomości przypominając, że 92% słownictwa języków romańskich pochodzi z języka łacińskiego, a w języku angielskim około 72%. Można więc robić zestawienia, kładąc szczególny nacisk na ten język nowożytny, którego uczą się uczniowie, nie pomijając także innych języków. Taka tabela może na przykład wyglądać następująco:

Łaciński	Francuski	Włoski	Hiszpański
vermis	ver	verme	verme
viridis	vert	verde	verde
vitrum	verre	vetro	vidrio

Dobrze jest też pogrupować rodziny wyrazów, np.:

łaciński *annus* = rok,

angielski – anniversary, annual, annualy, biennial, centennial, perennial, millennial,

francuski – an, année, annuaire, anniversaire, biennal, millenaire, pérenne, pérennité,

włoski – annata, anniversario, anno, annuale, annale, biennale, millenario, perenne,

łaciński *spiro*, -are, *avi*, *atum* = oddychać,

angielski – aspirant, aspirate, aspiration, aspirator, conspirator, dispirit, inspirator, expiration, respirable,

francuski – aspirail, aspirant, aspirateur, aspiratrice, aspiration, expirer, inspirant, inspireur, respirabilité, respirant, spirituel,

włoski – aspirante, aspirazione, conspirazione, espirazione, dispirazione, spirito, spirituale, respirazione.

W języku niemieckim również istnieje wiele wyrazów pochodzących z łaciny: niemieckie *Abenteur* pochodzi od łacińskiego *advenio*, a dalej:

Dichter – dico,

Kette – catena,

Doppel – duplex,

Markut – merx,

fein – finio,

Mauer – murus,

Insel – insula,

Mischen – misceo.

Kerker – carcer,

Tego rodzaju zestawienia prowadzą nas do innej dziedziny nauki o języku – morfologii. Młodzież powinna poznać przynajmniej najważ-

niejsze przyrostki i przedrostki, ich znaczenie, a także ich funkcjonowanie w wyrazach zapożyczonych z łaciny do języka polskiego, np.:

Fero, ferre, tuli, latum:

– *ab* – aufero, auferre, abstuli, ablatum,

– *de* – defero, deferre, detuli, delatum,

– *dis* – dif, differo, differre, distuli, dislatum,

– *re* – refero, referre, rettuli, relatum,

– *in* – infero, inferre, intuli, illatum,

– *con* – confero, conferre, contuli, collatum.

Mówiąc o przejmowaniu wyrazów łacińskich do języka polskiego, dobrze jest uwzględnić czas, kiedy to przejęcie się dokonało oraz jego sposób, tzn. czy jest to zapożyczenie bezpośrednie, czy też za pośrednictwem innego języka. Najstarsze zapożyczenia są związane z przyjęciem chrześcijaństwa. Dotyczą więc terminologii kościelnej, a następnie szkolnictwa i dworu.

Z łaciny za pośrednictwem czeskim dostały się do polszczyzny słowa: *anioł*, *ewangelia*, *kolęda* oraz:

pacierz – łac. *pater noster*

poganin – łac. *paganus*

ołtarz – łac. *altare*

W okresie późniejszym, w tzw. dobie średniopolskiej obserwujemy także wpływy: czeskie, łacińskie, niemieckie, włoskie, francuskie, a także ruskie, tureckie i węgierskie.

Zapożyczenia łacińskie można podzielić na trzy grupy: pierwsza to wyrazy oderwane, stanowiące nazwy urzędzeń, instytucji, różnych działań ludzkich, wytworów umysłowej działalności itp. Należy tu słownictwo specjalistyczne, np.: prawnicze, medyczne, liturgiczne, geograficzne. Grupa druga, to nazwy osób od ich działalności. Grupa trzecia to nazwy konkretnych wytworów.

Zapożyczenia te można podzielić z kolei na podgrupy, gdzie podgrupa „a” oznacza wyrazy będące w użyciu we współczesnej polszczyźnie oraz podgrupa „b” wyrazy, które we współczesnym języku są już nieużywane. Z naszego punktu widzenia, ważniejsze będą podgrupy „a”. Jako latynizmy są tu potraktowane także wyrazy, które (dla ścisłości) powinno się nazywać greko-latynizmem, np.:

la. abdykować, absolut, akademia, antypatia, apelacja, apetyt, aprobować,

lb. absolwować = rozgrzeszać,

abrewiacja = skrót w piśmie,

alteracja = zmartwienie,

Ila. akademik, aktor, architekt, ekonom, fizyk, kapelan, medyk, oficjał, patron, polityk, profesor, rektor,

IIb. adwersarz = przeciwnik, anatomik = rozbieracz zwierząt, audytor = słuchacz,

IIIa. ampułka, aparat, biret, cymbał, fosa, katarmarz, kolumna, korona, tron,

IIIb. cytra, frukt, insuła, kamera, pugilares, wirydarz, wikt.

Ważnym czynnikiem, mogącym wpłynąć na motywację uczenia się języka łacińskiego, jest podkreślanie, że terminologia wielu dziedzin wiedzy pochodzi z łaciny. Uczniom o nastawieniu humanistycznym będzie imponował fakt, że rozumieją znaczenie wielu terminów specjalistycznych, używanych nawet w naukach przyrodniczych i technicznych, np.:

► absorpcja, afiniczny, aglomerat, aglutynacja, agrawacja, dekstran, dyfuzja,

► dyfundować, dyfrakcja, dyferencjał, kombinacja, komercjalizm, rotograwiura.

Lektura Cezara jest okazją do tego, aby uczniowie sporządzili obszerny słownik terminów dotyczących wojny. Chodzi tu nie tylko o po-

szczególne wyrazy, ale też zwroty charakterystyczne dla języka wojskowego tych czasów. Czytając zaś Cycerona zwrócimy uwagę na terminologię sądowniczą, a także polityczną i logistyczną.

Istnieje wiele sposobów powiększania zasobu leksykalnego uczniów. Trzeba tylko pamiętać, że w nauczaniu języka łacińskiego nie można niewolniczo powielać metod stosowanych w nauczaniu języków nowożytnych, bo inny jest cel, do którego dążymy.

Literatura:

W. F. Birkenbihl (1974), *Jak szybko i łatwo nauczyć się języka*, Warszawa.

A. Jurkowski (1986), *Rozwój umysłowy i aktywność poznawcza uczniów*, Warszawa.

K. Klaus, H. Klingelhöfer (1980), *Verbum Latinum*, Düsseldorf.

Z. Klemensiewicz (1974), *Historia języka polskiego*, Warszawa.

W. Mańczak (1974), *Phonétique et morphologie historiques du français*, Warszawa.

Я. Порецкий (1977), *Элементы латынского словообразования и современные языки*, Минск.

(marzec 2002)

Janina Skrzypczyńska¹⁾
Ostrowiec Świętokrzyski

Teksty typu *fiction* i *non-fiction* jako źródło ćwiczeń słownikowych w nauczaniu języka angielskiego

Tekst może być wykorzystany w toku lekcji języka obcego do osiągnięcia wielu celów. Można go na przykład użyć do zademonstrowania określonych struktur gramatycznych w kontekście lub do wprowadzenia konkretnych informacji. Może on także posłużyć rozwijaniu sprawności czytania czy poszerzaniu zasobu słownictwa. Aby osiągnąć zamierzony cel, możemy wybrać zarówno teksty typu *fiction* (fragmenty powieści, nowel, opowiadań; utwory poetyckie itp.) jak i *non-fiction* (artykuły z czasopism i gazet, broszury informacyjne, teksty piosenek itp.)

Teksty literackie lub ich fragmenty mogą być doskonałym źródłem materiału językowego, który w znaczny sposób podniesie motywa-

cję naszych uczniów do pogłębienia wiedzy językowej. Literatura jest bowiem najlepszym środkiem pozwalającym zilustrować użycie poprawnych form językowych i wprowadzić elementy kulturoznawcze do programu nauczania. Nasz sukces w tej dziedzinie w dużej mierze będzie uwarunkowany tym, jakie wybierzemy teksty. Nie mogą one być zbyt trudne dla uczniów zarówno pod względem językowym, jak i treściowym. Wybranie tekstu jest dopiero pierwszym krokiem w kierunku próby wykorzystania literatury w procesie nauczania języka obcego. Kolejnym krokiem jest jego właściwe użycie w klasie przez dobór odpowiednich ćwiczeń językowych.

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

Dla uczniów średnio zaawansowanych i zaawansowanych teksty typu *fiction* i *non-fiction* lub ich fragmenty mogą być między innymi wykorzystane jako źródło ćwiczeń słownikowych. Poznawanie nowego słownictwa i utrwalanie znanych już wyrażen leksykalnych jest bardzo ważną, ale i trudną częścią procesu nauczania/ uczenia się języka obcego i dlatego nauczyciel powinien starać się uczynić ten proces jak najbardziej przyjemnym i interesującym. Niewątpliwie pomogą w tym właśnie odpowiednio dobrane teksty, wokół których można przeprowadzić wiele ćwiczeń słownikowych.

Dla moich uczniów wybrałam trzy teksty: utwór poetycki *The Tiger*, Williama Blake'a, fragment opowiadania *My Dad*, Deborah Manley oraz fragment artykułu *Pollution* z „Daily Express”. Posłużyły mi one jako źródła ćwiczeń słownikowych.



The Tiger

Celem poniższych ćwiczeń przeznaczonych dla uczniów średnio zaawansowanych jest poszerzenie zasobu słownictwa oraz zapoznanie z językiem literackim utworu poetyckiego. Nowo wprowadzone słownictwo jest następujące: *bright, immortal, symmetry, thine, thou, thee, thy, aspire, sinews, hammer, chain, furnace, anvil, tear, clasp, grasp, grip, seize, grab*.

Na wstępie w ramach rozgrzewki językowej zwracam się do uczniów: *Name some of the animals of the jungle. Which ones do you like? /do not like? / Why?* Po krótkiej rozmowie odczytuję utwór, a przy drugim czytaniu uczniowie uzupełniają brakujące wyrazy w trzech pierwszych zwrotkach wyświetlonych na ekranie (brakujące słowa: *night, skies, beat*).

Następnie rozdaję kartki z zapisanym utworem.

William Blake (1757-1827)

The Tiger

Tiger, Tiger, burning bright
In the forests of the night,
What immortal hand or eye
Could frame thy fearful symmetry?

In what distant deeps or skies
Burnt the fire of thine eyes?

On what wings dare he aspire?
What the hand dare seize the fire?
And what shoulder, and what art,
Could twist the sinews of thy heart?
When thy heart began to beat,
What dread hand forget thy dread feet?

What the hammer? What the chain?
In what furnace was thy brain?
What the anvil? What dread grasp
Dared its deadly terrors clasp?

When the stars threw down their spears,
And watered heaven with their tears,
Did He smile His work to see?
Did He who made the Lamb make thee?

Tiger, Tiger, burning bright
In the forests of the night,
What immortal hand or eye
Dare frame thy fearful symmetry?

Po samodzielnym przeczytaniu uczniowie otrzymują następujące zadania do wykonania. W ćwiczeniu 1 zaznaczam, że wyrazy z kolumny A nie są używane we współczesnym angielskim:

► 1. Match A with B (dopasuj A do B):

A	B
thine	you (object)
thou	your
thee	you (subject)
thy	yours

Key: thine – your, thou – you (sub), thee – you (obj), thy – yours

► 2. Fill in the blanks (uzupełnij):

- a: A heavy iron block on which metals are shaped by striking is called
- b: is made of metal rings connected to one another.
- c: An enclosed space in which metals are heated is
- d: is a tool with a heavy metal head used for striking things.
- e: All the above tools are used by s
- Key: a) anvil, b) chain, c) furnace, d) hammer, e) smiths

► 3. Guess the meaning of the underlined words (zgadnij znaczenie podkreślonych słów):

- a: He seized my hand, shook it, and said how glad he was to see me.
- b: The little girl was clasping a large doll.
- c: He grabbed the money and ran off.

d: I was able to save myself by grasping a rope.
 e: He gripped my arm in fear.

► **4.** Use the dictionary to study the following words (wyszukaj w słowniku znaczenia tych słów): bright, immortal, symmetry, art, sinews, aspire.

► **5.** Use the above words in the sentences of your own (użyj w zdaniach powyższych słów).

► **6.** Match the expressions from Column A with those from Column B (dopasuj wyrażenia z kolumny A do tych z kolumny B).

A	B
1 – tear oneself away	a – scold someone severely
2 – tear one’s hair out	b – fill someone with sadness
3 – reduce someone to tears	c – be very anxious or excited
4 – burst into tears	d – leave unwillingly
5 – tear something up	e – tear to pieces
6 – tear someone’s heart out	f – make someone cry
7 – tear someone off a strip	g – cry suddenly

Key: 1-d; 2-c; 3-f; 4-g; 5-e; 6-b; 7-a.

► **7.** List the new vocabulary under the headings (wypisz nowo poznane wyrazy pod nagłówkami):

verb	noun	pronoun	adjective



My Dad

Celem niżej przedstawionych ćwiczeń jest poszerzenie zasobu słownictwa na poziomie średnim niższym (*lower intermediate*). Klasa zostaje podzielona na grupy 4-5 osobowe, które wykonują następujące zadania przed przystąpieniem do pracy nad tekstem:

► **1.** *Warming up* (rozgrzewka) – ćwiczenie ma na celu utrwalenie słownictwa związanego z tematyką ubrań oraz wprowadzenie dwóch nowych wyrażen: *checked shirt* i *baggy trousers*. Do tego typu ćwiczenia można przygotować kartoniki z obrazkami przedstawiającymi koszule, spódnice i spodnie w różnych stylach i kolorach.

Zadaniem każdej grupy będzie dopasowanie obrazków do podanych wyrażen, np.: *brown trousers, red shirt, green skirt, checked shirt, pleated skirt, baggy trousers* itp.

► **2.** *Classifying* (klasyfikowanie) – nauczyciel zapisuje na tablicy listę przymiotników: *patient, awful, grouchy, beautiful, grumpy, lazy, smashing, great* i prosi o podzielenie ich na dwie grupy.

Good	Bad

Po sprawdzeniu poprawności wykonania zadania wskazane jest podanie znaczenia słów.

► **3.** *Prediction game* (przepowiadanie) – uczniowie na podstawie przedstawionego słownictwa próbują zgadnąć, o czym będzie tekst i uzasadniają swój wybór. (*Decide whether the text is going to be about: a) an animal; b) a person; c) a holiday. Give the reasons why you made such decisions*). Po krótkiej prezentacji swoich pomysłów przystępują do pracy nad tekstem.

My Dad

My dad is small and fat and has very white legs. He gets gout sometimes in the year, which I will get as I get older, as things go from father to daughter. When he gets gout he is grouchy and grumpy and there’s always something wrong. But when he hasn’t got gout he’s quite all right really, but if I play the radio too loud, or play records, the house is in an uproar and if you argue the point with him he’s worse still. He works in a shop but hardly does any work at all, he’s so lazy.

My pop has grey hair (he says I cause it). (...)

My dad always wears baggy trousers and a kind of checked shirt.

His hobby room is right next to my bedroom and boy! does it make a noise! He does wirelessly and gets all different kinds of nationalities on it, but there’s one rule he’s made. Nobody must touch anything. (...) If he happens to be hungry he’s awful; he moans, argues and picks quarrels, and sometimes when he’s quarrelling he does not finish his sentence, he just says ‘Bah! you’re just... Oooh!’ When he’s in a good mood he’s rather all right; he’ll play with me and our bulldog too. (...) My dad’s been to France and can speak French smashingly. He once asked me a question in French (after I had told him that we had been learning French at school) and all I could say was, ‘Eh? Say it again, I didn’t quite catch that it so I just gave up trying to’. Sometimes my dad swears,

but not a lot; you have to get him in a bit of a rage before he'll swear at you. He likes gardening as well and made my Gran's garden look smashing; I think that he has green fingers. My dad just about practically lives on tea; he never drinks anything else but maybe a little drop of lemonade. He never, never drinks alcohol. Instead, he smokes a pipe. He used to smoke cigarettes. My Mam said we got him of cigs all right but he was so grumpy and grouchy that they put him on to smoking a pipe which he still smokes, and I sometimes get the job of cleaning the pipes.

Barbara, aged 12
Deborah Manley (1984), *It's fun finding about it*,
Kingfisher Books: Grisewood and Dempsey Ltd.

► *Reading for gist (czytanie w celu zrozumienia)* – tekst zostaje wyświetlony na ekranie. Zadaniem uczniów jest samodzielne zapoznanie się z jego treścią.

► *T – F sentences (zdania prawdziwe/nieprawdziwe)* – uczniowie otrzymują na kartkach następujące zdania, obok których mają zaznaczyć zgodność z tekstem:

	T	F
1. Her father smokes a pipe.		
2. He can speak French.		
3. He is skinny.		
4. He works at the bank.		
5. He is lazy at work.		
6. He likes gardening.		
7. He drinks a lot of beer.		

Key: 1-T; 2-T; 3-F; 4-F; 5-T; 6-T; 7-F.

► *Reading the text (czytanie tekstu)* – każdy uczeń otrzymuje kopię tekstu i sprawdza poprawność odpowiedzi z ćwiczeniem.

► *Matching the word with its definition (dopasowanie słowa do definicji)* – na ekranie zostają wyświetlone następujące definicje:

a) a disease which makes toes, fingers and knees swell
b) to be good at gardening
c) confused noisy activity, especially with shouting and angry words
d) dad (AE)
e) to quarrel
f) to make a soft low sound of pain
g) to use words that are socially unacceptable
h) to make somebody stop doing something

Uczniowie otrzymują następujące polecenie: *Find in the text the words or the expressions that mean the same.*

Key: a) gout, b) to have green fingers, c) uproar, d) pop, e) to argue, f) to moan, g) to swear, h) to get somebody of something

► *Using vocabulary in the new context (użycie słownictwa w nowym kontekście)* – Zadanie to może być częścią lekcji lub zostać zlecone jako praca domowa. Uczniowie otrzymują listę następujących słów: *checked shirts, baggy trousers, argue, smashing, moan*. Ich zadaniem jest uzupełnienie nimi następujących zdań:

- Peter and Bob always about football because Peter doesn't like it.
- My father likes wearing
- I felt such a pain in my stomach, so I started
- We had a holiday.
- John prefers plain shirts and I prefer



Pollution

Poniższemu fragmentowi artykułu przeznaczanego dla uczniów na poziomie średnim niższym (*lower intermediate*) mogą towarzyszyć następujące ćwiczenia:

Pollution

Pollution spoils our environment in many ways. The air we breathe, for instance, is constantly polluted by smoke and by chemicals such as carbon monoxide in the exhaust fumes of cars and other kinds of motor vehicles. (...)

For wild life, however, there are even greater dangers in the pollution of water – of rivers, for example, or lakes and seas. A good example of this is the oil released from tankers at sea. It kills all kinds of sea animals, including birds whose feathers become covered with oil so they cannot fly, as well as fish and other forms of marine life. (...)

Other causes of water pollution include power stations which release water into rivers. This kills the fish and plants which live there. These are only a few examples, there are many more. (...)

Daily Express, July 28, 1995

► **1.** *You are going to read a passage about „Pollution”. Here is a word list below. Read it and decide whether these words might or might not occur in the passage. Tick the appropriate column below. The first one is done for you.*

Words	Might occur	Might not occur
environment	√	
bicycle		
danger		
animals		
birds		
chemicals		
vehicles		
smoke		
oil		
hospital		
carbon monoxide		
rivers		
policeman		
release		
tanker		
spoils		
plants		
constantly		
sea		

► 2. The text on Pollution contains the answer to one of the following questions. Read the text quickly to choose the correct question. Re-read the text if necessary.

- How many kinds of chemicals can be found in the air and in the sea?
- In what ways does the world become dirty and unsafe for living things?

Key: (b)

► 3. Read the text carefully and complete the following statements with the help of any one or two of the choices given below.

- The two types of pollution the writer talks about are
 - pollution of the air.
 - pollution by oil.
 - pollution of water.
- From the examples in the text you can tell that „pollution” means
 - things that are produced by factories.
 - things which make our things dirty.
 - the deterioration of our environment.
- From the examples in the text you can tell that „environment” means
 - the world around us, including living things.
 - water and the air that we breathe.
 - all kinds of sea animals.

Key: 1 (a), (c); 2 (c); 3 (b)

► 4. Here are some sentences with blanks. Use the information from the text on „Pollution” to complete the sentences. The first one is done for you.

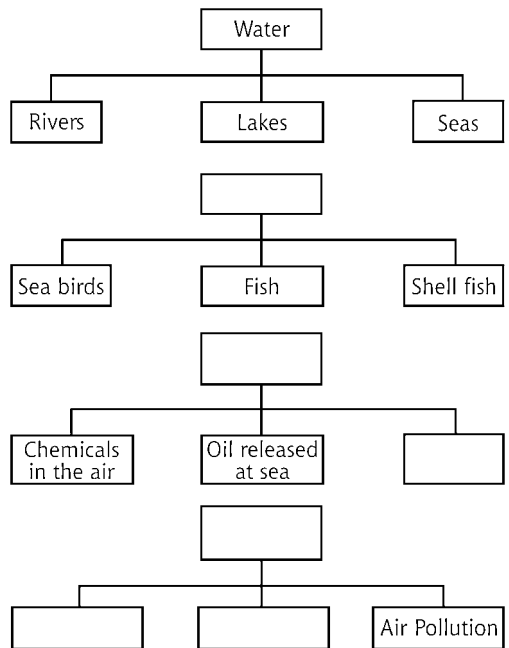
Example: Rivers, lakes and seas are all examples of water.

- The oil released from tankers at sea is an example of
- Sea birds are examples of
- Fish are form of
- Warm water released from power station is an example of
- The air in cities is polluted by chemicals such as and by.....
- Carbon monoxide is found in the exhaust fumes of cars and other kinds of
- Oil at sea kills all kinds of sea animals including and

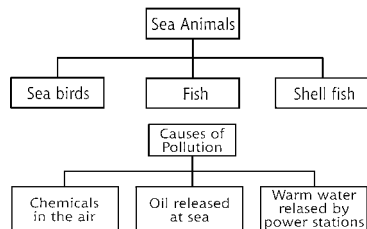
Key: 1. pollution of water, 2. sea animals, 3. marine life, 4. pollution of water, 5. carbon monoxide, smoke, 6. motor vehicles, 7. birds, fish.

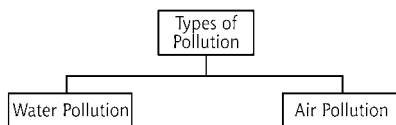
► 5. The three diagrams below have not been finished. Choose information from the text on Pollution to complete them.

Example: Rivers, lakes and seas are all examples of water.



Key:





Celem ostatniego ćwiczenia jest próba samodzielnego przetworzenia informacji podanych w tekście. Po aktywnej pracy nad jego zrozumieniem uczniowie próbują następnie przez uzupełnienie wykresów zebrać poznane informacje; będzie to bardzo przydatne w zapamiętaniu użytego słownictwa i wykorzystaniu go w przyszłości w zupełnie nowych kontekstach.

Wszystkie ćwiczenia słownikowe, które opisałam powyżej, były bardzo chętnie wyko-

nywane przez moich uczniów. Pozwoliły im poznać wiele nowych słów i dość łatwo je zapamiętać. Proces uczenia się nowego słownictwa za pośrednictwem ciekawego tekstu okazał się o wiele łatwiejszy i efektywniejszy.

Bibliografia:

- Brumfil C.J., Carter R.A. (1991), *Literature and Language Teaching*, Oxford University Press.
 Doff A. (1989), *Teach English. Teacher's Workbook*, Cambridge University Press.
 Helstyński St (1973), *Specimens of English Poetry and Prose*, Warszawa: PWN.
 Manley D. (1989), *It's fun finding about it*, Kingfisher Books; Grisewood and Dempsey Ltd.
 (październik 1996)

Janina Skrzypczyńska¹⁾
 Ostrowiec Świętokrzyski

Ćwiczenia z cytatami

Celem poniższych ćwiczeń językowych jest przygotowanie uczniów do właściwego rozpoznawania wyrażen leksykalnych i ich kreatywnego użycia w różnych kontekstach językowych. Przygotowałam je na podstawie cytatów zaczerpniętych z *The Home Book of Quotations. Classical and Modern*²⁾. Cytaty, które wykorzystuję w ćwiczeniach, są następujące:

1. *I'm writing this letter slowly because / I know that you can't read [fast].* (Graffiti)
2. *I hate [housework] because / you make the beds, you [do the washing up] and a month later you have to start it again.* (Graffiti)
3. *Maybe I'm lucky to be going so [slowly] because / I may be going in the [wrong] direction.* (Aleigh Brillant)
4. *I waited and waited and when no [message] came / I knew that it must be from you.* (Graffiti)
5. *Must you [fall asleep] when I'm speaking? / – No. It's purely [voluntary].* (Winston Churchill)
6. *I hate music, [especially] when / it's played.* (Graffiti)

7. *Where do words go when / you [rub] them [out].* (Graffiti)
8. *[Gold] is where / you find it.* (Graffiti)
9. *Every [exit] is / an [entry] somewhere.* (Tom Stoppard)
10. *The [airplane] [stays] up because / it doesn't have the time to [fall].* (Orville Wright)

► Ćwiczenia

1. **Matching (Dopasowywanie – 5 minut)**
 Przedstawione powyżej cytaty należy umieścić na oddzielnych kartkach, dzieląc je na pół (tak jak zaznaczyłam powyżej). Uczniowie zostają podzieleni na dwie grupy. Grupa A otrzymuje pierwsze części cytatów, a grupa B drugie. Uczniowie próbują dobrać się parami, tak aby utworzyć sensowne zdania. Następnie głośno je odczytują i wspólnie je sprawdzamy.
2. **Hidden Words (Ukryte słowa – 10 minut)**
 Nauczyciel przygotowuje kartoniki ze słowami zaznaczonymi w cytatach w ramkach. Uczniowie dobierają się parami. Każda z par otrzymuje dwa nowe słowa z cytatu i jej

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

²⁾ Barton Stevenson (1987), *Home Book of Quotations. Classical and Modern*, New York: Greenwich House. Crown Publishers Inc.

zadaniem jest użycie ich w krótkiej konwersacji (4–6 linijek). Słuchając dialogów ułożonych przez kolegów, pozostali uczniowie domyślają się, które słowa były podane przez nauczyciela.

3. Questionnaire³⁾ (kwestionariusz – 15 minut)

Nauczyciel wprowadza następujące słowa lub sprawdza, czy uczniowie znają ich znaczenie:

to decorate, to iron, mess, to make a decision

Uczniowie otrzymują na kartkach następujące ćwiczenia do wykonania:

Make and do – in your house, who does or makes things? Ask people in your group and fill in the information about them. Po wypełnieniu powyższej tabeli uczniowie opowiadają o panujących zwyczajach w ich rodzinie i w rodzinach ich kolegów.

Who DOES or MAKES these?	a man	a woman	either	who? you/your brother/wife friend/father etc.
e.g. the shopping			X	John or mother or sister
the washing-up				
the cooking				
the bed(s)				
the cleaning				
the decorating				
the most money				
the ironing				
the mess				
most of the decisions				

4. Memory Game (Gra pamięciowa – 5 minut)

Nauczyciel zapisuje na tablicy od sześciu do ośmiu nowych słów zawartych w cytatach i otacza je ramkami, uczniowie patrzą na słowa przez około 30 sekund i próbują je zapamiętać. Słowa zostają starte, uczniowie zapisują je następnie w ramkach, w których były umieszczone pierwotnie.

5. Whisper Game (Gra szeptów – 5 minut)

Uczniowie ustawiają się w dwóch rzędach

tyłem do tablicy. Nauczyciel przekazuje jedno słowo z cytatów szeptem ostatniemu uczniowi w każdym rzędzie. Każdy z uczniów wypowiada dane słowo szeptem do kolegi stojącego przed nim. Uczniowie stojący jako pierwsi w każdym rzędzie biegną do tablicy i zapisują na niej słyszane słowo. Wygrywa ta grupa, która była szybsza i poprawnie zapisała usłyszane słowo. Zabawę można powtórzyć trzykrotnie.

6. Find a person who... (Znajdź osobę, która – 10 minut)

Każdy z uczniów otrzymuje następującą kopię zdań do uzupełnienia:

Find a person in the classroom who:
 can run fast: ...
 does housework every day: ...
 thinks that she/he is lucky: ...
 got a message yesterday: ...
 did some voluntary work at school: ...
 is especially interested in maths: ...
 has got a gold necklace: ...
 has ever travelled by airplane: ...
 has ever fallen off her/his bike: ...

Uczniowie zdobywają powyższe informacje, zadając pytania kolegom i zapisując je na otrzymanych kartkach. Następnie prezentują je głośno całej klasie.

7. Definition game (Definicje – 10 minut)

Uczniowie zostają podzieleni na dwie grupy. Grupa A wychodzi z klasy. Grupa B wybiera jedno słowo z cytatów i zaprasza jednego ucznia z grupy A do klasy. Pierwszy uczeń z grupy B podaje definicję danego słowa, a zaproszony uczeń z grupy A domyśla się jego znaczenia i podaje swoją definicję kolejnej osobie z grupy A, która wchodzi do klasy. Gdy wszyscy uczniowie z grupy A znają już słowo, grupy zmieniają się miejscami i cała zabawa zaczyna się od nowa przy użyciu następnego wybranego słowa. Nauczyciel mierzy czas; wygrywa ta grupa, która szybciej przekaże definicje.

8. Checking Meaning (Sprawdzenie znaczenie – 10 minut)

Nauczyciel wyświetla na ekranie dwa fazogramy. Zadaniem uczniów, podzielonych na

³⁾ Według: Linda Taylor (1992), *Vocabulary in Action*, ELT: Prentice Hall.

grupy, jest dopasowanie słów zaczerpniętych z cytatów do definicji, a następnie użycie ich w zadaniach. Wygrywa ta grupa, która wykona zadanie szybciej i lepiej.

Fazogram I

1. airplane
2. slow
3. housework
4. stay up
5. fall asleep
6. message
7. especially
8. voluntary
9. rub out
10. entry
11. left
12. wrong
13. lucky
14. gold

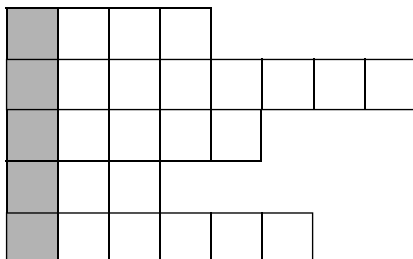
Fazogram II

1. use your rubber
2. a short note
3. you don't have to do it
4. mainly
5. opposite of fast
6. you don't go to bed early
7. go to bed
8. you can travel on it in the air
9. washing up, making beds
10. opposite of right
11. you go into a building through it
12. the most beautiful metal
13. things go well for you
14. direction

Odpowiedzi: 1-8; 2-5; 3-9; 4-6; 5-7; 6-2; 7-4; 8-3; 9-1; 10-11; 11-14; 12-10; 13-13; 14-12.

9. Crossword Puzzle (Krzyżówka – 5 minut)

Następująca krzyżówka może być podana do rozwiązania na tablicy lub na ekranie:



- It gives light.
- We use it when it rains.
- You sit on it.
- You open the door with it.
- Colour of the sun

Rozwiązanie:

L	A	M	P						
U	M	B	R	E	L	L	A		
C	H	A	I	R					
K	E	Y							
Y	E	L	L	O	W				

Po wykonaniu serii powyższych ćwiczeń nauczyciel może zlecić uczniom następującą pracę domową:

Task 1: Make crosswords for three of the new words similar to the one you have just solved.

Task 2: Most people know certain quotations, often funny or clever, which describe a type of person or human quality. Can you match the quotations with the correct word?⁴⁾

1. Doing the right without begin told.
2. Someone who believes everythings is beautiful, including what is ugly.
3. One who knows the way but can't drive the car.
4. Knowledge of cowardice in the enemy.
5. One who, when he has the choice of two evils, chooses both.
6. The inner voice which warns us someone may be looking.
7. A person we know well enough to borrow from, but not well enough to lend to.
8. The bigger a man's head, the worse his headache.
9. A person who talks when you want them to listen.
10. A man who knows the price of everything and the value of nothing.

- | | |
|----------------|-----------------------------|
| a) a pessimist | f) a bore (a boring person) |
| b) bravery | g) initiative |
| c) conceit | h) a cynic |
| d) an optimist | i) a critic |
| e) conscience | j) an acquaintance |

Odpowiedzi: 1 – g; 2 – d; 3 – i; 4 – b; 5 – h; 6 – e; 7 – j; 8 – c; 9 – f; 10 – a⁴⁾.

Task 3: Do you know any similar quotations or proverbs in your own language which you can translate into English?

Na kolejnej lekcji uczniowie mogą wymienić się krzyżówkami, uprzednio sprawdzonymi przez nauczyciela i spróbować je rozwiązać. Po sprawdzeniu poprawności wykonania drugiego i trzeciego zadania oraz wyjaśnieniu ewentualnych wątpliwości można poprowadzić ćwiczenia w mówieniu, wykorzystując cytaty podane w drugim zadaniu oraz przetłumaczone na język angielski przez uczniów:

Discuss the quotations in groups. Which ones do you find...

- 1 the most amusing?
- 2 the most cynical?
- 3 the most accurate?
- 4 the most difficult to understand? Explain why.

⁴⁾ Według: Stuart Redman (1991), *A Way with Words. Vocabulary Development Activities for Learners of English*, Cambridge University Press.

Bibliografia:

McCallum George (1980), *101 Word Games*, OUP.
Redman Stuart (1991), *A Way with Words. Vocabulary Development Activities for Learners of English*: CUP.

Sion Christopher (1987), *Recipes for tired teachers*, Addison – Wesley Publishing Company Inc.
Stevenson Burton (1987), *The Home Book of Quotations. Classical and Modern* New York: Greenwich House; Crown Publishers; Inc.
Taylor Linda; *Vocabulary in Action*, ELT: Prentice Hall. (sierpień 1996)

Elżbieta Lizak¹⁾

Sosnowiec

W biurze - В офисе

Lekcja utrwała wprowadzony w klasie trzeciej materiał leksykalny związany z pracą w biurze. Jest przeprowadzona w sekretariacie szkoły. W pierwszej części lekcji uczniowie nazywają materiały i przedmioty wykorzystywane w pracy biurowej oraz określają ich przeznaczenie. W drugiej części obsługują telefon, telefaks, kserokopiarkę, komputer i drukarkę nazywając równocześnie wykonywane czynności. Przygotowują także mini-dialogi dotyczące załatwiania spraw biurowych.

Temat lekcji: Повторение и закрепление речевого материала по теме: В офисе.

Cel językowo-komunikacyjny: utwalenie słownictwa wykorzystywanego w komunikacji biurowej i poprawnych związków leksykalno-gramatycznych, ćwiczenia na rozumienie mowy ze słuchu.

Pomoce dydaktyczne: wyposażenie sekretariatu szkolnego, kserokopia ćwiczenia leksykalnego.

Przebieg lekcji:

- ▶ Wprawka językowo-komunikacyjna:
 - ▲ wprowadzenie do tematu przez nauczyciela, np.:

На последнем уроке я попросила вас повторить дома слова и выражения, связанные с обстановкой бюро и употребляемые в делопроизводстве. Сегодня мы находимся в секретариате школы. Это наш школьный офис.

- ▶ odpowiedzi uczniów na pytania nauczyciela, np.:
 - ▲ Каким словом можно заменить слово бюро?
 - ▲ Кто здесь работает? (секретарь, служащий)

- ▲ Кем они работают?
- ▲ Зачем приходят ученики в секретариат?
- ▲ Какие дела оформляют люди в офисе?

▶ Realizacja głównego celu lekcji:

1) Odpowiedzi uczniów na pytania nauczyciela:

- ▲ Чем оборудован офис?
- ▲ Что находится на письменном столе?
- ▲ При помощи чего можно отправить куда-то документы?
- ▲ Для чего нужен секретарь-автоответчик?
- ▲ Что необходимо для распечатки компьютерных текстов?
- ▲ Чем пользуемся, если хотим размножить документы?
- ▲ Что необходимо для сохранения компьютерных данных?
- ▲ Что надо использовать для совершения сложных математических операций?
- ▲ Для чего служит картотека?
- ▲ Чем выделяем отдельные части текста?
- ▲ Чем пользуемся, исправляя ошибки в написанном нами тексте?
- ▲ При помощи чего соединяем листы бумаги?
- ▲ Для чего служит скоросшиватель, печать, штемпельная подушка? и т.п.

2) Praca uczniów indywidualna i w parach.

- a) Zadanie trudniejsze dla pięciu wybranych uczniów, którzy przygotowują się do omówienia instrukcji obsługi telefonu, telefaksu, kserokopiarki, komputera, drukarki. W razie potrzeby pomaga im sekretarka. Uczniowie powinni posługiwać się wyrażeniami:

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka rosyjskiego i wicedyrektorem w II Liceum Ogólnokształcącym im. E. Plater w Sosnowcu.

поднимать трубку, набирать номер, соединить номера, нажать кнопку, отправить по..., переписывать, сохранять данные, совершать операции, работать по программе, размножить, копировать, напечатать, включить, выключить, переключить и т.п.

b) Zadanie łatwiejsze dla pozostałych uczniów, którzy parami przygotowują mini-dialogi:

- ▲ główny inżynier prosi sekretarkę o połączenie go z prezesem firmy,
- ▲ praktykant wypytuje urzędniczkę jak obsłużyć telefaks,
- ▲ petent w rozmowie telefonicznej prosi sekretarkę o umówienie go na spotkanie z dyrektorem banku,
- ▲ uczeń prosi w sekretariacie szkoły o pozwolenie na skopiowanie listy uczniów jadących na wycieczkę,
- ▲ uczennica prosi o podstemplowanie legitymacji szkolnej itp.

3) Prezentacja wypowiedzi indywidualnych połączona z pokazem obsługi urządzeń biurowych.

4) Prezentacja przygotowanych mini-dialogów.

► Czynności utrwalające i korekcyjno-kontrolne:

1) Pisemne rozwiązanie przez uczniów przygotowanego ćwiczenia leksykalnego.

Для чего они нужны?

К каждому определению подбери нужный предмет.

1. Необходим для сохранения данных компьютера.
.....
2. Нужна для размещения карточек в алфавитном порядке.
.....
3. Необходима для размножения документа.
.....

4. Необходим для записи.
.....

5. Необходима для соединения листов бумаги между собой.
.....

6. С его помощью за несколько секунд мы можем отправить документы куда угодно.
.....

7. Нужна для записи на приём.
.....

8. Необходим для выделения отдельных частей текста.
.....

9. Нужна для исправления текста.
.....

10. Необходим для распечатки компьютерных текстов.
.....

11. Нужен для совершения сложных математических операций.
.....

12. Нужен для регистрации телефонных сообщений, когда вас нет дома или в офисе.
.....

2) Odczytanie i sprawdzenie poprawności wykonanego ćwiczenia.

► Zakończenie lekcji: Krótkie podsumowanie zajęć przez nauczyciela i ocena aktywności uczniów.

Komentarz

Zajęcia przebiegały zgodnie z przygotowanym wcześniej scenariuszem. Uczniowie w warunkach pozaklasowych, zbliżonych do naturalnych, szczególnie aktywnie uczestniczyli w lekcji. Każdy z nich dążył do jak najczęstszego używania słownictwa związanego z pracą w biurze. Wykorzystanie urządzeń biurowych, w odczuciu uczniów, bardzo uatrakcyjniło tę lekcję powtórzeniowo-utrwalającą.

(grudzień 2000)

Barbara Karmańska¹⁾

Tychy

Dyktando? – „nie taki diabeł straszny...”

Wszyscy wiemy, jaką trudność sprawia naszym uczniom pisanie w języku obcym. W ciągu całej mojej praktyki nauczycielskiej

obserwuję niechęć zdecydowanej większości moich uczniów do pisania i traktowanie ćwiczeń w pisaniu jako zła koniecznego. Nic nie

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Zespole Szkół nr 4 w Tychach.

wzbudza wśród uczniów takiego przerażenia jak słowo „dyktando”. Tymczasem nie muszę chyba nikogo przekonywać, jak ważną rolę pełni dyktando w procesie przechodzenia od etapu wstępnego (*pisanie odtwarzające*) do etapu twórczego (*creative writing*).

Od wielu lat szukam sposobów, by zmienić to negatywne nastawienie moich uczniów i by ich przekonać, że „nie taki diabeł straszny, jak go malują”. Oto niektóre z ćwiczeń, które z powodzeniem stosuję z moimi uczniami:

Autodyktando

Uczniom, z którymi rozpoczynam pracę, niezależnie od tego, czy są początkującymi, mało lub średnio zaawansowanymi, czy zaawansowanymi radzę, żeby pisali w domu samodzielnie autodyktando. Jest to bardzo stary sposób polegający na tym, że uczeń stara się zapamiętać mały fragment tekstu (jedno zdanie lub część zdania) i zapisuje go nie patrząc do tekstu oryginalnego. Po zapisaniu kilku zdań powinna nastąpić autokorekta – czyli porównanie tekstu zapisanego z oryginałem.

Dużym plusem tego ćwiczenia jest to, że uczeń może pracować całkowicie samodzielnie i nie potrzebuje nikogo do dyktowania tekstu. Z drugiej strony, taki sposób uczenia się wymaga dużej samodyscypliny, którą nie wszyscy mogą się wykazać.

Niektóre podręczniki posiadają w zeszytach kasyety przeznaczone do samodzielnej pracy ucznia, na których są nagrane minidyktanda. Są to zwykle fragmenty tekstów z podręcznika dla ucznia. Możliwość samodzielnego sprawdzenia tekstu jest podstawą autodyktanda.

Dyktando obrazkowe

Jest to ulubione ćwiczenie moich uczniów w każdym wieku i na każdym poziomie zaawansowania. Wyjaśnię je na przykładzie zaczerpniętym z książki nauczyciela, towarzyszącej podręcznikowi do języka angielskiego w pierwszej klasie szkoły średniej – *Blueprint One*²⁾.

Zapowiadam uczniom, że opowiem im o moim wyimaginowanym obrazku i poproszę ich o narysowanie go w swoich zeszytach. Po czym opowiadam dwukrotnie następujący tekst:

There is a big mountain in the middle of my picture. There are some other high mountains behind the big mountain. There is a house at the bottom of the mountain. Next to the house is a tree. Outside the house there is a woman. The woman is wearing a very large hat, a white blouse and a long spotted skirt. She is carrying a bag. Next to her is a big dog.

Przy pierwszym opowiadaniu uczniowie tylko słuchają i starają się „namalować” mój obrazek w myśli. Po drugim opowiadaniu mogą go narysować w zeszytach. Porównują swoje obrazki. Jeśli czas pozwala, robię krótką wystawę obrazków, co często prowadzi do wesołych komentarzy na temat umiejętności (lub ich braku) malowania różnych osób. Oto jaki obrazek powinien w przybliżeniu powstać do powyższego tekstu:



Wyjaśniam uczniom, że błędem jest zarówno narysowanie elementu, którego w moim opowiadaniu nie było, jak również nienarysowanie czegoś istotnego. Następnie proszę uczniów o odtworzenie mojego obrazkowego dyktanda pisemnie. Mogą to zrobić indywidualnie lub wspólnie – wtedy proszę pojedyncze osoby o zapisanie tekstu dyktowanego przez klasę na tablicy. Na ogół nie sprawia im to większego problemu, gdyż kojarzą fragmenty obrazka z wypowiedzianymi uprzednio przeze mnie zdaniami.

Po odtworzeniu tekstu dyktanda wyjaśniam zasady użycia przedimka określonego *the* i nieokreślonego *a/an*. Można za pomocą dyktanda obrazkowego wyjaśniać różne problemy gramatyczne (przyimki miejsca, *Present Continuous*) dostosowując słownictwo i struktury gramatyczne do poziomu uczniów.

Dyktando obrazkowe ma wiele zalet: wymaga od uczniów aktywnego słuchania, uruchamia ich wyobraźnię, wymaga współpracy przy ustalaniu ostatecznej wersji i wreszcie

²⁾ B. Abbs, I. Freebairn (1990), *Blueprint One, Teacher's Book*, Longman, s. 85.

uzmysławia im korelację, jaka zachodzi między obrazem a tekstem – zarówno mówionym, jak pisany.

► Dyktando wykorzystujące technikę dyktoglosy³⁾

Technika dyktoglosy została dokładnie opisana przez Ruth Wajnryb. Polega ona na tym, że nauczyciel raz lub maksymalnie dwa razy, czyta specjalnie przygotowany, krótki tekst. Przy drugim czytaniu uczniowie notują słowa kluczowe i pracując w parach lub większych grupach rekonstruują tekst, starając się odtworzyć go w wersji oryginalnej.

Pomysłu do tego rodzaju dyktand dostarczył mi Herbert Puchta w swojej wspaniałej książce: *Creative Grammar Practice*⁴⁾. Krótkie, często zabawne teksty są w niej pretekstem do nauczania gramatyki na różnych poziomach. Uczniom na poziomie średnio zaawansowanym można na przykład przeczytać wierszyk L. L. Szkutnika pt. *A Good Man*:

Some people say that I am good
Because I haven't killed anyone
Because I haven't stolen anything
Because I haven't done anything really wrong
Because I haven't had ... the opportunity?⁵⁾

Przed przeczytaniem wiersza wyjaśniam znaczenie słowa *opportunity* (okazja, szansa). Czytam tekst dwukrotnie w normalnym tempie. Uczniowie na ogół nie mają kłopotu z odtworzeniem wiersza po drugim słuchaniu. Rekonstruują tekst najpierw indywidualnie, a potem porównują swoje wersje w parach i w większych grupach ustalają wersję końcową.

Ciekawym ćwiczeniem kontynuującym, które może też być pracą domową, jest próba napisania swojego własnego wiersza przy wykorzystaniu części wiersza L. L. Szkutnika. Tak oto wyglądałby szkielec wiersza do dokończenia:

Some people say that I am
Because I have (not)
Because I have (not)
Because I have (not)
Because I have (not)”

To ćwiczenie doskonale ilustruje użycie czasu

Present Perfect dla wyrażenia czynności już dokonanej w chwili mówienia, a która nie kojarzy się z żadnym określonym momentem w przeszłości.

Można w ten sposób dyktować różne teksty o różnym stopniu trudności. Należy zaczynać od tekstów prostych, przechodząc w miarę zaawansowania uczniów do tekstów bardziej skomplikowanych. Dużo krótkich, dosadnych i zarazem dowcipnych tekstów (zarówno poezji jak prozy) można znaleźć w książkach A. Maleya. Oto przykład tekstu dla uczniów zaawansowanych:

I'd like to get to know
a woman
who has golden eyes
who wears snakes as necklaces
whose pet is a toad
whose friends are sorcerers
and who,
if I want her to,
slips into a bottle
I keep at my bedside⁶⁾

Wyzwaniem dla uczniów zaawansowanych będzie prośba o odtworzenie tekstu po zaledwie jednym odczytaniu go przez nauczyciela. Uczniowie rekonstruują tekst wspólnie – proszę jednego z nich o zapisywanie ustalonej wersji na tablicy. Na tym etapie nie pozwalam uczniom notować niczego w zeszytach. Gdy tylko uczeń kończy zapisywanie ostatecznej wersji, ścieram część tekstu, pozostawiając pojedyncze wyrazy lub tylko ich fragmenty i dopiero teraz proszę o indywidualne zapisanie wersji oryginalnej w zeszytach. Tak mniej więcej wygląda częściowo starta wersja tekstu:

I'd to get o ow
a wo
who h eyes
who rs sna as ces
wh pet is a ad
ose ends a sorce
and o,
if I w her o,
sl to a bot
I kee at my side.

W ten sposób uczniowie są zmuszeni do aktywnego słuchania i zapamiętywania oraz do

³⁾ R. Wajnryb (1990), *Grammar Dictation*, OUP.

⁴⁾ H. Puchta (1992), *Creative Grammar Practice*, Longman.

⁵⁾ L. L. Szkutnik (1997), *My Thoughts in English*, Warszawa: Relaxa.

⁶⁾ H. Puchta (1992), op. cit., s.132.

pisemnego odtwarzania krótkiego tekstu, który usłyszeli raz lub maksimum dwa razy. Angażuje to całkowicie ich uwagę i wyobraźnię. Następnym etapem może być twórcze pisanie – tworzenie własnych tekstów, często poetyckich.

▼ **Jogging (running) dictation**

Dyktando „w biegu” jest lubiane zarówno przez uczniów młodszych, jak i starszych na wszystkich poziomach zaawansowania. Jest to ćwiczenie, które może być stosowane na lekcjach „w zastępstwie”, gdyż nie wymaga wielkich przygotowań ze strony nauczyciela, a angażuje wszystkich uczniów w grupie. Cała trudność polega na przygotowaniu 2–3 kopii tego samego, dostosowanego do poziomu uczniów, tekstu. Przyczepiam te kopie na tablicy, ewentualnie na drzwiach lub na ścianie w takiej odległości, żeby uczniowie w celu odczytania tekstu musieli podbiec kilka metrów.

Uczniowie pracują w parach. Ich zadaniem jest przepisanie tekstu możliwie jak najdokładniej i jak najszybciej. Jeden uczeń podbiega do tekstu, czyta mały fragment i stara się go zapamiętać. Następnie podbiega do swojego kolegi i dyktuje mu zapamiętany przez siebie fragment, który tamten zapisuje na kartce. Kląśniecie w ręce oznacza zamianę ról – uczeń biegnący i dyktujący staje się teraz uczniem zapisującym itp. Najlepszą drużynę nagradzam dobrymi ocenami.

Ćwiczenie to, opisane przez wielu metodyków, wpisuje się doskonale w metodę *TPR* (*Total Physical Response*), toteż polecam je gorąco do stosowania w klasach bardzo żywych i niesfornych, w których mamy problemy z utrzymaniem dyscypliny podczas lekcji.

W mojej szkole (Zespół Szkół Zawodowych nr 2) organizuję konkurs *English Dictation*. Inspiracją było dla mnie *Ogólnopolskie dyktando języka polskiego*, organizowane corocznie przez dziennikarzy Radia Katowice. W roku 2000/2001 w dyktandzie wzięło udział 49 uczniów z różnych klas i różnych typów szkół. W następnym roku, na prośbę uczniów, eliminacje odbywały się na dwóch poziomach: dla uczniów początkujących i mało zaawansowanych (kl. I–III) i dla średnio zaawansowanych (kl. IV–V). W związku z tym odbyły się również dwa finały i wyłoniono zwycięzców na dwóch różnych poziomach. Zwycięzcy, oprócz bardzo dobrych ocen, otrzymali symboliczne nagrody książkowe, ufundowane przez Radę Rodziców naszej szkoły.

Mam nadzieję, że powyższe przykłady zachęcą do stosowania dyktanda jako jednego z bardziej wartościowych instrumentów w nauczaniu sprawności pisania w języku obcym i że dostarczyłam dowodów na to, że „nie taki diabeł straszny, jak go malują”.

Bibliografia:

- J. Harmer (1991), *The Practice of English Language Teaching*, Longman.
 - A. Maley, A. Duff (1977), *Sounds Interesting*, CUP.
 - A. Maley (1993), *Short and Sweet*, Penguin English.
 - J. Morgan, M. Rinvoluceri (1994), *Once Upon a Time, using stories in the language classroom*, CUP.
 - H. Puchta (1992), *Creative Grammar Practice*, Longman.
 - H. Puchta, M. Schratz (1993), *Teaching teenagers*, Longman.
 - L.L. Szkutnik (1997), *My Thoughts in English*, Warszawa: Relaxa.
 - L.L. Szkutnik (1991) *Panoramic English*, Warszawa: Petra.
 - P. Ur (1995), *Grammar Practice Activities*, CUP.
 - P. Ur, A. Wright (1992), *Five-Minute Activities*, CUP.
 - R. Wajnryb (1990), *Grammar Dictation*, OUP.
- (kwiecień 2001)

Ryszard Duda¹⁾
Ruda Śląska

Przykład integracji sprawności językowych na wybranej lekcji języka angielskiego

Niniejszy tekst jest praktycznym przykładem zastosowania pomysłu zaczerpniętego z książki *Let's Talk*²⁾. Lekcja pozwala na integra-

cję czterech sprawności językowych: czytania ze zrozumieniem, mówienia, słuchania ze zrozumieniem oraz pisania. Jej konstrukcja pozwala

¹⁾ Autor jest nauczycielem języka angielskiego w Zespole Szkół Ogólnokształcących w Rudzie Śląskiej.

²⁾ Aleksandra Gołębiowska (1987), *Let's Talk*, Warszawa: WSiP.

na przerwanie przebiegu w kilku momentach i zadanie pozostałych zaplanowanych ćwiczeń jako pracę domową, gdy temat znuży uczniów.

▼ *The Pet "Hate Letter" of the Year*

Poziom: średni (kl. IV pracująca z podręcznikiem *Blueprint Upper-Intermediate* mająca zajęcia w dwóch dwulekcyjnych blokach w tygodniu)

Czas trwania: 90 minut

Pomoce: kserokopie tekstów listów dla każdego ucznia oraz równej wielkości czyste kartki (mniej więcej 1/3 formatu A4)³⁾.

Przebieg lekcji:

Lekcja zaczynała się w poniedziałek o 7.40, co, jak okazało się później, miało swoje odbicie w wypowiedziach uczniów. W ramach rozgrzewki językowej nawiązałem do pory dnia i konieczności „ciężkiej” pracy:

Working at this time is not really what we like to do, is it? Apart from that, what other things do you hate?

Uzyskałem wypowiedzi typu:

I hate when other people chew gum talking to me.

I really don't like being watched when I work.

I don't like when my brother takes my things without asking itp.

Wyjaśniłem, że tematem lekcji będą zachowania innych ludzi oraz zjawiska w życiu codziennym, które mogą nas irytować. Uczniowie zanotowali temat lekcji. Przedstawiłem uczniom reguły konkursu organizowanego przez magazyn „Today”.

A monthly magazine called "Today" has an on-going competition for the Pet "Hate Letter" of the Month. Readers write about the things which keep annoying them. Every month a jury chooses the Letter of the Month. Its author receives a year's free subscription of the magazine. Once a year a Special Jury is appointed. They select the Pet Hate Letter of the Year. The winner receives a life-long free subscription of „Today”.

Wyjaśniłem, że uczniowie zostali wybrani członkami owego specjalnego jury i za chwilę dostaną do przeczytania zestaw 12 listów miesiąca. Ich zadaniem jest, po przeczytaniu wszyst-

kich, zastanowić się nad wyborem ich zdaniem najlepszego listu oraz nad argumentami przemawiającymi za takim wyborem. Należy przed przystąpieniem do cichego czytania omówić ewentualne kryteria, którymi członkowie jury będą się kierować: czy będzie to list najbardziej zabawny, czy najbardziej logiczny, czy przedstawiający najpowszechniejszy problem, czy po prostu problem najbardziej irytujący? Jest to o tyle ważne, że pozwala uczniom na łatwiejsze znalezienie motywacji swojego wyboru. Przeczytanie wszystkich listów i przygotowanie krótkiego uzasadnienia zajmie około 10–15 minut.

LETTERS:

Don't people who write horoscopes realise what a grave responsibility they are accepting in return for the money they earn in this shameful way? A dear friend of mine has recently put himself in an unscrupulous horoscope writer's hands. He went along with his horoscope, which instructed him to change his lifestyle completely. I will keep the painful details to myself, let me just say that he has made a great many people most unhappy in the process. Pseudo-astrologers should be banned!

(Nora Jackson)

Why can't bottle tops fit properly? I'm fed up with buying fizzy drinks that have lost their fizz!

(David Felton)

I would like to protest strongly against people who issue invitations to pop round to see them but don't bother to turn off the TV-set.

(Roy Brooke)

When I ask a hairdresser how long I'll have to wait before I can have my hair done, I invariably hear, "Just a minute, dear". It can then take anything up to three hours of waiting! Exactly the same thing happens even if I have made an appointment. Why can't hairdressers respect the fact that some of us have better things to do than sit about three hours doing nothing?

(Denise Quirk)

Why are there no small holes in the tops of hair shampoo bottles? Is this a way of making us buy more? It makes me shudder to see how much is wasted by accidentally pouring too much!

(Terry Hott)

Why can't fashion designers bring back the side zip in trousers? I'm a woman and I don't see any need for a zip on the front. Besides, one at the side is much more becoming.

(Shirley Grey)

³⁾ W zależności od poziomu grupy celowe jest też wprowadzenie nowego słownictwa na lekcji bezpośrednio poprzedzającej.

Where has all the glue on the stamps gone? Every time I buy a stamp at a post office, I have to beg for some glue since this is the only way to persuade a stamp to stay on the envelope! By paying for the stamp, aren't we paying for the glue, too?

(Don Cottle)

I protest against receiving private telephone calls during my office hours! True, I don't have a phone at home but what's wrong with dropping in to see me, or sending me a letter? My friends don't seem to realise that I'm at work to work and not chat to them amiably. When I tell them I'm busy, they don't take me seriously. 'Surely, you don't work full 8 hours a day,' they say incredulously. What's wrong with wanting to work in one's working time, I'd like to ask!

(Mary Broom)

What do those supposedly loving mothers think they are doing? I'm appalled by the vast number of mums whose first action on picking up a tot who has tripped up is... to spank him! Don't they realise that the child is already in pain? What's more, when challenged those mothers claim that it's all for the child's good!

(Derek Duff)

My pet hate is a toilet roll which is glued through about six layers of paper before you reach a smooth beginning. Isn't that a disgraceful waste?

(Allan Kay)

Why do all pushchairs face the wrong way? I'm sure my baby would prefer to look at me and feel safe than to look at the crowded streets full of aggressive people.

(Keith Horton)

I fail to understand why all airlines have a set luggage allowance of 20 kg irrespective of the traveller's body weight. I weigh about 51 kg and quite often have to pay for my excess luggage. Other people may weigh up to 120 kg but they have the same 20 kg allowance. Perhaps on buying a ticket one should be asked how much one weighs and then be allocated a baggage allowance accordingly. Surely, that would be fairer than the present system!

(Nancy Coleman)

Uczniowie zostali podzieleni na grupy 4-5 osobowe⁴⁾. W każdej grupie wyznaczyłem „sekretarza”, którego zadaniem było zapisywanie propozycji członków grupy oraz późniejsze zarządzanie głosowaniem i policzenie głosów. Za-

daniem każdego członka grupy była prezentacja swego wyboru wraz z uzasadnieniem. Po wysłuchaniu prezentacji nastąpiło głosowanie. Warunkiem było niegłosowanie na siebie oraz to, że każda osoba głosuje tylko raz. W przypadku równej liczby zdobytych głosów należy zarządzić drugą turę głosowania. Przed przystąpieniem do głosowania można zachęcić do krótkiej dyskusji na temat przeczytanych listów czy też wyrażenia jakichkolwiek spontanicznych refleksji na ich temat.

Poprosiłem sekretarzy o przeczytanie zwycięskich listów głośno i zapisałem zwycięzców na tablicy. W dwóch grupach wybrano te same teksty i w sumie na tablicy znalazły się trzy najlepsze listy roku. Zarządziłem powtórne głosowanie (tym razem jedynym warunkiem było posiadanie przez każdego ucznia tylko jednego głosu)⁵⁾. Zwycięzcą został list na temat limitu kilogramów dozwolonego bagażu w samolotach.

Uczniowie wrócili na swoje miejsca i otrzymali czystą kartkę papieru z informacją, że teraz oni wezmą udział w konkursie i ich zadaniem jest napisanie *My Pet „Hate Letter”*. Jeśli temat znudził uczniów, a w tym momencie mija pierwsze 45 minut zajęć, można przerwać ćwiczenia zadając list do napisania jako pracę domową. Moi uczniowie kontynuowali lekcję.

Zebrałem napisane przez uczniów listy i poprosiłem, by każdy z nich wylosował jeden (oczywiście nie należy dopuścić do sytuacji, by ktokolwiek pracował później z wylosowanym listem swego autorstwa). Wylosowany list musi być przeczytany i uznany za własnego faworyta w konkursie. Wymaga to zatem przygotowania argumentów oraz ich obrony.

Uczniowie są ponownie dzieleni na grupy, w których następuje prezentacja listów, dyskusja nad argumentami i wybór najlepszego listu. Zwycięzcy w grupach są później prezentowani wobec klasy i przez głosowanie jest wybierany najlepszy list.

Zadaniem domowym może być przygotowanie wypowiedzi ustnej na temat „*What irritates you in life?/in other people?*” lub zada-

⁴⁾ Dzieląc na grupy należy zadbać, aby ich skład był różny na różnych lekcjach. Pozwala to uniknąć sytuacji, gdy ciągle ci sami uczniowie (najczęściej siedzący obok siebie) pracują razem. Jedną z łatwych metod osiągnięcia tego jest np. ponumerowanie uczniów kolejno od 1 do 4 (lub 5, lub 3) i połączenie razem „jedynek”, „dwójek” itd.

⁵⁾ Głosowanie odbywa się w najprostszym sposób, przez podniesienie ręki.

nie podobnego tematu np. „*Irritating habits.*” jako pracy pisemnej.

Pozostaje do omówienia problem błędów językowych. W odwiecznej dyskusji na temat priorytetu poprawności czy komunikatywności ciągle nie ma zdecydowanego rozwiązania. Wydaje się raczej, że prawda leży jak zwykle pośrodku. Zaprezentowana lekcja miała oczywiście na celu kształtowanie kompetencji komunikacyjnej a nie stuprocentowej poprawności. Jednak oczywiste jest również, że konsekwencją takich zajęć musi być powrót na następnej lekcji do błędów najczęściej popełnianych przez uczniów. Wymaga to więc od nauczyciela monitorowania przebiegu pracy w grupach oraz notowania najczęstszych błędów. Podobnie niezbędnym warunkiem jest zebranie listów napisanych przez uczniów, ich poprawa i ewentualna ocena. Ocena zachowań językowych uczniów jest możliwa podczas tej lekcji na kilku poziomach: aktywności w grupie, rzeczowości podawanych argumentów, poprawności ich formułowania, sprawności pisania i wypowiadania się.



Uwagi końcowe

Lekcja pozwala na atrakcyjne połączenie doskonalenia wszystkich sprawności językowych. Jej niewątpliwą zaletą jest fakt, że wszyscy uczniowie są zmuszeni do dużej aktywności: każdy z nich *musi* przeczytać zestaw krótkich tekstów, każdy *musi* zaprezentować swojego faworyta, wysłuchać innych propozycji, wziąć udział w głosowaniach oraz napisać swój własny tekst. Ograniczona zostaje komunikacja na linii uczeń-nauczyciel na rzecz komunikacji uczeń-uczeń. Nauczyciel staje się organizatorem i nadzoruje właściwy przebieg wydarzeń. Istotny jest również zabawowy aspekt zajęć, o czym świadczą Pet Hate Letters napisane przez uczniów. Oto jeden z nich, który w końcowym głosowaniu został wybrany jako list roku:

I would like to protest strongly against people who make us invent brilliant ideas early on Monday mornings and who want us to work so hard that we feel tired for the rest of the day. Being a teacher should be banned!

(październik 2000)

Małgorzata Mitas¹⁾
Katowice

Pomiar sprawdzający wielostopniowy: przykładowy test z języka angielskiego

O pomiarze słów kilka, czyli po co jest ten ten test?

Ewaluacja systemu dydaktycznego to zbieranie informacji o warunkach, przebiegu i wynikach wdrażania tego systemu w celu jego ulepszenia lub podjęcia decyzji o dalszym stosowaniu²⁾. Jedną z metod stosowanych dla oceny skuteczności systemu kształcenia przez bezpośrednie poznawanie osiągnięć uczniów jest

pomiar dydaktyczny. Aby nauczyciel mógł wpływać na podnoszenie efektywności swojego systemu kształcenia, powinien je dokładnie planować oraz mierzyć osiągnięte wyniki.

Głównym zadaniem planowania jest ustalenie *celów kształcenia*. Nauczyciel powinien opanować umiejętność samodzielnego *operacjonalizowania* tych celów, czyli umiejętność ich interpretacji, konkretyzacji, przekształcania w sytuacje dydaktyczne i pomiarowe³⁾. Cele

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Zespole Szkół Zawodowych im. Romualda Mielczarskiego w Katowicach.

²⁾ Niemierko B. (1999), *Pomiar wyników kształcenia*, Warszawa: WSiP, s. 24.

³⁾ op. cit., s. 29.

kształcenia to zamierzone osiągnięcia uczniów, czyli oczekiwane wyniki uczenia się⁴⁾, zaś uczenie się to proces, w trakcie którego uczeń opanowuje określone czynności⁵⁾. Narzędziami porządkowania, czyli hierarchicznej klasyfikacji celów są *taksonomie celów kształcenia*.

Taksonomia celów kształcenia dziedziny poznawczej, przedstawiona przez profesora Niemierkę, nazwana **taksonomią ABC**⁶⁾, odnosi się do dwóch poziomów: wiadomości i umiejętności. Na poziomie wiadomości wyróżnia się kategorię **A**: zapamiętanie wiadomości oraz kategorię **B**: zrozumienie wiadomości. Poziom wyższy to poziom umiejętności, obejmujący kategorię **C**: stosowanie wiadomości w sytuacjach typowych oraz kategorię **D**: stosowanie wiadomości w sytuacjach problemowych.

Cele kształcenia w postaci ogólnej, wyrażone jako kierunki dążeń pedagogicznych, są zawarte w programach nauczania. Operacjonalizacja celu ogólnego polega na zamianie celu sformułowanego w postaci ogólnej na jeden lub kilka celów operacyjnych. Przez sprecyzowanie, uszczegółowienie i konkretyzację celu ogólnego dokonuje się określenia czynności, jaka ma być opanowana przez ucznia oraz warunków jej wykonania⁷⁾. Przy formułowaniu operacyjnych celów kształcenia zakłada się pewien poziom wymagań dotyczących jakości opanowania określonych czynności. Bardziej złożone czynności mogą być opanowane na wielu różnych poziomach⁸⁾. *Test sprawdzający wielostopniowy (TSW)* jest narzędziem pomiaru dydaktycznego, którego celem jest sprawdzenie i ocena poziomu opanowania wymagań wielostopniowych. Test ten może być oparty na skali stopni szkolnych⁹⁾. Cechą TSW jest trafność wewnętrzna testu, tzn. porównywalność treści z programem oraz trafność sprawdzania i oceniania¹⁰⁾.

Prezentowany przeze mnie w dalszej

części artykułu wielostopniowy test sprawdzający z języka angielskiego dla II klasy szkoły średniej sprawdza opanowanie umiejętności formułowania wypowiedzi, w których uczeń określa związki przyczynowo – skutkowe oraz wyraża wnioski prawdopodobne i pewne w teraźniejszości i przyszłości z podaniem lub w zależności od stopnia prawdopodobieństwa. Test zaopatrzone jest w *kartotekę testu*, którą tworzymy na etapie sporządzania planu testu, według uszczegółowionych celów operacyjnych. Kartoteka testu jest więc wykazem podzielonych na kategorie umiejętności (czynności), które będą mierzone poszczególnymi zadaniami testu. Test składa się z 20 zadań. Zaplanowano następujący procentowy przydział zadań do poszczególnych poziomów:

- ▶ poziom podstawowy **P** – 60%: 12 zadań,
 - ▶ poziom ponadpodstawowy **PP** – 40%: 8 zadań
- do poszczególnych kategorii:
- ▶ kategoria **A** – 5%: 1 zadanie,
 - ▶ kategoria **B** – 35%: 7 zadań,
 - ▶ kategoria **C** – 45%: 9 zadań,
 - ▶ kategoria **D** – 15%: 3 zadania.

Test powinien być także zaopatrzone w tzw. *instrukcję testowania*. Instrukcja ta, przeznaczona dla uczniów, objaśnia krótko sens testowania oraz dostarcza informacji dotyczących zakresu testu, jego budowy oraz sposobu rozwiązywania zadań. Jej celem jest uniknięcie nieporozumień oraz pokrzepienie uczniów przed stresującą sytuacją egzaminacyjną¹¹⁾.

Inne składniki oprzyrządowania testu to *ankieta, karta oczekiwanych odpowiedzi, zasady (klucz) punktowania, tabela zbiorcza wyników testu i kryteria oceniania (norma zadań)*. Ankieta przeprowadzona wśród uczestników testowania dostarcza autorowi testu informacji na temat zastosowanej przez niego formy testowania (jasność instrukcji, polecenia, doboru określonych typów zadań).

⁴⁾ op. cit., s. 33.

⁵⁾ op. cit., s. 31.

⁶⁾ Niemierko B. (1975), *ABC testów osiągnięć szkolnych*, Warszawa: WSiP.

⁷⁾ Niemierko B. (1999), *Pomiar...*, s. 40–41.

⁸⁾ op. cit., s. 43.

⁹⁾ op. cit., s. 54–55.

¹⁰⁾ więcej na ten temat w Strachanowska I., *Ocenianie, sprawdzanie – testy sprawdzające wielostopniowe (część II)*, „Języki Obce w Szkole”, nr 4/2000, s. 22–26.

¹¹⁾ więcej na ten temat w : Niemierko B. (1999), *Pomiar...*, s. 137–140.

Kartoteka testu

Materiał	l.p.	Cele operacyjne	Poziom wymagań								Liczba zadań	Numer zadania	
			P				PP						
			Kategoria celu										
			A	B	C	D	A	B	C	D			
<p>► Spójniki 'so' i 'because'</p> <p>► Zdania przyczynowe, skutkowe i przyczynowo-skutkowe w czasie teraźniejszym, przyszłym i przeszłym</p> <p>► Czasowniki modalne 'could', 'may', 'might' (wnioski prawdopodobne)</p> <p>► Czasowniki 'can't' i 'must' (wnioski pewne)</p>	1.	Uczeń zna i potrafi wymienić spójniki pozwalające określić przyczynę i skutek oraz czasowniki modalne służące do formułowania wniosków.	+									1	1
	2.	Uczeń potrafi odróżnić zdania przyczynowo-skutkowe od innych typów zdań	+									1	2
	3.	Uczeń potrafi samodzielnie dobrać odpowiedni spójnik w zależności od kontekstu			+							1	3
	4.	Uczeń potrafi odróżnić zdania przyczynowe od zdań skutkowych	+									1	4
	5.	Uczeń potrafi połączyć przyczynę ze skutkiem			+							1	5
	6.	Uczeń potrafi połączyć przyczynę ze skutkiem stosując odpowiedni spójnik								+		1	6
	7.	Uczeń potrafi samodzielnie konstruować zdania przyczynowo-skutkowe				+						1	7
										+		2	8, 9
										+		1.	10
	8.	Uczeń potrafi odróżnić zdania zawierające wnioski od innych typów zdań	+									1	11
									+			1.	18
	9.	Uczeń potrafi odróżnić zdania zawierające wnioski odnoszące się do teraźniejszości od zdań zawierających wnioski odnoszące się do przyszłości	+									1	12
10.	Uczeń potrafi odróżnić wnioski pewne od wniosków prawdopodobnych	+									2	13, 14	
11.	Uczeń potrafi zastosować odpowiedni czasownik modalny w zależności od rodzaju wniosku			+							1	16	
									+		1	17	
12.	Uczeń potrafi samodzielnie konstruować zdania wyrażające wnioski prawdopodobne i pewne w teraźniejszości i przyszłości			+							1	15	
									+		1	19	
									+		1	20	
Razem			1	6	4	1	–	1	5	2	20(12P/8PP)		

Karta oczekiwanych odpowiedzi

Część I

l.p.	NUMERY ZADAŃ									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1.	Because	We were late for class because we took the wrong bus.	because	P	1d	My friend is sad because his dog is seriously ill.	I've dropped the radio on the floor so I can't listen to my personal stereo.	O	O	O
2.	So	–	so	S	2c	I've never been abroad so this summer I decided to go to Italy.	I had to borrow £5 from a friend because I had left my money at home.	T	T	T
3.	May	–	because	P	3e	They closed the windows because the strong wind was blowing.	She had to wait ages for another bus because she had missed one.	W	W	W
4.	Might	My mother is great because she always knows what to do.	so	S	4f	Someone's stolen my car so I have to go to the police station.	My car was five years old so I sold it and bought a new one.	A	A	A
5.	Can't	I have broken my leg so I can't go skiing.	because	S	5a	–	–	R	R	R
6.	Could	–	because	P	6b	–	–	T	T	T

l.p.	NUMERY ZADAŃ									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
7.	Must	My car was very old so I had to buy a new one.	-	-	-	-	-	E	E	E
8.	-	-	-	-	-	-	-			
9.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
10.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Część II

l.p.	NUMERY ZADAŃ									
	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
1.	Dear Mark, It must be somewhere in the house.	T	?	C	... might (could) be his daughters, or they could (might) be his nieces.	must	must	-	... might/may/could be late because of traffic.	O
2.	It might be in the bathroom or the sitting room.	P	V	D	... might (could) be Peter, or it could (might) be Paul.	can't	can't	tak	... must be German.	T
3.	It could be on the shelf by the ...	T	V	E	...might (could) be for his house, or they could (might) be for his garage.	might could may	could	-	There might / could / may be a disaster if the world's weather gets warmer.	W
4.	... it might be on your desk	T	V	B	... might (could) be a rich man, or he could (might) be a thief.	might could may	can't	-	... can't be rich because he never has enough to pay for anything.	A
5.	Dear Helen, ... we may go walking	P	?	F	... might (could) live in Glasgow, or he could (might) live in London.	can't	might	-	-	R
6.	It might rain ...	T	?	A	-	might could may	-	tak	-	T
7.	...the temperature could drop to about 10°C.	-	-	-	-	-	-	-	-	E
8.	There may also be storms and strong winds in the next few days.	-	-	-	-	-	-	tak	-	-
9.	She must be very busy with her exams ...	-	-	-	-	-	-	tak	-	-
10.	-	-	-	-	-	-	-	tak	-	-

Klucz punktowania

Przyjmuje się, że zadanie zostaje zaliczone (przyznaje się 1 pkt za zadanie), jeżeli w danym zadaniu została poprawnie wykonana następująca liczba poprawnych przykładów:

Numer zadania	Liczba poprawnych przykładów		Numer zadania	Liczba poprawnych przykładów		Numer zadania	Liczba poprawnych przykładów		Numer zadania	Liczba poprawnych przykładów	
	min.	maks.		min.	maks.		min.	maks.		min.	maks.
Zadanie 1	5	6	Zadanie 6	3	4	Zadanie 11	7	9	Zadanie 16	5	6
Zadanie 2	3	4	Zadanie 7	3	4	Zadanie 12	5	6	Zadanie 17	4	5
Zadanie 3	5	6	Zadanie 8	3	4	Zadanie 13	5	6	Zadanie 18	4	5
Zadanie 4	5	6	Zadanie 9	3	4	Zadanie 14	5	6	Zadanie 19	3	4
Zadanie 5	4	6	Zadanie 10	3	4	Zadanie 15	4	5	Zadanie 20	4	6

– liczba wymaganych poprawnych odpowiedzi – liczba wszystkich przykładów w zadaniu

Kryteria oceniania (norma zadań)

Poziom podstawowy					Poziom ponadpodstawowy				
12 zadań					8 zadań				
9–10		11–12			3–4		3–4		
dopuszczający		dostateczny			dobry		bardzo dobry		

Tabela zbiorcza wyników testowania

lp.	Nazwisko ucznia	Numery zadań sprawdzających																				Liczba zadań zrealizowanych		Razem zadań zrealizowanych	Ocena															
		Poziom P										Poziom PP										P	PP																	
		1	2	3	4	5	7	11	12	13	14	15	16	6	8	9	10	17	18	19	20																			
1.																																								
2.																																								
3.	itd																																							

Test sprawdzający wielostopniowy z języka angielskiego

dla klasy sprawdzający stopień opanowania umiejętności formułowania wypowiedzi w zakresie określania **związków przyczynowo-skutkowych** oraz **wniosek prawdopodobnych i pewnych** w terażniejszości i przyszłości, z podaniem (w zależności od) stopnia prawdopodobieństwa.

Ocena	Liczba zaliczonych zadań	
	Poziom P	Poziom PP

czas pracy: 90 minut

Instrukcja testowania

Drogi uczniu

Otrzymujesz do rozwiązania test składający się z 20 zadań. Zadania te sprawdzają, w jakim stopniu opanowałeś wymagane programem umiejętności i wiadomości w zakresie podanym w tytule testu.

Zadania są pogrupowane według poziomów wymagań. Zadania bez znaczków są zadaniami dotyczącymi umiejętności i wiadomości reprezentujących **poziom podstawowy**. Zadania te powinienś rozwiązać, aby otrzymać ocenę **dopuszczającą** lub **dostateczną**.

Symbol ▲ oznacza, że zadanie dotyczy umiejętności i wiadomości reprezentujących **poziom ponadpodstawowy**. Jeżeli rozwiążesz rów-

nież te zadania, możesz otrzymać ocenę **dobrą** lub **bardzo dobrą**. Proponujemy więc, abyś najpierw zajął się rozwiązaniem zadań, które nie są oznaczone żadnym znacznikiem, a w drugiej kolejności – zadaniami oznaczonymi znacznikiem ▲.

Za każde poprawnie rozwiązane zadanie otrzymasz **1 punkt**. Możesz więc maksymalnie otrzymać **20 punktów**. W przypadku braku odpowiedzi, podania odpowiedzi błędnej lub niepełnej nie otrzymujesz punktów za dane zadanie. Pracuj uważnie i bez pośpiechu.

W drugiej części testu spotkasz się ze znanymi ci terminami „wniosek prawdopodobny” i „wniosek pewny”. Pamiętaj, że ilekroć mowa będzie o **wnioskach prawdopodobnych**, będziesz formułować (identyfikować) jedynie przypuszczenia, domysły, których nie jesteś pewien. Ilekroć mowa będzie o **wnioskach pewnych**, będziesz formułować (identyfikować) przypuszczenia, domysły, których jesteś zupełnie pewien. Jeżeli będziesz miał wątpliwości, zerknij do instrukcji i przeczytaj ponownie tę ściągawkę.

W przypadku pomyłki, przekreśl błędną odpowiedź i wpisz obok prawidłową odpowiedź. Jeżeli będziesz potrzebował dodatkowych wskazówek, możesz o nie poprosić nauczyciela.

Do dzieła. Powodzenia!

► Zadanie 1

Znajdź w kwadracie poniżej spójniki pozwalające określić przyczynę i skutek w zdaniu oraz czasowniki modalne służące do wyrażania wniosków w kwadracie poniżej. Zakreśl je (w pionie i w poziomie) i przepisz obok:

B	E	C	A	U	S	E
C	I	W	I	T	O	A
A	N	C	M	U	S	T
N	M	U	I	N	M	V
T	I	N	G	U	A	S
C	G	L	H	D	Y	H
T	H	F	T	X	L	E
W	T	C	O	U	L	D

1.
2.
3.
4.
5.
6.
7.

► Zadanie 2

Spośród podanych niżej zdań wybierz i podkreśl cztery, które wyrażają skutek lub przyczynę.

1. We were late for class because we took the wrong bus.
2. Tom likes peaches and he is fond of eating them.
3. We took the wrong bus. So did they.
4. My mother is great because she always knows what to do.
5. I have broken my leg so I can't go skiing.
6. First she visited her brother and then went to the library.
7. My car was very old so I had to buy a new one.
8. Mary and Jerry watched the film and went to sleep.

► Zadanie 3

Uzupełnij zdania wstawiając odpowiedni spójnik.

1. I caught a cold I forgot to wear a scarf.
2. The sun is shining we are going to the swimming pool.
3. She joined the club she was very lonely.
4. She was very lonely she joined the club.
5. I am very tired today my father took me for a long trip.
6. I've got a stomach-ache I've eaten too many bananas.

► Zadanie 4

Określ, które ze zdań są zdaniami skutkowymi (S), a które zdaniami przyczynowymi (P). Zaznacz odpowiednio (S) lub (P) w kratkach obok zdań

1. They went shopping because they had to buy some milk and sugar.
2. I am thirsty so I am going to drink a glass of water.

3. Mary must go to the dentist because her tooth aches.
4. Little Ann felt lonely so their parents bought her a puppy.
5. I wasn't able to carry that heavy suitcase so I asked for help.
6. Because they knew she would be annoyed they didn't tell her the truth.

► Zadanie 5

Połącz pasujące do siebie części zdań wpisując w kratkach odpowiednie litery a-f.

1. She was very angry because
 2. We are very happy because
 3. Luisa forgot to take the map
 4. You can't go to the disco because
 5. Jane and Kate found out about the party
 6. Finally I became sick
- a. so they could go there.
 - b. so aunt Maggie took me to the hospital.
 - c. the school is over.
 - d. Tom forgot about their anniversary.
 - e. so she got lost.
 - f. your homework hasn't been finished yet.

► Zadanie 6 ▲

Połącz zdania z kolumny A ze zdaniami z kolumny B w jedno zdanie, dodając odpowiedni spójnik, a następnie, gotowe zdania wpisz w przygotowanych miejscach pod tabelką.

A	B
- My friend is sad	- the strong wind was blowing.
- I've never been abroad	- I have to go to the police station.
- They closed the windows	- this summer I decided to go to Italy.
- Someone's stolen my car	- his dog is seriously ill.

1.
2.
3.
4.

► Zadanie 7

Uporządkuj podane elementy, tak aby powstały zdania przyczynowo-skutkowe.

- listen/I've dropped/I can't/to my personal stereo/so/on the floor/the radio/ .
.....
- at home/from a friend/I had left/because/ I had to borrow £5/my money/ .
.....
- for another bus/because/she had to wait/ she had missed one/ages/ .
.....
- and bought a new one/was five years old/ so/I sold it/my car/ .
.....

► **Zadanie 8 ▲**

Dokończ poniższe zdania podając przyczynę.

- She's got a lot of money
- We can't come to the party today
- I'm a very good student
- Tom left the office earlier than usual

► **Zadanie 9 ▲**

Dokończ poniższe zdania podając skutek.

- My cat looks great
- I live far from the centre
- This book is boring
- My new dishwasher was useless

► **Zadanie 10 ▲**

Dokończ zdania podając **odpowiednio** skutek lub przyczynę.

- You're keen on dancing
- Her jacket is old-fashioned
- He bought a computer
- You have to eat this cake

► **Zadanie 11**

Przeczytaj fragmenty listów. Podkreśl 9 prostych zdań, w których autorzy listów wyrażają wnioski (prawdopodobne lub pewne). Pamiętaj, że zdanie złożone może składać się z dwóch lub więcej zdań prostych.

Dear Mark,

Thanks for the lovely party. We really enjoyed it. I'm afraid I left my bracelet in your house. It must be somewhere in the house. It might be in the bathroom or the sitting room. It could be on the shelf by the mirror or it might be on your desk. Sorry about that! Could you send it to me if you find it? Thanks.
Love, Susan

Dear Helen,

I'm looking forward to spending the weekend with you. Let me remind you about clothes and things. You'll need something warm to wear because we may go walking and the weather forecast for the next few days is not so good. It might rain and the temperature could drop to about 10°C. There may also be storms and strong winds in the next few days. I wonder why Kathy cannot come. She must be very busy with her exams but I hope to meet her next time.
Love, Dave

► **Zadanie 12**

W kratki obok zdań wpisz „P”, jeżeli wniosek odnosi się do przyszłości lub „T”, jeżeli wniosek odnosi się do teraźniejszości.

- They are not answering the phone so they must be out.
- I might join the sports club in the summer but I haven't decided yet.
- That woman's just fallen over. Let's go and see her: she might be hurt.
- Don't phone her now. It could be the middle of night in Australia.
- It's seven o'clock. Clare might be here soon.
- He wears glasses all the time. His eyesight can't be getting any better.

► **Zadanie 13**

W kratki obok zdań wpisz znak (✓) jeżeli zdanie wyraża wniosek pewny lub (?) jeżeli zdanie wyraża wniosek prawdopodobny.

- Parents may find that they cannot understand the new teaching methods.
- I don't know where she is. She can't be still playing tennis; it's been dark for the last hour.
- This room must belong to a man. There's a pipe on the table.
- The man can't be young. There's a walking stick in his room.
- I wonder where Sarah is. She might be lost.
- He could be married. There's a family photo on his desk.

► **Zadanie 14**

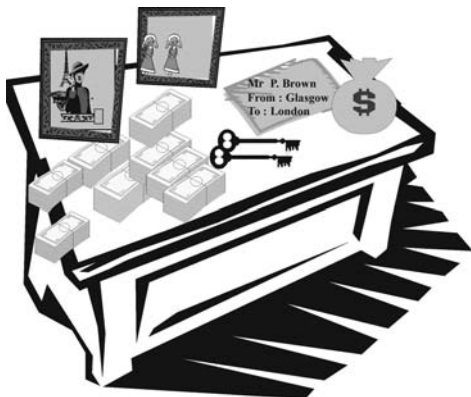
Zdecyduj, które zdania mają takie samo znaczenie. Zdania 1-6 połącz ze zdaniami a-h, wpisując-

w kratkę obok odpowiednią literę. Dwa zdania nie zostaną wykorzystane.

1. I'm sure he's telling the truth.
 2. I'm sure she will come.
 3. It is possible that they are sleeping now.
 4. I'm sure he doesn't know that.
 5. I'm sure they aren't our new teachers.
 6. Perhaps she'll come later.
- (a) She may come later.
 (b) He can't know that.
 (c) He must be telling the truth.
 (d) She must come.
 (e) They could be sleeping now.
 (f) They can't be our new teachers.
 (g) She must come later.
 (h) He must know that.

► **Zadanie 15**

Spójrz na obrazek. Korzystając ze wskazówek w ramce i podanego wzoru (0), dokończ zdania wyrażające wnioski prawdopodobne na temat właściciela przedmiotów. W każdym zdaniu powinieneś użyć dwóch różnych czasowników modalnych.



.....	be / a rich man / a thief
.....	be / for his house / for his garage
.....	live / Glasgow / London
.. ✓ ..	be / a wife / a sister
.....	be his daughters / his nieces
.....	be / Peter / Paul

0. The woman in the photo *might be a wife, or she could be a sister.*
1. The girls in the photograph
2. Mr Brown's first name
3. These keys
4. Mr Brown
5. Mr Brown

► **Zadanie 16**

W puste miejsca wpisz odpowiednio **'must'** (1x), **'can't'** (2x) **'could'** (1x), **'may'** (1x) lub **'might'** (1x).

1. He be a policeman. Look at his uniform!
2. They be lost. They know the way here.
3. ' - What are you going to do this weekend?'
' - I don't know. I stay at home.
4. She be a nurse. She works at the hospital.
5. They sound Australian. They be American.
6. I don't know why he's not answering the phone. He be asleep.

► **Zadanie 17 ▲**

Wybierz jeden z dwóch zaznaczonych **kursywą** czasowników modalnych, tak aby powstał logiczny dialog. Wybrany czasownik należy podkreślić.

- Lisa: I wonder where Philip is.
 Clare: He 1 *must* / *can* be at work. It is Monday.
 Lisa: No, he 2 *might* / *can't* be at work because he never works on Mondays.
 Clare: He 3 *could* / *might not* be in the library.
 Lisa: No, he 4 *can't* / *might* be in the library because they close before six p.m.
 Clare: Oh! There is someone at the door.
 Lisa: It 5 *can't* / *might* be Philip !

► **Zadanie 18 ▲**

Podkreśl 5 zdań, które wyrażają wnioski (prawdopodobne i / lub pewne).

1. Do you think **I could** use the phone?
2. They **can't** be poor. They have such a big house!
3. He had a car accident at the age of sixteen and after that, he **couldn't** walk.
4. You **may** borrow my typewriter whenever you like.
5. If we want to catch the last train, we **must** hurry up.
6. She **could** be his wife. She's wearing a ring.
7. Candidates **can't** start writing until the examiner tells them to.

8. Accept his offer now. He **may** change his mind later.
9. She **must** be still working in her office. She never finishes work before five.
10. The parcel **might** arrive tomorrow.

► **Zadanie 19 ▲**

Przekształć zdania używając 'must', 'can't', 'could', 'may' lub 'might', tak aby powstałe zdanie miało dokładnie taki sam sens jak zdanie wyjściowe.

1. Perhaps Bob is late because of traffic.
Bob
2. I'm sure that she is German. She sounds it.
She
3. It's possible that there will be a disaster if the world's weather gets warmer.
There
4. I'm sure he isn't rich because he never has enough money to pay for anything.
He

► **Zadanie 20 ▲**

Przeanalizuj poniższe sytuacje i dokończ zdania wyrażając wnioski prawdopodobne.

1. Alison is not in the office today so she
2. The office is closed now so he
3. He hasn't got a car so he
4. These glasses look a bit like Tim's.
They
5. I won't phone Jennifer now because she
6. I don't know who she is but she

Jolanta Chrost¹⁾
Łaziska Górne

Ankieta

Drogi uczniu,

Prosimy, abyś podzielił się z nami Twoją opinią na temat testu. W związku z tym kierujemy do Ciebie kilka pytań i prosimy o podkreślenie wybranej odpowiedzi lub uzupełnienie miejsc wy kropkowanych.

1. Zadania w teście były według Ciebie :

- trudne, średnie, łatwe.

2. Podaj numery zadań, które były według Ciebie:

- najtrudniejsze:
- najłatwiejsze:

3. Czas na rozwiązanie testu był wystarczający:

- tak, nie.

4. Forma testu:

- zainteresowała cię
- ułatwiła rozwiązanie,
- utrudniła rozwiązanie,
- nie miała wpływu na rozwiązanie.

5. Czy jakieś polecenia były niezrozumiałe?

Podaj ich numery:

6. Jeśli masz inne uwagi na temat testu, napisz je:

.....

Bibliografia

- B. Abbs, I. Freebairn (1995), *Blueprint Two*. Student's Bode, Workbook, Longman Group KK Limited.
- B. Niemierno (1999), *Pomiar wyników kształcenia*, Warszawa: WSiP.
- B. Niemierno (1975), *ABC testów osiągnięć szkolnych*, Warszawa: WSiP.
- I.M. Strachanowska (2000), „Ocenianie, sprawdzanie – testy sprawdzające wielostopniowe” (część II), w: *Języki Obce w Szkole*, nr 4/ 2000, s. 22–26.
(grudzień 2000)

Testy przyjazne dla ucznia i nauczyciela

Sprawdzanie wiedzy uczniów przez nauczyciela, choć konieczne dla obu stron, pozostaje jednak trudne, jeśli chce się sprostać obiektywnym wymogom. Określoną partię materiału sprawdzamy najczęściej przez powtórzenie i utrwalenie (to ostatnie może się

odbywać w różnych formach). Wiemy także doskonale o tym, iż specyfika przedmiotu jakim jest język obcy sprawia, iż można także dokonywać sprawdzenia wiadomości, a przede wszystkim kompetencji komunikacyjnej uczniów, częściowo tylko mających związek z opracowywa-

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego.

nymi aktualnie zagadnieniami, a bardziej odwołujących się do ogólnej wiedzy i doświadczeń ucznia, zarówno w sferze życiowej, jak i językowej.

Przykładem takiego właśnie testu, przeznaczonego dla starszych klas szkoły średniej, może być przedstawiony poniżej *Schluss mit Zigaretten*. Sprawdza on zarówno globalne, jak i szczegółowe rozumienie tekstu, ale zwraca się jednocześnie do ogólnych mechanizmów poznawczych ucznia. Nie bez znaczenia jest również temat, nie będący obojętnym dla młodych ludzi.

Różnorodność zadań pozwala uczniowi wykazać się dużą inwencją, a jednocześnie nie przekracza jego możliwości intelektualnych. Temu celowi służy właśnie test sprawdzający wielostopniowy. Jeśli będziemy sprawdzać inne umiejętności, w innej grupie wiekowej bądź zaawansowania nauczania języka, to odpowiednio wtedy rozłożymy proporcje zadań (np. z poziomu podstawowego).

Przedstawiam test łącznie z kartą odpowiedzi dla ucznia. Dla nauczyciela będzie przydatna karta odpowiedzi wraz z kluczem punktowania, a także plan szczegółowo-czynnościowy i tabelaryczny testu, skonstruowany według zasad pomiaru dydaktycznego. A oto kilka niezbędnych objaśnień do planu szczegółowo-czynnościowego testu (kartoteka):

KC – kategoria celów
A – zapamiętywanie wiadomości
B – zrozumienie wiadomości
C – stosowanie wiadomości w sytuacjach typowych
D – stosowanie wiadomości w sytuacjach problemowych
PW – poziom wiadomości
P – podstawowy/ rozszerzony
PP – dopełniający

Sporządzenie takiego planu do innych, nowych testów umożliwi nam standaryzowane podejście do kontrolowanych zagadnień, a ponadto zwróci uwagę na to, co naprawdę i na jakim poziomie chcemy sprawdzić.

▼ **Nikotin im Körper**

Was passiert eigentlich beim Rauchen im Körper? Mit dem Tabakrauch gelangt das starke Nervengift Nikotin in den Körper. Nikotin regt die Tätigkeit des Gehirns an, der Blutdruck steigt, und das Herz schlägt schneller. Der Kreislauf wird also angeregt.

Ein Jugendlicher, der Kreislaufprobleme hat, empfindet das als angenehm. Das Nikotin unterdrückt Hunger – und Kältegefühle.

Bei Gewohnheitsrauchern sind diese Nebenerscheinungen nicht so stark. Der Körper gewöhnt sich an das Nikotin sehr schnell.

Jugendliche merken die negativen Folgen nicht sofort. Nur bei schwerer körperlicher Arbeit und Leistungssport kommen sie schneller ausser Atem als Nichtraucher. Doch das Rauchen schädigt schon früh die Atemwege und verursacht den „Raucherhusten“. Je früher man mit dem Rauchen beginnt, desto schneller spüren Herz, Nieren und andere wichtige Organe die Folgen.

Das Krebs-Risiko ist bei starken Rauchern sehr hoch: Von 100 Lungenkrebskranken sind 85 Raucher. Auch Herzkrankheiten sind bei Rauchern häufiger als bei Nichtrauchern.

▼ **Zadania do tekstu**

I. Przeczytaj tekst i zaznacz znakiem X zdania prawdziwe (R) i fałszywe (F).

	R	F
1. Das Rauchen ist schädlich.		
2. Der Mensch gewöhnt sich nicht an das Nikotin.		
3. Beim Rauchen steigt der Hunger.		
4. Jugendliche merken sofort die negativen Folgen des Rauchens.		
5. Herzkrankheiten sind bei Rauchern häufiger als bei Nichtrauchern.		

II. Połącz – na podstawie tekstu – pasujące do siebie zdania lub ich części. Dopisz do numerów zdań w tabelce odpowiednie literki jak w podanym przykładzie.

1. Viele junge Leute rauchen
 2. Das Nikotin regt die Tätigkeit des Gehirns an
 3. Die Raucher merken keine negative Folgen
 4. Das Rauchen unterdrückt Hunger
 5. Herz, Nieren und andere wichtigste Organe
 6. Bei starken Rauchern
- A. spüren die Folgen des Rauchens
 - B. ist das Krebs-Risiko sehr stark
 - C. und das starke Nervengift Nikotin gelangt in den Körper
 - D. weil sich der Körper sehr schnell an das Nikotin gewöhnt
 - E. und das Herz schlägt schneller
 - F. aber verursacht den „Raucherhusten“

1	2	3	4	5	6
C					

III. Ułóż zdania z podanych elementów (wyraz podkreślony rozpoczyna zdanie).

- Das Rauchen, Raucherkrankheiten, verursacht, fruh, schon, die Atemwege, und, schädigt
- zwischen, rauchen, Die Jugendlichen, 14, 17, Jahren, und, regelmässig, schon
- Man, die negativen Folgen, merkt, für, sofort, die Gesundheit, nicht
- unter, die Jugendlichen, In, dürfen, rauchen, 16, Deutschland, Jahren, nicht
- Apotheken, man, Medikamente, in, kauft

IV. Dokończ sensownie następujące zdania

- Ich rauche nicht, weil...
- Er kauft keine Zigaretten, denn...
- Ich bin gesund, weil...
- Mein Herz ist stark, denn...
- Je mehr man raucht, desto...

Plan szczegółowo–czynnościowy testu kartoteka testu Schluss mit Zigaretten!

Nr zad. testowego	L.p.	Badana umiejętność Uczeń potrafi:	KC	P W		P W	
				P Podst.	P Rozsz.	PP Dop.	
Część I Zadania 1-5	1.	Zrozumieć tekst czytany	B	P			
	2.	Wyjaśnić słownictwo i zwroty z tematyki „nałogi”	B	P			
	3.	Porównać treści tekstu z odpowiedziami	B	P			
	4.	Rozróżnić treści pod kątem pytań	B	P			
	5.	Wybrać odpowiedzi prawdziwe	B	P			
Część II Zadania 1-5	6.	Zaplanować zdania w oparciu o przykład	B	P			
	7.	Wykryć zależności semantyczne poszczególnych elementów	C		P P		
	8.	Wykorzystać i sensownie dobrać słownictwo z tekstu	B	P			
	9.	Utworzyć logiczne połączenia	C		P P		
Część III Zadania 1-5	10.	Zaplanować zdania z podanych elementów	C		P P		
	11.	Określić znajomość pozycji poszczególnych części mowy w zdaniu	C		P P		
	12.	Wykorzystać logicznie poznane zwroty	C		P P		

Część IV Zadania 1-5	13.	Zaprojektować zdanie z wykorzystaniem podanych spójników w odpowiednim czasie	C		P P		
	14.	Wykazać się znajomością różnic zdań pobocznych od głównych	C			P P	
	15.	Skonstruować zdania gramatycznie i semantycznie zgodne z tematyką tekstu	C			P P	

PLAN TABELARYCZNY TESTU SCHLUSS MIT ZIGARETTEN

PZ	KC	A	B	C	D	Razem
P podst.			I – 1,2,3,4,5 – 5			5
PP rozsz.				II – 1,2,3,4,5 III – 1,2,3,4,5 10		10
PP dopeł.				IV – 1,2,3,4,5 – 5		5
Razem						20

Karta odpowiedzi do testu Nikotin im Körper

I.

Nr zad.	R	F
1		
2		
3		
4		
5		

II.

1	2	3	4	5	6
C					

III.

-
-
-
-
-

IV.

-
-
-
-
-

Bibliografia

- E. Brudnik, A. Moszyńska, B. Owczarska (2000), *Ja i mój uczeń pracujemy aktywnie. Przewodnik po metodach aktywizujących*, Kielce
- K. Ciżkowicz, J. Ochendusko (1986), *Pomiar sprawdzający wielostopniowy*, Bydgoszcz.
- H. Komorowska, (1988), *Ćwiczenia komunikacyjne w nauce języka obcego*, Warszawa.
- B. Niemierko (1986), *Pomiar sprawdzający wielostopniowy*, Bydgoszcz.
- I. Strachanowska, (2000), „Ocena, sprawdzanie – testy sprawdzające wielostopniowe” (część II), *Języki Obce w Szkole* nr 4/2000.
- J. Zborowski, (1986), *Zbiór testów wielostopniowych. Szkoły podstawowe (Szkoły średnie). Przykłady konstrukcji i analizy wyników IKN ODN*, Zielona Góra. (styczeń 2001)

MATERIAŁY PRAKTYCZNE



Elżbieta Juszczak¹⁾
Połaniec

Urozmaicajmy lekcje języka angielskiego

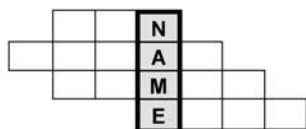
Jedną z form urozmaicania lekcji języka angielskiego są krzyżówki. Uczniowie bardzo chętnie je wypełniają, gdyż stanowią one dla nich pewien rodzaj zabawy. Stosowanie krzyżówek daje wiele korzyści. Uczniowie łatwiej zapamiętują poznany materiał, utrwalają pisownię nowych wyrazów, uczą się korzystania ze słownika. Ponadto pobudzają uczniów do samodzielnej pracy oraz wpływają na ich aktywność.

Stosuję krzyżówki w różnych ogniwach lekcyjnych:

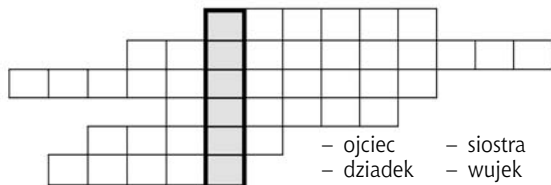
- ▶ na początku lekcji jako powtórzenie słów poprzednio poznanych,
- ▶ na końcu lekcji jako podsumowanie materiału,
- ▶ na lekcji powtórzeniowej,
- ▶ jako pracę domową,
- ▶ jako sprawdzian opanowania leksyki.

Niniejsze opracowanie zawiera po jednej lub dwie krzyżówki do każdej części (Unit 1-14) podręcznika *Welcome 1*²⁾. Wykorzystuje ono słownictwo zawarte w tym podręczniku, ale nie ogranicza to ich stosowania w przypadku korzystania z innych podręczników.

Unit 1 Wpisz imiona poznanych kolegów, koleżanek.



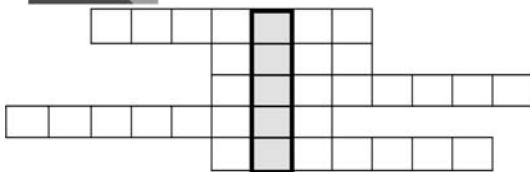
Unit 2



- ojciec
- dziadek
- babcia
- siostra
- wujek
- mamusia

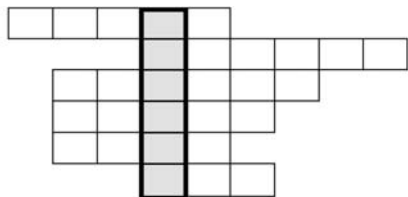
Secret word:

Unit 3



- kuchnia
- kanapa
- kredens
- półka na książki
- sypialnia

Secret word:



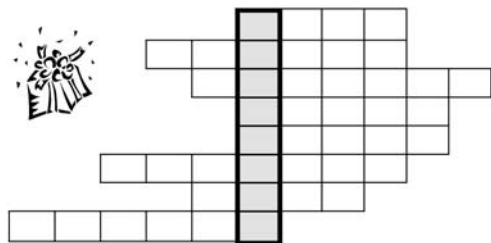
- czarny
- pomarańczowy
- żółty
- brązowy
- niebieski
- czerwony

Secret word:

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Zespole Szkół w Ruszczy.

²⁾ Elizabeth Gray, Virginia Evans (1999), *Welcome 1*, Swansea, Express Publishing.

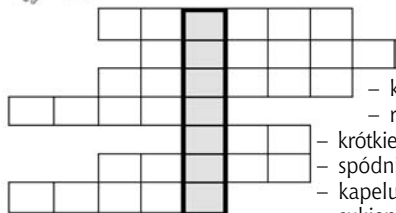
Unit 4



- piłka
- przyjaciel
- prezent
- bliźniaki
- szczęśliwy
- świeczki
- tort
- rodzina

Secret word:

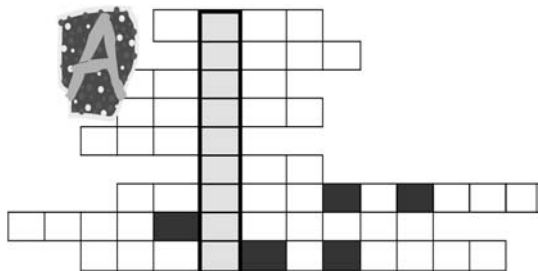
Unit 5



- kurtka
- rękawiczki
- krótkie spodenki
- spódnica
- kapelusz
- sukienka
- buty

Secret word:

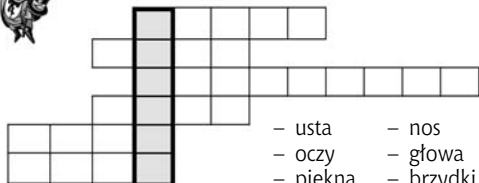
Unit 6



- śpiewać
- gotować
- czytać
- tańczyć
- rysować
- biegać
- prowadzić samochód
- grać w tenisa
- jeździć na rowerze

Secret word:

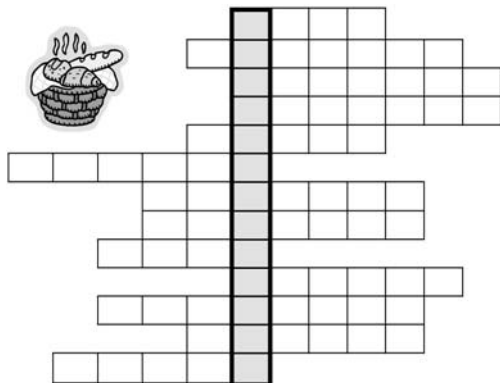
Unit 7



- usta
- oczy
- piękna
- nos
- głowa
- brzydki

Secret word:

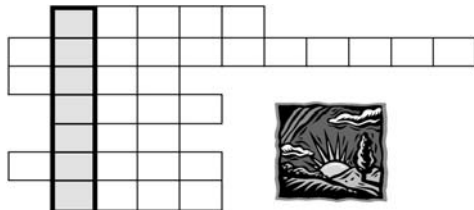
Unit 8



- ryba
- kiełbaska
- witamina
- pomarańcza
- sok
- burger
- kurczak
- hot-dog
- ryż
- lodówka
- lemoniada
- pomidor
- chleb

Secret word:

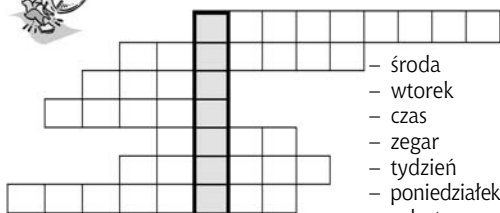
Unit 9



- wietrzny
- temperatura
- gorąco
- ciepły
- wycieczka
- plaża
- deszcz

Secret word:

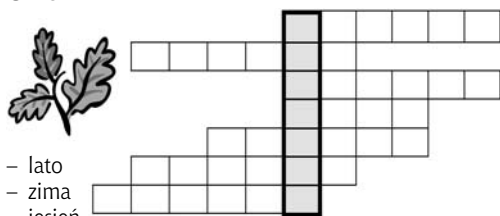
Unit 10



- środa
- wtorek
- czas
- zegar
- tydzień
- poniedziałek
- sobota

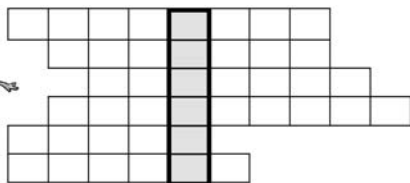
Secret word:

Unit 11



- lato
- zima
- jesień
- śnieg
- kwiat
- wiosna
- roślina

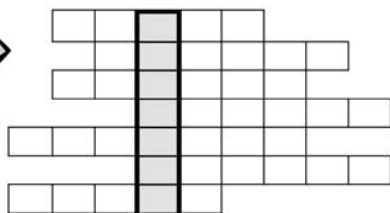
Secret word:



- grudzień
- październik
- styczeń
- wrzesień
- marzec
- sierpień

Secret word:

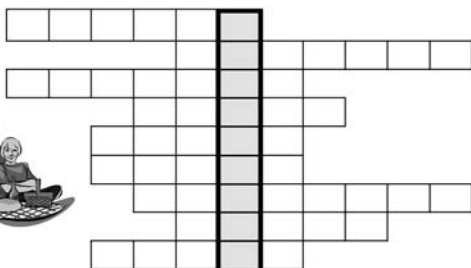
Unit 12



- wąż
- owad, insekt
- pająk
- małpa
- żyrafa
- jaszczurka
- koń

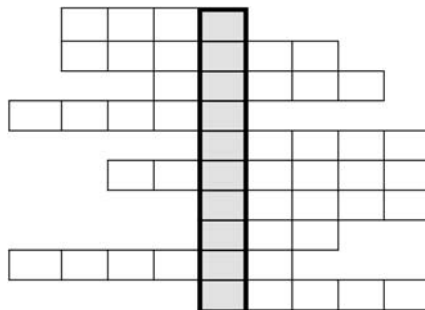
Secret word:

Unit 13



- koszyk
- kurczak
- pomarańcze
- jabłko
- owoce
- sok
- kanapka
- kawałek
- lancz, drugie śniadanie

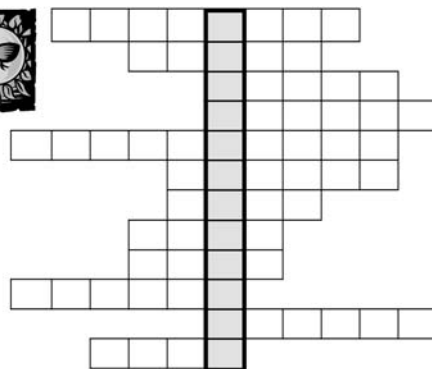
Secret word:



- jajka
- pomidor
- cebula
- chleb
- woda
- kurczak
- ser
- szynka
- masło
- sałata

Secret word:

Unit 14



- słoneczna pogoda
- plaża
- miejsce
- Polska
- siatkówka
- zdjęcia
- łódź, statek
- lipiec
- pływać
- za granicą
- sierpień
- bawić się, grać

Secret word:

(październik 2002)

Artur Piotr Kmiecik¹⁾
Opole

Europhile rather than Anglocentric

W sierpniu ośrodek badań społecznych YouGov zapytał Brytyjczyków, gdzie chcieliby wyemigrować. Ani ankieterzy, ani opracowujący wyniki socjologowie nie spodziewali się, że aż 54 procent

badanych zadeklaruje gotowość osiedlenia się za granicą. Najchętniej w Hiszpanii, Francji, albo Stanach Zjednoczonych (na Florydzie lub w Kalifornii).

Rzeczpospolita 29 listopada 2002

¹⁾ Autor jest starszym wykładowcą w Studium Języków Obcych Politechniki Opolskiej.

Teaching about Great Britain has unfortunately a long tradition of being dull and stiff in this part of Europe: teachers usually tend to focus on the geography of the British Isles, define the role of the monarchy, explain educational system(s) in Britain, and...foster archetypal British associations²⁾. The reality that Great Britain is a multinational, multicultural and multi-racial country is more often than not totally ignored in class. The result is that students resort to stereotypes when talking about Great Britain. I have just asked first year students³⁾ in my college to write down key words associated with life in Great Britain. This is what I found: *rain, fog, double deckers, respect for tradition, eccentrics, Big Ben, Royal Family, James Bond, The Beatles, Monty Python, Benny Hill, five o'clock tea, Soho, Dickens. The Devolution, The Scottish Parliament, The Millennium Dome, BSE, foot and mouth disease, fear of a European super-federation, Euro versus Pound Sterling, mass illegal immigrations* – in other words, all the notions of more recent British realities were completely absent in their answers. Does it mean that English teachers have ceased reading the press and no longer tell their students what drives the Brits into a state of agitation?

It suffices to scan the conservative press to see how many titles claim that Blair wants to destroy Britain's independence, scrap the pound and deliver the Britons to a European socialistic superstate. To redress the balance, one should turn to the newspapers biased in the government's favour. My „private survey“ proves that the students cherish an astonishing-

ly archaic image of Great Britain⁴⁾: the British are always white for our students, they shop at Harrods and speak the Queen's English. It is hardly any consolation for us that our Czech counterparts share the same misconception of the English as „*a nation of besuited and bowler-hatted „Times“ readers being ushered by courteous policemen into the red double-decker buses and funny black taxis...*“⁵⁾. Neither should we be pleased that the Germans, contrary to the Czechs, seem to opt for negative clichés about Great Britain: for instance, the recent Royal Jubilee was proof [for them] of the mental atrophy of the whole nation; the young and the old alike⁶⁾.

To illustrate how others adjust educational programs to current global circumstances, I would like to draw upon my experience of working for the *American European Summer Academy* since 1997. The *American European Summer Academy*, which is organised by CIFE⁷⁾ every July, is held in the beautiful castle of *Schloss Hofen at Lake Constance* and attracts university students from Poland and a dozen other European and non-European countries. During the three-week intensive course, the students participate in discussions and work alongside university lecturers, diplomats, EU officials and NATO representatives. These sessions seek not only to assess the transatlantic relations but also to study possible scenarios for the future of a United Europe and the future of Western civilisation at large. The students analyse models for European unification, study the history and contemporary issues of European integration, and discuss the Enlargement in detail⁸⁾. This raises the question whether a com-

²⁾ Two articles in particular in *Network* are worth mentioning as their British authors tackle the issue from a perspective of the Palacky University in Olomouc and the Foreign Language Teacher Training College (NKJO) in Pulawy. Cf. S. Gill (1999). „Culture in the classroom: ten modest proposals“, *Network 2*: 38-42; A. Green (1999). „Keeping Britain in British Study“, *Network 2*: 43-47; cf. also O. Zderadickova and M. Cerna „The 'Pardubice Model' of raising cultural awareness“. *Perspectives 9*: 16-19. Prague. British Council.

³⁾ This was a group of 80 former secondary school pupils from all over Poland.

⁴⁾ which was also the case 10 years ago when I investigated this problem in *Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych* in Opole Cf. A. P. Kmieć (1993). *The Archetypal Englishman*, in the report of a conference organised at Kazimierz Dolny in September 1993. E. Harris (ed.) Warszawa. British Study Centre, University of Warsaw.

⁵⁾ Gill, S. (1999). „Culture in the classroom: ten modest proposals“, *Network 2*: 38-42.

⁶⁾ Gimson, A. (2002). „Teaching the Germans a lesson“, *The Spectator*. 8.06.2002.

⁷⁾ „Established in 1954, the Centre International de Formation Europeene is a private non-profit making international organization which includes several institutes and European study courses as well as colloquiums, seminars and publications. The Cife has consultative status with the Council of Europe and has offices in most of the member states of the European Union as well as in some Central and Eastern European countries.“ (from CIFE Programme for 2001). (<http://www.cife.org>).

⁸⁾ This was my lecture in 2001 in which I also discussed Blair's important declaration in Warsaw last year that the future election to the European Parliament in 2004 will be held with Polish participation.

mon constitution and history syllabus can ever contribute to the emergence of a shared common European identity⁹⁾. Inevitably, the role and place of the UK on *the Grand Chessboard* as called by Brzezinski¹⁰⁾ often props up in students' debates and during lectures. In their discussions they go as far as to speculate on the possible shape of a reformed British administration, perhaps a Federal United Kingdom (Kinsky 1995: 96-97), (Kinsky 1999: 100-101). They tackle the questions of whether Blair's Britain will avert the course of history and make Britain a province of Euroland by 2005¹¹⁾.

In the 1990s, the bipolar geopolitical world disintegrated almost overnight following the collapse of the Soviet Union. These new circumstances have spurred the development of a dynamic, global economy. Subsequently, as Tapscott observes: „New economic and political regions and structures (such as the European Union) are leading to a decline in the importance of the nation state and increasing the interdependencies among the countries” (1995:71). In response to these global challenges, Britain began decentralizing and devolving power to its regions. Even if Great Britain herself has become less great and more a medium-sized European state in the past decade, she still plays a vital role on the Grand Chessboard and her foreign policy concerning Europe no longer resembles that advocated at Messina¹²⁾.

To get the whole picture, one has to study Blair's second victory which seems to have wider repercussions than it first appears on the surface: ... two thirds of Britons voted for

the country's two most Europhile political parties, Labour and Liberal Democrats (...) Blair is the first British Prime Minister for more than a quarter century to believe genuinely in Europe's great adventure. Moreover, his political philosophy may soon be a new European norm. Where Berlusconi leads, some Italians will follow. Where Blair leads, the whole continent is likely to''¹³⁾. If this is the case, then we'd better be prepared.

Bibliografia:

- Brzezinski, Z. (1997), *The Grand Chessboard: American Primacy and its Geostrategic Imperatives*. New York: Basic Books.
- Elliott, M. (2001), „A Whiff of Something Ugly”, *Time*, June 18, 2001.
- Gill, S. (1999), „Culture in the classroom: ten modest proposals”, *Network 2*.
- Gimson, A. (2002), „Teaching the Germans a lesson”, *The Spectator*, June 8, 2002.
- Green, A. (1999), „Keeping Britain in British Study”, *Network 2*.
- King, A. (2001), „The Essence of Blair's Revolution”, *Newsweek* June 18, 2001.
- Kinsky, F. (1995), *Foederalismus: ein gesamteuropaisches Modell*, Europa. Bonn: Union Verlag GmbH.
- Kinsky, F. (1999), *Federalizm model ogólnoeuropejski*, Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Kmieciak A. (1994), „The Archetypal Englishman”, E. Harris (ed.). *The report of a conference organised at Kazimierz Dolny in September 1993*. Warszawa. British Study Centre, University of Warsaw.
- McAllister, J.F.O. (2001), „History repeats itself”, *Time* June 18, 2001.
- Tapscott, D. (1995), *Digital Economy* New York, London, Tokyo: McGraw-Hill.
- Zderadickova O. and Cerna M. „The 'Pardubice Model' of raising cultural awareness”, *Perspectives 9*. Prague. British Council. (grudzień 2002)

⁹⁾ A lecture in 2001 by Sabine Strauss, Lecturer at the European Institute for Advanced International Studies, IEHEI, Nice and Berlin. Director of the Seminar Department, CIFE, Nice.

¹⁰⁾ I strongly recommend a classic book *The Grand Chessboard* by a former Vice – President, Zbigniew Brzezinski as indispensable for all English teachers to enable them to fathom recent geopolitical changes.

¹¹⁾ Cf. A. King (2001), „The Essence of Blair's Revolution”, *Newsweek* June 18, 2001.

¹²⁾ At the 1955 conference in Messina, an official spokesman for Great Britain made the following statement on the future of a United Europe: „*The future treaty which you are discussing has no chance of being agreed; if it was agreed, it would have no chance of being applied. And if it was applied, it would be totally unacceptable to Britain...au revoir bonne chance*” (quoted after Brzezinski 1997).

¹³⁾ *Newsweek* June 18, 2001.

Przypominamy o naszym konkursie 2003

Jak rozwijam zainteresowania uczniów na lekcjach języka obcego.

Omówienie konkursu podajemy na s. 98 w tym numerze.

Inspektor Spatz na tropie. Kryminały na lekcjach języka niemieckiego



Któż nie zna dzisiaj sir Artura Conana Doyle'a, ojca znanego w całym świecie super detektywa Sherlocka Holmesa, który z niezwykłym darem sprytu, wprowadza czytelnika w system logicznych konkluzji i krok po kroku przeprowadza badania dowodów. Który z czytelników kryminałów nie da się chętnie oczarować darowi spostrzegawczości, jakim autorzy historii kryminalnych obdarowują swoich detektywów, którzy w całkowitym spokoju rozplątują nici najbardziej zawitych przestępstw i wpadają na trop sprawy.

Czytelnikami historyjek kryminalnych są zarówno młodzi jak i starsi. Dialogi prowadzone przez bohaterów operują językiem codziennym i potocznym, więc komunikatywnym. Percepcja czytelników w czasie czytania jest różna. Podczas gdy jedni w krótkim czasie kończą swoją utrzymującą w napięciu lekturę i sięgają po nową, to drudzy wertują książkę powtórnie przejmując rolę śledczego.

Samo rozwiązanie zagadki, tzn. jej analiza i przemyślenie jej wszystkich możliwych wariantów jest najwspanialszą zabawą i jednocześnie nauką. Aby fabułę utrzymać w pewnej tajemniczości, autorzy historii kryminalnych okrywają mgłą tajemnicy niektóre szczegóły aż do samego ich zakończenia. Po okresie silniejszego napięcia w jakim znajduje się czytelnik, następuje odprężenie. Dlatego też, w dużej mierze przypisuje się literaturze kryminalnej działanie terapeutyczne, tzn. czytelnik podnosi ocenę samego siebie we własnych oczach.

W opisach socjologiczno-psychologicznych przyczyn przestępstw stwierdzono, że w człowieku istnieją ogromne potencjały moż-

liwości reakcji, wobec zastanej sytuacji. Konsekwencje czynów niegodnych, ich uniknięcie lub weryfikacja oraz ocena sprawców wykroczeń w społeczeństwie, poruszają czytelników. Oczekują oni interesującej, utrzymującej w napięciu zagadki i bogatej w perypetie akcji, które pozostawiają im możliwość analizy faktów i zabawy w detektywa.

Również na lekcji języka obcego teksty kryminalne rozbudzają wyobraźnię i mobilizują do pracy nad językiem. Oto przykład tekstu – krótkiego opowiadania kryminalnego – oraz ćwiczeń nad sprawnością czytania ze zrozumieniem na poziomie dawnej klasy III liceum z rozszerzonym językiem niemieckim.

Von John Miller

Die gestohlene Schulspende²⁾



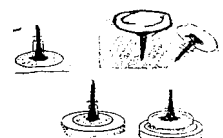
das Schwarze Brett

1 Inspektor Carter und Sergeant Graham fuhren zusammen im Dienstwagen nach Lang-
5 ley House. Inspektor Carter freute sich schon auf

den vor ihm liegenden Tag. Graham merkte es an Carters zufriedenen Gesichtsausdruck.

„Sie werden sehen,

10 Mark Countenay wird Ihnen gefallen“, sagte er zu Graham. „Er ist ein brillanter Lehrer, ein sehr kultivierter



Reißnägel

15 Mann und einer meiner ältesten Freunde.“ Nach dieser glühenden Einführung überlegte er sich, was ihn wohl heute alles in Langley House, dessen Schuldirektor sein Freund war, erwarten würde.

20 Jedes Jahr am Gründungsfest der Schule war er derjenige, der dem Sieger des Schulsportfestes den Preis überreichte – und obwohl er eher gestorben wäre, als es zuzugeben, gefiel ihm die Aufgabe als Ehrengast.

¹⁾ Autor jest tłumaczem przysięgłym.

²⁾ Leipziger Volkszeitung (1991) *tele Prisma*, Wochenmagazin zur Zeitung.

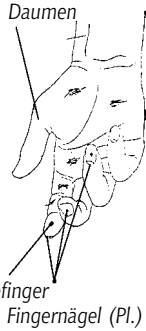


25 Nach ihrer Ankunft
führte Carter Graham feier-
lich durch die Eingangshalle
der Schule den Hauptkorri-
dor entlang.

30 Am Schwarzen Brett
war eines der Hauptereigni-
se bereits im Gange. Der Vor-
sitzende des Elternbeirates
35 war gerade dabei, an dem
leeren Brett eine Zehn-
Pfund-Note zu befestigen. Er

mußte ziemlich viel Kraft aufwenden, um
den Reißnagel mit dem Daumen durch die
40 harte Oberfläche zu drücken. Im richtigen Augenblick hielt
ein Fotograf diesen Akt im
Bild fest.

45 „Nun, ich glaube, daß
ich meinen Beitrag für den
Schulbaufonds etwas später
leiste, wenn nicht so viele Zu-
schauer da sind“, brum-
50 melte Carter und schnapp-
te Graham am Ellbogen,
um ihn ins Lehrerzimmer zu schieben.



55 Eine halbe Stunde später, als Carter
an seinem Sherry nippte, stellte sich Mark
Courtenay neben ihn und flüsterte ihm etwas
ins Ohr. Ein handfester Skandal drohte Lang-
ley House zu erschüttern. „Die Zehn-Pfund-
60 Note“, die der Vorsitzende am Schwarzen
Brett befestigte, ist verschwunden“, sagte
Courtenay fassungslos. „Herr Figge, der Sport-
lehrer, schwört, daß der junge Simpson sie
genommen hat“.

65 Die Tragweite dieser Anschuldigung
war für jedermann schnell klar. Von Major
Simpson, dem bei weitem wohlhabendsten
Elternbeirat, konnte man nun wohl kaum
wie gewöhnlich eine großzügige Spende er-
70 warten.

„Die Sache mit dem Jungen muß glas-
klar sein, ehe sein Vater eintrifft, oder wir
müssen den wahren Täter finden“, bemerkte
Mark Courtenay. Aber Figges Aussage half
75 nicht aus dem Dilemma heraus. „Die Jungen
gingen nach dem Sport von der Turnhalle in
den Umkleideraum“, erklärte er Carter. „Ich
stand im Gang und sah sie alle vorbeigehen
außer Simpson“, fuhr er fort.

„Er kam erst in den Umkleideraum,
als alle schon drin waren, und als ich in den
Gang hinausging, war die Zehn-Pfund-Note
schon weg.“

80 Carter blickte hoffnungsvoll auf das
Schwarze Brett und die kleine Pappschachtel
mit Reißnägeln, die für die Spender bereit-
gestellt war. Im Büro des Schuldirektors
85 sprachen alle mit dem elfjährigen Gerry
Simpson, der ziemlich eingeschüchtert wirk-
te. Der Junge war hager, trug eine Brille und
kaute nervös an seinen ohnehin bereits völ-
lig abgebissenen Nägeln herum.

90 „Ich war’s wirklich nicht“, sagte er
wenig überzeugend. „Das Geld war noch
da, als ich am Schwarzen Brett vorbeiging.“

95 „Als mich Herr Figge allerdings aus
dem Umkleideraum rief, sah ich es auch
nicht mehr.“

Mark Courtenay merkte man seine
Nervosität an, als der Junge sein Büro ver-
lassen hatte.

100 „Ich kann nicht gerade sagen, daß
ich Figge traue bei allem, was mir heilig ist,
aber auf der anderen Seite ist er sicherlich
kein Lügner“, erklärte er Carter.

105 Der Inspektor lächelte erfreut. „Wirk-
lich?“ fragte er. „Das glaube ich allerdings
doch. Simpson hat das Geld nicht genom-
men. Wenn Figge der einzige war, der sich
im Gang aufhielt, dann ist er der Dieb.“

Weshalb sagte das Inspektor Carter?

Glossar

- brillant – sehr gut, ausgezeichnet, hervorragend
- kultiviert – h: vornehm und gebildet
- glühend – h: intensiv, sehr heiß
- überreichen – jm. etw. geben
- der Ehrengast – ein besonders wichtiger Gast bei einem Fest
- der Gang – Hausflur, Korridor, h: etw. ist im Gange
– etw. wird vorbereitet oder gerade durchgeföhrt
- das Pfund – h: Geldeinheit
- die Note – h: Banknote, Geldschein
- viel Kraft aufwenden – h: viel Energie einsetzen
- der Augenblick – der Moment
- im Bild festhalten – fotografieren
- der Schulbaufonds – h: Geld, das für den Schulbau bestimmt ist
- brummeln – leise und undeutlich sprechen, dass andere es kaum verstehen können
- schnappen – packen, h: jn. mit einer schnellen Bewegung nehmen und halten

an etw. (D) nippen – eine sehr kleine Menge von etw. trinken (um den Geschmack zu prüfen)
 flüstern – sehr leise sprechen
 erschüttern – etw. bewirken, dass jd. plötzlich tiefe Trauer oder großes Mitleid fühlt
 verschwinden – h: nicht zu finden sein
 fassungslos – h: (so) überrascht oder geschockt, dass man nichts mehr sagen kann
 schwören – h: jm. versichern, dass das wahr ist, was man sagt
 die Tragweite – Dimension, h: Grad, in dem sich eine Entscheidung o. a. auswirkt
 die Anschuldigung -Beschuldigung h: Behauptung, dass jd. etw. (Kriminelles) getan hat
 wohlhabend – vermögend, begütert
 großzügig – groß, sehr viel h: nicht geizig
 die Spende -Gabe
 eintreffen – ankommen
 das Dilemma – schwierige Situation
 aus etw. heraus – h: aus etw. herausgehen
 fortfahren – fortsetzen, sagen
 hoffnungsvoll – mit Hoffnung
 bereitgestellt sein – h: gestellt werden, z.B.: eine Schachtel so irgendwohin stellen, dass sie sofort verwendet werden kann
 eingeschüchtert – h: ängstlich
 hager – mager, großgewachsen
 an etw. (D) kauen – h: auf etw. herumbeißen, weil man nervös ist.
 abgebissen – abgekaut / abbeißen – abkauen, h: mit den Zähnen entfernen
 anmerken – sagen h: etw. ergänzend zusagen
 trauen – sicher sein, dass jd. nichts Böses tut.
 heilig sein – jm. ist etw. heilig – h: jd. hat vor einer Sache Respekt (Ehrfurcht).
 sich aufhalten – (für eine bestimmte Zeit) an einem Ort sein

Setzen Sie entsprechende Begriffe in vorgegebene Definitionen ein!

1. Eine Spende nennt man etwas (meistens Geld), das man besonders einer Organisation gibt, um damit anderen Menschen zu helfen.
 Es gibt Geld, Lebensmittel, Medikamenten, und Sach... . Wenn jemand um eine bittet, wird eine naktion organisiert.
2. Ein ist ein Auto, das für berufliche Zwecke benutzt wird.
3. Ein ist ein besonders wichtiger Gast bei einem Fest oder einer Veranstaltung.
4. Ein ist eine Tafel, an der wichtige und aktuelle Informationen angebracht sind.

5. Ein ist eine Gruppe von Vätern und Müttern, die die Eltern aller Schüler einer Schule vertreten, (und die bei bestimmten Problemen, die die Schüler oder die Schule betreffen, mitentscheiden können)
6. Ein ist ein kurzer, dünner Nagel, den man leicht mit einem Finger in Holz drücken kann, weil er einen flachen breiten Kopf hat. Man kann damit ein Plakat an die Wand heften.
7. Eine ist eine Halle, wo man Sport treibt oder Leibesübungen macht.
8. Eine ist ein ziemlich kleiner rechteckiger Behälter mit einem Deckel.

Dienstwagen, Ehrengast, Elternbeirat, Pappschachtel, Reißnagel, Schwarzes Brett, Spende/Spenden, Turnhalle

Wandeln Sie die direkte in die indirekte Rede um!
 Sie sind Sergeant Graham und Sie beschreiben die ganze Geschichte in Ihrem Notizbuch.

Langley House
 der... 19....

1. Der Direktor der Schule M. Countenay sagte, dass die 10 Pfund – Note verschwunden (sein)
2. Herr Figge, der Sportlehrer, schwört, dass der junge Simpson sie (nehmen – Perfekt)
3. M. Countenay bemerkte, dass die Sache mit dem Jungen glasklar sein (müssen)
4. Herr Figge erklärte, dass die Jungen nach dem Sport von der Turnhalle in den Umkleideraum (gehen)
 Als er im Gang ... , (stehen), ... (sehen) er alle außer Simpson vorbeigehen.
5. Simpson ... (kommen) erst in den Umkleideraum, als alle drin ... (sein) und als er ... (hinausgehen), ... (sein) die Note weg.
6. Wenig überzeugend sagte der junge Simpson, dass er es wirklich nicht ... (sein), und dass das Geld noch ... (sein), als er am Schwarzen Brett(vorbeigehen)
7. Nachdem Herr Figge ihn ... (rufen), ... (sehen) er es auch nicht mehr.
8. M. Countenay erklärte Carter, dass er Figge bei allem nicht ... (trauen), und Figge kein Lügner ... (sein).
9. Inspektor sagte erstaunt, dass Simpson das Geld nicht ... (stehlen – Perfekt), sondern Herr Figge der Dieb ... (sein).

Sergeant Graham nimmt sein Notizbuch zur Hand und versucht die ganze Geschichte noch einmal zu rekonstruieren! (immer Präteritum bis 10 Sätze) (sein, ankommen, annageln, festhalten, sitzen, kommen)

1. Am frühen Morgen wir in Langley House in der Schule
2. Als wir, der Vorsitzende des Elternbeirats an dem Brett eine 10 Pfund – Note.....
3. Ein Fotograf ihn im richtigen Moment im Bild
4. Dann wir im Lehrerzimmer und nach einiger Zeit der Freund des Inspektors.
5.

Zum Verständnis des Textes. Kreuzen Sie die richtigen Sätze an!

Teil A

- 1) Welcher Satz ist falsch?
 - M. Countenay wird Sergeant Graham gefallen, denn
 - a) er ist ein brillanter Lehrer,
 - b) er ist ein sehr kultivierter Mann,
 - c) er ist sein früherer Freund,
 - d) er ist Direktor und Inspektor Carters Freund.
- 2) Welche Sätze sind richtig?
 - Jedes Jahr hatte Inspektor Carter
 - a) am Fest der Schule teilgenommen,
 - b) einen Preis bekommen,
 - c) dem Sieger gratuliert,
 - d) die Aufgabe gelöst und einen Dieb festgenommen.

Teil B

- 3) Der Vorsitzende des Elternbeirats musste viel Kraft einsetzen, um
 - a) den Reißnagel herauszuziehen,
 - b) die 10 Pfund – Note anzunageln,
 - c) das Schwarze Brett aufzuhängen,
 - d) ein Foto zu machen.
- 4) Was flüsterte Direktor Countenay dem Inspektor Carter ins Ohr, als er an seinem Sherry nippte?
 - Er sagte, dass ...
 - a) die Schule brennt,
 - b) ein Skandal droht,
 - c) die 10 Pfund – Note verschwunden ist,
 - d) der Sportlehrer die Note geklaut hat.

Teil C

- 5) Die Sache mit dem jungen Simpson muss geklärt werden, weil ...
 - a) er die Note gestohlen hat,

- b) sein Vater zu den Reichsten im Elternbeirat gehört,
 - c) er Herrn Figge die 10 Pfund – Note stehlen sah,
 - d) er am Schwarzen Brett stand und manipulierte.
- 6) Herr Figge fuhr fort:
 - Die 10 Pfund – Note war weg, als
 - a) ich im Gange stand,
 - b) ich in den Gang hinausging,
 - c) Inspektor Carter und Sergeant Graham durch die Eingangshalle gingen.
 - d) Alle Schüler außer Simpson im Umkleideraum waren.

Teil D

- 7) Was ist falsch?

Im Büro des Direktors sprachen alle mit Simpson. Der Junge ...

 - a) ist 12 Jahre alt,
 - b) ist großgewachsen und mager,
 - c) trug keine Brille,
 - d) kaute seine Fingernägel ab,
 - e) war nervös
- 8) Was ist richtig?

Der kleine Simpson erzählte: „Das Geld war nicht mehr da, als ...

 - a) ich mit dem Sportlehrer am Schwarzen Brett sprach,
 - b) mich Herr Figge aus dem Umkleideraum rief,
 - c) Herr Figge im Gang stand,
 - d) ich mit den Kollegen in den Umkleideraum ging.

Lösung: A: 1c, 2ac, B: 3b, 4bc, C: 5b, 6bd, D: 7ac, 8b

Inspektor Carter sagte, dass der junge Simpson das Geld nicht gestohlen hat. Herr Figge war der einzige, der sich im Korridor aufhielt und deshalb war er der Dieb. Weshalb?

Lösung: Der junge Simpson ..., konnte ..., einen ..., vom Schwarzen Brett ...

- | | |
|--|------------------|
| A) 1. mit seinen Fingern | B) 1. vielleicht |
| 2. mit dem Lineal | 2. sicher |
| 3. mit dem Kugelschreiber | 3. nicht |
| 4. mit seinen völlig abgekauten Fingernägeln | 4. wohl |
- | | |
|--------------|---------------|
| C) 1. Nagel | D) 1. drücken |
| 2. Igel | 2. entfernen |
| 3. Reißnagel | 3. kleben |
| 4. Aufkleber | 4. befestigen |

Setzen Sie entsprechende Präpositionen in die Lücken ein!

- 1) Graham merkte es Carters zufriedener Miene.
- 2) Der Vorsitzende befestigte eine Note dem leeren Brett.
- 3) „Als ich Schwarzen Brett vorbeiging, hing das Geld noch da.“
- 4) Er fuhr Carter Langley House.
- 5) Inspektor freute sich den Besuch.
- 6) Gründungsfest gab er immer ein Geschenk.

an, am, mit, nach, auf, bei

Setzen Sie eins der folgenden Wörter in der Präteritumform in die Lücken ein!

gefallen, überlegen, einen Schwur leisten/beeidigen, stehen, tragen, herumkauen, sich aufhalten

- 1) Die Aufgabe als Ehrengast ihm.
- 2) Er sich, was ihn wohl heute erwartet.
- 3) Er, dass Simpson im Gange
- 4) Er eine Brille und ... an seinen Nägeln ...
- 5) Er ist der einzige, der sich im Gange

Übungen für Fortgeschrittene

Aufgabe I

1. Lesen Sie den Text und suchen Sie für jeden Abschnitt einen passenden Titel!
2. Erzählen Sie einen der Abschnitte im Präteritum nach!

Aufgabe II

- 1) Sammelt man in Ihrer Schule Spenden für Schulspeisung oder für andere wohltätige Zwecke?
 - a) wenn ja, erzählen Sie, von wem und wie das getan wird.
 - b) wenn nicht, sagen Sie mal, mit einem „weil – Satz“, aus welchem Grund!
- 2) Gefällt Ihnen eine solche Initiative? Warum?
- 3) Versuchen Sie mal zu raten, wie die Geschichte weiter läuft?

Aufgabe III

Lesen Sie die Abschnitte A, B, C und setzen Sie im Teil D die Zusammenfassung fort!

Zusammenfassung:

Teil A

1. Kommissar Carter und Wachtmeister Graham fahren nach Langley House.

2. Kommissar Carter wird jährlich zur Gründungsfeier der Schule als Ehrengast eingeladen.

Teil B

3. Im Hauptkorridor der Schule sehen Carter und Graham den Vorsitzenden des Elternbeirats eine 10 Pfund – Note an das Schwarze Brett annageln.
4. Inspektor Carter erfährt vom Schuldirektor, dass die 10 Pfund – Note geklaut wird.
5. Herr Figge, der Sportlehrer beschuldigt einen Schüler – den jungen Simpson.

Teil C

6. Die Sache muss man schnell klären, denn der Vater des Jungen gehört zu den Reichsten im Elternbeirat.
7. Herr Figge bestätigt seine Beschuldigung.

Teil D ist ihre Fortsetzung.

Beantworten Sie folgende Fragen!

1. Warum glaubt Inspektor Carter Herrn Figge nicht? Deine Meinung, bitte!
2. Wie ist dein Verhältnis zu den Anklagen gegen die Nächsten?
3. Was tun Sie dann, wenn man einen anderen ohne richtige Beweise falsch verurteilt?
4. Wie kann man einen solchen Menschen bezeichnen?
– als einen kleinen oder frechen Spitzbuben,
– als einen Langfinger – so nennt man auch in Polen Diebe. Erklären Sie das, warum?
5. Wie kann die Geschichte noch heißen?
6. Wie verstehen Sie den Spruch: „Gelegenheit macht Diebe“?

Aufgabe IV

Segmentieren Sie den Text so, wie es in der Zusammenfassung ist.

Aufgabe V

Spielen Sie in Gruppen eine der Szenen (1-4)

Aufgabe VI

1. Warum klagt der Sportlehrer den Jungen wegen Diebstahls an?
2. Hat der Junge ein dummes Zeug begangen?

Aufgabe VII

Bilden Sie alle Sätze mit Anführungszeichen in Objektsätze um oder die direkte Rede in die indirekte Rede um!

Aufgabe VIII

Wer ist der Dieb?

- a) Herr Figge
 - b) Der junge Simpson
 - c)
- Begründen Sie Ihre Meinung. (luty 2001)

Ekologia na lekcji języka francuskiego

Metode *Libre échange* ²⁾ jest interesująca, wzbogacona aktualnymi informacjami, kolorowymi ilustracjami, nagraniami dialogów, ćwiczeń wymowy, tekstów do rozumienia ze słuchu i piosenkami. Przedstawia w ciekawy sposób Francję i kraje frankofońskie oraz porusza ważne problemy nurtujące wiele krajów np. rasizm, patriotyzm, ochrona środowiska, miłość i porzucenie. O zaletach tej metody pisałam już niejednokrotnie, ale po pracy z nią dostrzegłam też jej wady.

Główną jej wadą jest jednakowy ciągle schemat prowadzenia lekcji proponowany przez poradnik metodyczny. Sprzyja to monotonii. Aby jej uniknąć stosuję w pracy własne lub zapożyczone pomysły dla utrwalenia lub wprowadzenia materiału leksykalnego. Oto ćwiczenia zastosowane przeze mnie w rozdziale 7 – *Allez les verts*, możliwe również do wykorzystania z inną metodą.

► Ćwiczenie 1

W podanych wyrazach litery zostały pomieszczone, prawidłowa jest tylko pierwsza. Należy je uporządkować, odgadnąć wyrazy i ułożyć z nimi zdania. Można to ćwiczenie wykonać w grupach. Wygrywa ta grupa, która w określonym czasie odnajdzie jak najwięcej wyrazów i zdań.

festui, donsturetic, anssailidemtn, seracacg, necléraui, anoband, termeblemnt, mésera, ibelrerversi, derisobé, écechéna, oturésicb, nepaps, egarins, epetimenms, vetéléga, regavar, ravige.

Rozwiązanie: fuites, destruction, enlaidissement, accager, nucléaire, abandon, tremblement, marées, irréversible, déboiser, échéance, obscurité, nappes, engrais, épuisement, végétale, ravager, rivage.

► Ćwiczenie 2

„Wybierasz się na manifestację ekologiczną, musisz przygotować transparent”. Taką propozycję przedstawiam wcześniej, aby uczniowie przynieśli niezbędne pomoce: papier, mazaki, farby, kije. Na lekcji koryguję wymyślone przez uczniów hasła, pozostawiam im 10 minut na wykonanie, następnie odbywa się przemarsz

wokół klasy, nagrodzenie oklaskami najlepszego transparentu i wreszcie dyskusja i uzasadnianie przez grupę wyboru danego hasła.

► Ćwiczenie 3

Kolejna praca może być przydzielona całej klasie lub grupom. W pierwszym etapie uczniowie muszą uzupełnić tabelkę na podstawie poznanych tekstów.

skutki zanieczyszczenia środowiska	sposoby przeciwdziałania niszczeniu

Drugi etap to zaimprovizowana narada ekologów. Ustawiamy ławki jak do okrągłego stołu i wybieramy przewodniczącego narady. Młodzi „ekolodzy” omawiają te ważne problemy. Można niektórym uczniom przydzielić role dyrektorów fabryk, innym atakujących ich „zielonych”, pozostałym role dziennikarzy, próbujących doprowadzić debatę do pozytywnego końca i ustalenia konkretnych wniosków.

► Ćwiczenie 4

Paweł zaczął pisać wypracowanie na temat „Co zrobiłbyś w dziedzinie ochrony środowiska, gdybyś był premierem?”. Miał tyle pomysłów w głowie, że nie zważał na znaki interpunkcyjne. Popraw początek jego pracy i dopisz ciąg dalszy.

„sijétaispremierministrefeferaisbeaucoupdechosespour lenvironnement Toutdabordjefermeraistouteslessentralesnucléaires carapreslacatastrophede TchernobylDesmilliersdepersonnes souffrent decancersetdemaformationsgénétiquesdes milliers dhectaresont contaminésinutilisablesJinter diraisaussil'utilisationdespesticid”.

► Ćwiczenie 5

Należy uporządkować porozrzucone sylaby tak, by utworzyły poprawne zdania.

1) fer, lé, tes, faut, tra, nuc, res, il, les, tou, cen, mes, les, rai

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka francuskiego w I Liceum Ogólnokształcącym w Krasnymstwie.

²⁾ J. Courtillon, G. D. de Salins (1995), *Libre échange 2*, Haiti, Didier, Warszawa: WSiP.

- 2) dé, les, duits, chi, on, mi, po, dans, mer, ter, se, pro, ques, la, ou, sous, la, re,
- 3) ...uf, gar, con, de, les, fit, der, de, quen, ces, la, ta, il, re sé, de, by, ca, stro, phe, no, Tcher.

► Ćwiczenie 6

Polecam uczniom sporządzenie słownika francusko-polskiego dotyczącego ekologii. Podane wyrazy trzeba ułożyć w kolejności alfabetycznej, dopisać rodzajniki, podać znaczenie polskie lub graficzne.

ordures	dénoncer	association
lessives	défigurer	dénaturer
retraitement	efficace	épuisement
vivable	dégats	menace
stratosphère	saccage	rivage

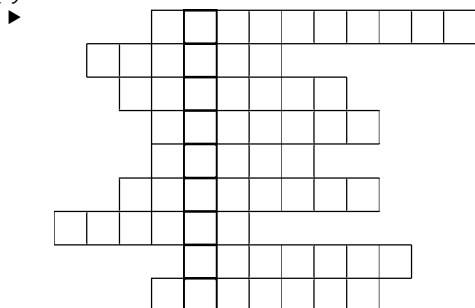
► Ćwiczenie 7

Przy pomocy słowników, indywidualnie lub grupowo, uczniowie piszą wypracowanie na jeden z podanych tematów. Najciekawsze jest potem odczytane przed całą klasą i nagrodzone bardzo dobrą oceną.

1. Vous voulez convaincre vos parents qu'il faut absolument prendre part dans une manifestation écologique.
2. Justifiez l'opinion que la nature peut exister sans nous, mais nous ne pouvons exister sans elle.
3. Rédigez un discours que vous prononceriez à la cérémonie de l'inauguration de l'association écologique S.O.S. Terre si vous étiez son président.

► Ćwiczenie 8

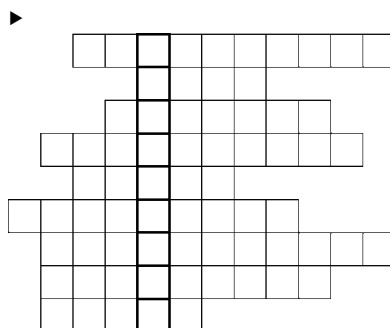
Następne ćwiczenie to kilka krzyżówek utrwalających słownictwo:



1. l'appauvrissement du sol
2. la tâche
3. le prix du travail, la gage
4. la séparation par plans, par niveaux

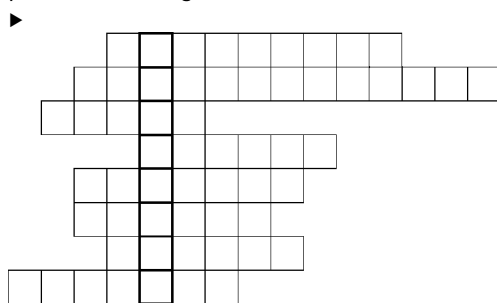
5. l'écoulement
6. le combat, la lutte
7. l'âme, la conscience, l'intellect
8. Dans la poubelle il y a des
9. La substance utilisée par les agriculteurs pour fertiliser le sol

Rozwiązanie: épuisement, effort, salaire, clivage, fuite, bataille, esprit, ordures, engrais



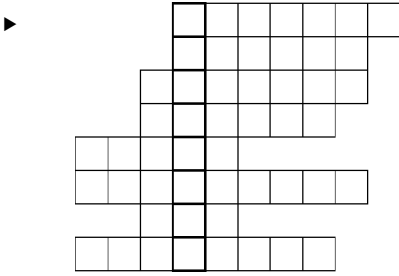
1. la surface
2. le lieu où il y a beaucoup d'arbres
3. par exemple La Terre
4. soumettre quelqu'un à son influence
5. il pleut = la
6. changer, altérer la nature
7. le paysan =
8. la route à grande vitesse
9. la graine avec trois oxygènes

Rozwiązanie: superficie, forêt, planète, influencer, pluie, dénaturer, agriculteur, autoroute, ozone



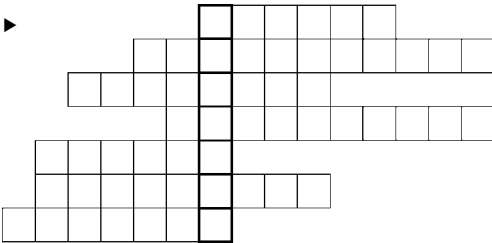
1. De petits organismes qui vivent dans l'eau de la mer
2. le célèbre professeur de biologie végétale à l'université de Metz
3. un grand problème écologique-le trou d'....
4. la végétation est brûlée par les pluies
5. l'huile noire de la terre
6. ne pas être sûr de l'effet final
7. souhaiter très fort
8. les ordures =

Rozwiązanie: planctons, Jean Marie Pelt, ozone, acides, pétrole, douter, prôner, déchets



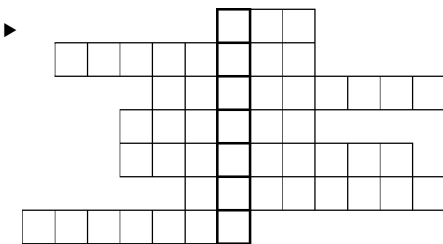
1. le produit commercial pour le nettoyage
2. les pluies qui brûlent
3. le produit que les agriculteurs utilisent sur les champs
4. se trouve sur la table
5. des écologistes
6. par exemple la metallurgie
7. L'effet de la dégradation de la couche d'ozone
8. un grand feu

Rozwiązanie: lessive, acides, engrais, nappe, verts, industrie, trou, incendie



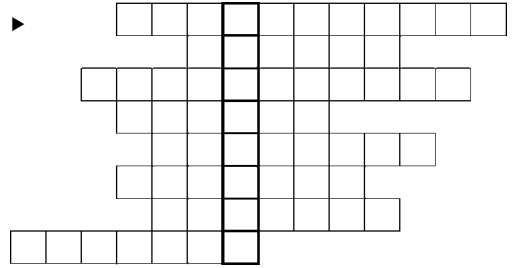
1. le péril
2. prendre un peu de sang
3. le travail sur les champs
4. les substances dangereuses utilisées par les agriculteurs
5. la terre qui borde la mer
6. le nettoyage
7. les déchets =

Rozwiązanie: danger, prélèvement, agricole, phosphates, rivage, pollution, ordures)



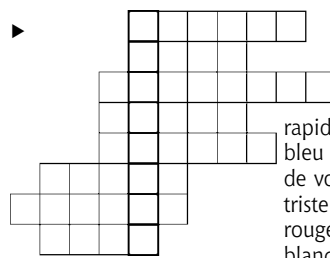
1. la surface de la terre
2. celui qui produit l'effet attendu
3. l'effet de vider
4. donner, apporter
5. réaliser, exécuter
6. un grand feu
7. le produit chimique pour fertiliser la terre

Rozwiązanie: sol, efficace, épaissement, servir, accomplir, incendie, engrais

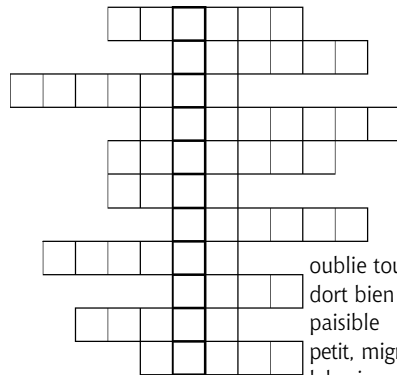


1. l'extrait
2. le dégât important, violent
3. concience
4. la côte, la plage qui borde la mer
5. qui appartient au bord de la mer
6. faire un trou dans la terre, dans un rocher
7. la collection des plantes desséchées
8. là où la vie est facile

Rozwiązanie: prélèvement, ravage, inconscience, riva-ge, littoral, creuser, herbier, vivable



rapide
bleu
de voix forte
triste comme
rouge
blanc
charmant, chaud
rêveur



doux
mange peu
oublie toujours
dort bien
paisible
petit, mignon comme
laborieux

gai
peut mordre avec les dents
mange de la choucroute
siffle

Mam nadzieję, że moje propozycje przydadzą się przy omawianiu tego tematu również w innych metodach. Krzyżówki czy zabawy wprowadzą pewne urozmaicenie, a wypracowania czy debata posłużą do głębszej analizy problemu zanieczyszczeń środowiska.

(sierpień 1997)

Descrivi nel modo più dettagliato che puoi ...

Od czasu, gdy szeroko otwarte granice Europy zapraszają naszych rodaków do zwiedzania coraz to odleglejszych jej zakątków i gdy coraz częściej z tej możliwości korzystamy, także do programów nauczania w szkołach różnych typów, obok tradycyjnie nauczanego angielskiego, niemieckiego i francuskiego, wprowadzono języki włoski i hiszpański. Niestety, wraz z wprowadzeniem tych języków do programów nauczania nie pojawiły się, jak oczekiwano, podręczniki na miarę nowoczesnego nauczania. Możemy tylko pomarzyć o metodach obudowanych zeszytem ćwiczeń, nagraniami audio i wideo. Powraca więc znajoma metoda *dossier tematyicznego (Unità)*, w którym to zestawie, przygotowywanym samodzielnie przez nauczyciela i uczniów, znajdują się materiały do wykorzystania w toku pracy lekcyjnej w pracy indywidualnej i grupowej.

Oto propozycja dla nauczycieli języka włoskiego, dla wszystkich tych, którzy chcą wzbogacić swe zasoby dydaktyczne o nowe zestawy ćwiczeń gramatyczno-leksykalnych.

Część pierwsza – Prima parte Che Regali vorrei ricevere il giorno del compleanno?

Contenuti generali:

1. descrizione degli oggetti, elementi per esprimere un parere sugli oggetti: **mi sembra, lo trovo, la trovo**, descrizione della proprietà: **il mio, la mia, le mie, è di..., sono di...**, descrizione della localizzazione degli oggetti: **a destra, a sinistra al centro, qui, sotto, dritto...**
2. rapporti con gli oggetti: **più + aggettivo, meno + aggettivo**
3. vocabolario: **regali, cosa ti serve a casa tua?**

► Esercizio 1

COSA COMPRARE PER UN AMICO (UNA AMICA) IL GIORNO DELLA FESTA?

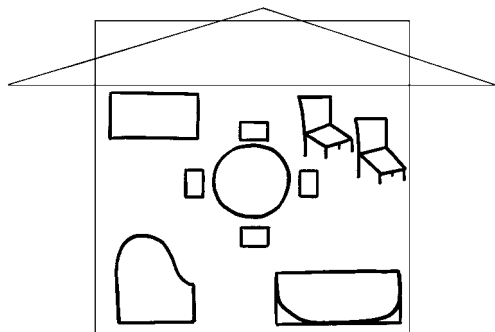
Completare la lista:

CAPP <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	CAPPELLO
OREC <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	ORECCHINI
CA <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> D'ORO	CATENELLA D'ORO
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> CCIALETTA	BRACCIALETTA
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> TI	GUANTI
BOR <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	BORSA
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> CHIAVI	PORTACHIAVI
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> GLIO	PORTAFOGLIO
OM <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	OMBRELLO
CIN <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	CINTURA
COL <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	COLLANT
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> RIA	BIANCHERIA
DA TAVOLA	DA TAVOLA
CRA <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	CRAVATTA
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> LETTI	FAZZOLETTI
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> DO	SGUARDO
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> PADA	LAMPADA
PRO <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	PROFUMI
LIB <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	LIBRO
PAL <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> DA TENNIS	PALLINO DA TENNIS
COM <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	COMPUTER
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> NA	PENNA
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> ETTA VIDEO	CASSETTA VIDEO
COR <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	CORNICE
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> CCHIOTTO	ORSACCHIOTTO
PIA <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	PIANTA

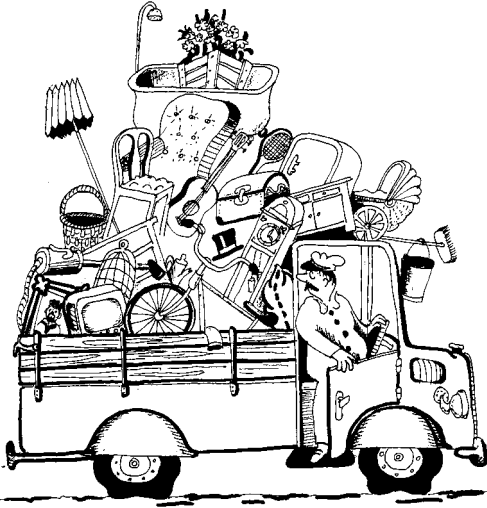
► Esercizio 2

COSA SCIEGLIERE PER ARREDARE L'APPARTAMENTO?

Trovare gli oggetti adeguati: Dove si trovano?

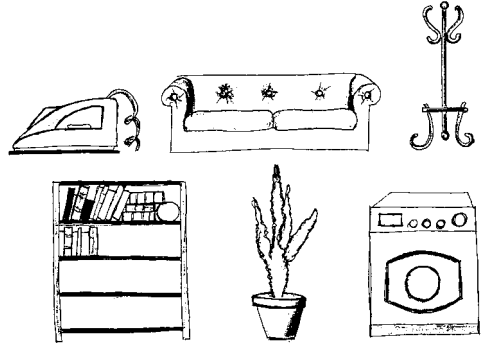


¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka włoskiego w Studium Języków Europejskich w Piotrkowie Trybunalskim.
Rysunki – Paweł Przybylski.



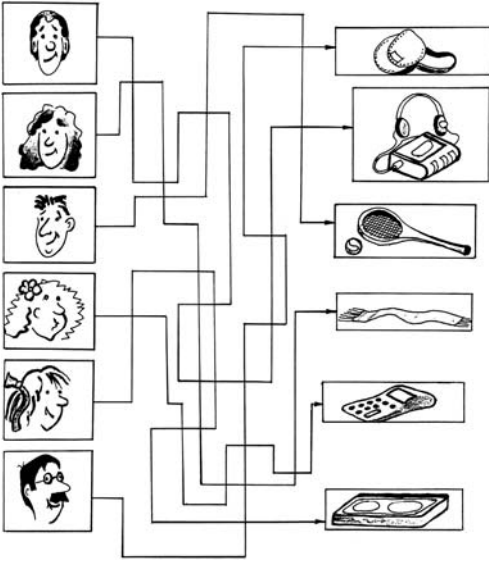
► **Esercizio 5**
VORRESTI QUELLO (QUELLA)...?

Rispondere e motivare la risposta:
 "Vorrei questo aspirapolvere, lo trovo moderno" =
 Vorrei questo aspirapolvere, mi sembra moderno"



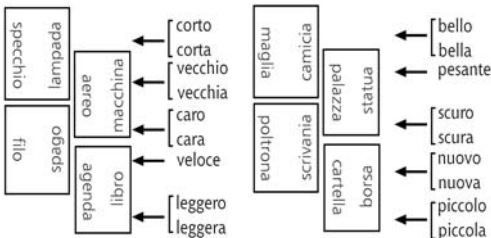
► **Esercizio 3**

DI CHI SONO? Trovare la risposta:



► **Esercizio 4**

TI PIACE PIÙA? Trovare i rapporti con gli oggetti (mettere la forma: più/meno)



Es. Il palazzo è bello, la statua è bella ma il palazzo è più bello e la statua è meno bella.

► **Część druga – seconda parte**
Questa ragazza sembra simpatica

Contenuti generali:

1. descrizione delle persone, elementi per un parere sulle persone: **mi piace, mi piacciono + sostantivo, mi sembra, mi sembrano + aggettivo**, gradi dell'aggettivo: **un pò + aggettivo, molto + aggettivo, troppo + aggettivo, abbastanza + aggettivo**
2. rapporti con le persone: **più + aggettivo, meno + aggettivo**
3. vocabolario: **vestiti, professioni diverse**

► **Esercizio 1**

CHE PROFESSIONE ESERCITANO?

Trovare la risposta adeguata:



► **Esercizio 2**

CHE VESTITI PORTANO?

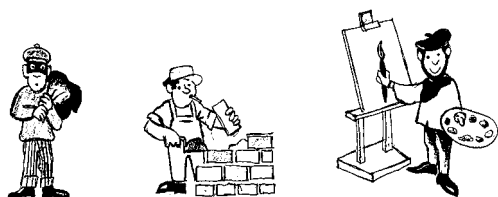
Sciegliere il stile per tutte le persone:



► **Esercizio 3**

COME DESCRIVERE QUESTI PERSONAGGI?

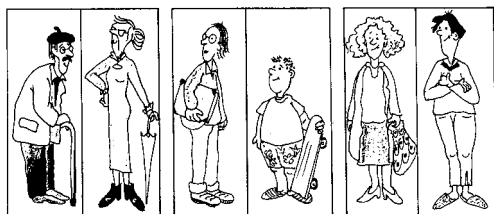
Trovare la caratteristica adeguata:



► **Esercizio 4**

CHE PERSONA TI PIACE PIÙ E PERCHÈ?

Rispondere e motivare la risposta:



► **Esercizio 5**

PERCHÈ NON VOGLIO NESSUNO?

Ascoltare e completare:

Il primo è troppo (**antipatico**) per me.

Il secondo è un pò (**stupido**), non è un tipo abbastanza (**interessante**).

Il terzo mi sembra (**noioso**), preferisco un uomo (**sveglio**).

Il quarto è (**grassottello**), troppo (**bruttino**) ad anche molto (**basso**).

Il quinto (**fa medicina**) e non lo sopporto.

L'ultimo è (**bello**) come il principe della favola ma ho paura di sposarmi.

PER DESCRIVERE MEGLIO

OGGETTI

caratteristiche oggettive/ caratteristiche soggettive

piccolo	pratico
leggero	elegante
grande	comodo
nuovo	scomodo
corto	bello
lungo	interessante
vecchio	brutto
moderno	romantico
antico	originale
veloce	banale
bianco	falso
di legno	caro
scuro	difficile
pesante	strano
storico	semplice
sportivo	vero

PERSONE

caratteristiche oggettive/ caratteristiche soggettive

alto	carino
basso	timido
magro	bruttino
grasso	grassottello
giovane	intelligente
anziano	dinamico
biondo	indipendente
bruno	grazioso
pensionato	serio
solo	simpatico
libero	bello
vivace	discreto
chiacchierone	dolce
robusto	sincero
francese	affettuoso
italiano	distinto
giardiniere	saggio
medico	prudente
con i baffi	avaro
con gli occhi chiari	furbo
con i capelli corti	noioso
con la sciarpa	buffo
celibe	elegante
stanco	sveglio
preoccupato	stupido
contento	volgare
sereno	eloquente
pelato	antipatico
moro	matto
triste ...	spiritoso ...

(styczeń 2000)

Учимся писать письма на русском языке

List jako jedna z wielu pisemnych form wypowiedzi odgrywa ważną rolę w nauczaniu języka obcego. Przygotowując ucznia do sprawnego posługiwania się językiem rosyjskim nie można pominąć korespondencji. Standardy wymagań egzaminacyjnych zamieszczone w *Syllabusie Matura 2002* wyraźnie określają umiejętności uczniów w tym zakresie. Uczeń powinien umieć zredagować samodzielnie list prywatny, list formalny, list czytelnika, a na poziomie

rozszerzonym – list motywacyjny oraz wykazać się umiejętnością przesyłania wiadomości pocztą elektroniczną.

Zależnie od stosunków kulturowych i obyczajowych danego narodu oraz sytuacji życiowej list przybiera różne formy. Różnorodność tematyczna korespondencji, schematy kompozycyjne, jak również typowe dla danej formy wypowiedzi słownictwo, wymagają opowania niezbędnych umiejętności.



Разные виды писем

Тип письма	Ситуация общения	Цель написания и тематика письма
<u>Частное:</u> – официальное письмо – неофициальное (дружеское) письмо – нейтральное письмо	– корреспонденты незнакомы, мало знакомы, находятся в отношениях «ниже-выше», «младший-старшему»; – переписываются друзья, родственники; между корреспондентами отношения «выше-ниже», «старший-младшему». – переписываются знакомые, не находящиеся в дружеских отношениях.	<u>Письма:</u> – пригласительные – поздравительные – просьбы – благодарности – советы – извинительные – информационные
<u>Частное деловое:</u> – официальное письмо	– переписка частного лица с учреждениями	<u>Письма:</u> – просьбы – требования – запросы
<u>Деловое:</u> – дипломатическое письмо – коммерческое письмо – промышленное	– переписка государств – официальный тип отношений между людьми, организациями, государствами, предприятиями, учреждениями.	<u>Письма:</u> – запросы – ответы на запросы – извещения – предложения (офферты) – ответы на предложения – рекламации по качеству или количеству товара, по сроку поставки ... – подтверждения – напоминания.

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka rosyjskiego w Powiatowym Zespole Szkół Ponadgimnazjalnych w Serocku.

Композиционные части и строение письма

Частное письмо

Композиционная часть	Обращения	Ключевые слова
<p><u>Зачин:</u> – дата, место написания в верхнем правом углу листа.</p>	<p>Обращение, написанное в середине листа: Дорогая Вера! Милый Петя! Привет Юра! Дорогой Сергей Николаевич! Уважаемая Мария Петровна! Здравствуйте, Анна Павловна!</p>	<p>Русское письмо начинается с сообщения о состоянии переписки: – Получила Ваше (твое) письмо и спешу ответить; – Сегодня получила Ваше письмо, оно меня очень обрадовало; – Давно уже ничего от Вас не получаю; – Почему Вы не пишете? – Извините, что долго не отвечала на Ваше письмо; – Извините, что долго задержалась с ответом; – Давно собиралась Вам написать, но всё никак не могла собраться.</p>
<p><u>Срединная часть:</u> – начинается в зависимости от темы письма.</p>	<p>Адресант начинает описание жизни после того, как задает вопросы адресату: Как ты живёшь? Как Ваше здоровье? Как мы живём?</p>	<p>– Живём мы по-старому, хотя есть кое-какие новости; – А сейчас опишу Вам наши новости; – У нас много новостей; – Я хочу Вам рассказать о нашей жизни (о делах, о событиях и т.д.) – Спешу Вам сообщить, что у нас большая радость...</p>
<p><u>Концовка:</u> Имеет большой набор ритуализированных элементов: – извинения за написанное (за стиль, небрежность и т.д.); – повторные поздравления, благодарности, извинения; – заверения писать и просьба не забывать писать; – передача приветов; – слова вежливости и подпись; – постскриптум.</p>	<p>До свидания! Пока! До встречи! Целую! С уважением... Подпись.</p>	<p>– На этом кончаю, – Ещё раз поздравляю Вас, – Всегда помнящий (-ая) Вас, – Любящий(-ая) Вас, – В ожидании ответа...</p> <p>ВНИМАНИЕ! В подпись никогда не включается сочетание <i>сердечно поздравляющая Вас</i>.</p>

Частное деловое письмо

Композиционная часть	Обращения	Ключевые слова
<p><u>Зачин</u></p>	<p>Уважаемая редакция! Уважаемые сотрудники института! Уважаемый господин директор! Уважаемые преподаватели! Уважаемый г-н Эрнст!</p>	<p>Сообщается факт (событие), побудивший корреспондента обратиться с данным письмом: – Так как до сих пор нет ответа... – Ответа не получили, поэтому просим... – Ввиду того, что мы не находим ответа в имеющейся литературе, просим объяснить нам... – Я обращаюсь к вам с вопросом потому, что ...</p>

Композиционная часть	Обращения	Ключевые слова
<u>Срединная часть</u>		Излагается сама просьба, которая вводится стереотипными фразами: – Позвольте (разрешите) обратиться к Вам с просьбой (вопросом); – Я хотел(а) бы (я хочу) попросить Вас (ответить); – У меня к Вам большая просьба... – Убедительно (настоятельно) прошу ответить (прислать).
<u>Концовка</u>	С уважением Подпись.	Вводится выражение надежды, что просьба будет выполнена, выражение благодарности, извинение за беспокойство: – Надеюсь на скорый ответ; – Буду очень признательна... – Заранее благодарю...

► Упражнение I

Прочитайте частное письмо поздравительного характера, написанное нерусским адресантом, и скажите, что в нём нетипично для русского письма?

Токио, 2.XI.99 г.

Уважаемый Сергей Васильевич!

Наступила глубокая осень. С каждым днём становится всё холоднее. Я знаю, что Вы чувствуете себя хорошо, и это меня радует.

Я слышала, что Вы, как только вернулись из Токио, стали начальником отдела международной информации. Поздравляю! Какое счастье в Вашей семье!

Я понимаю, какая большая ответственность легла на Ваши плечи, но знаю, что Вы успешно выполните свою работу.

От всего сердца желаю, чтобы Вы полностью проявили свои способности и добились больших успехов в работе.

С уважением
Сердечно поздравляющая Вас,
Ваша верная помощница в Токио
С.О.

► Упражнение II

Прочитайте образцы частных деловых писем и скажите, какое композиционное строение таких писем. Переведите их на польский язык.

Уважаемая редакция!

Позвольте мне обратиться с просьбой напечатать в Вашем журнале мою статью, посвящённую проблемам экологии. Мне кажется, что вопросы, поставленные в ней, могут заинтересовать многих читателей вашего журнала.

Буду очень признательна, если Вы поместите мою работу.

С уважением
Татьяна Павлова

Мой адрес: 117 485, Москва, ул. Волгина,
дом 13, кв. 46.

Уважаемый г-н декан!

21 декабря 2000 года я отправил в адрес Вашего факультета заявку на участие в конференции и тезисы доклада. Однако ответа до сих пор не получил.

Убедительно прошу сообщить Ваше мнение. Надеюсь на скорый ответ; заранее благодарю.

С уважением
Б. Михайлов

► Упражнение III

Составьте письма: – дружеское,
– официальное,
используя типичные для этих писем начальные фразы и следующие ситуации.
а) Вы хотите пригласить своего друга из Москвы на летние каникулы в Польшу.

- б) Вы хотите получить от издательства нужные Вам книги.
 в) Вы хотите сообщить, что получили нужные материалы.

Внимание!

Частное информационное письмо, адресованное в учреждение, имеет следующие стереотипы ввода информации:

- Позвольте сообщить, что...
- Разрешите известить Вас о том, что...
- Я хочу поставить вас в известность, что...
- Мне необходимо } уведомить Вас
- Я должен(на) } о том, что...

▼ Деловое письмо

Композиционная часть	Обращения	Ключевые слова
<u>Зачин:</u> – название организации отправителя (внешний адрес), – название адресата (внутренний адрес) и имя получателя, – дата написания	Уважаемый господин консул! Уважаемые господа! Уважаемый господин Казаков!	– Благодарим за Ваше письмо от... и сообщаем... – В ответ на Ваше письмо от... сообщаем... – В подтверждение нашего телефонного разговора... – В случае вашего согласия... – Ссылаясь на наш телефонный разговор... – Настоящим письмом сообщаем, что... (уведомляем, что...), – Согласно Вашей просьбе извещаем, что... – В связи с вашим письмом доводим до Вашего сведения, что... – Отвечая на ваше письмо (на Ваш запрос); в ответ на Ваше письмо ставим Вас в известность о том, что... – Позвольте (разрешите) Вам сообщить, что...
<u>Срединная часть:</u> – точность, – последовательность фактов, – убедительность и аргументированность предлагаемых действий и т.д.		– Принимаем все условия вашего предложения... – В случае Вашего согласия... – Если у Вас возникнет потребность... – Срок исполнения будет указан нами дополнительно.
<u>Концовка</u>	С уважением Подпись	

► Упражнение IV

Ваш собеседник начинает фразу, закончите её.

1. В ответ на ваше письмо сообщаем...
2. Мы хотели бы пригласить вашего представителя...
3. Обратной почтой сообщите...
4. Просим уточнить...
5. В подтверждение телефонного разговора сообщаем...
6. Благодарим вас за ваше письмо от... и сообщаем...
7. В случае вашего согласия сообщите нам...

► Упражнение V

Помогите вашему коллеге составить начальные фразы писем. Учтите, что он хочет:

- а) сослаться на телефонный разговор,
- б) ответить на письмо-приглашение,
- в) письменно подтвердить телефонный разговор.

► Упражнение VI

Следующие слова и словосочетания переведите на польский язык. Постарайтесь запомнить их, они будут необходимы вам при деловом общении с русскими партнёрами.

Благодарить — поблагодарить заказчика за письмо.
благодарить заказчика за письмо.
(кого за что);

Бронировать — забронировать номер в гостинице.
забронировать номер в гостинице.
(что, где);

Вести — провести переговоры в Москве.
вести переговоры в Москве.
(что, где);

Обсуждать — обсуждать вопрос о цене.
обсуждать вопрос о цене.
(что);

Приглашать — пригласить (кого, куда);
пригласить (кого, куда);

Сообщать — сообщить точную дату; сообщить по телефону.
сообщить точную дату; сообщить по телефону.
(что);

Ссылаться — сослаться на письмо.
ссылаясь на письмо.

Уточнять — уточнить дату, подтверждение.
уточнить дату, подтверждение.
(что);

Поставка (чего); поставка товара.

Уважение, с уважением

Образец письма о назначении деловых встреч:

Уважаемый господин...!

В подтверждение нашего телефонного разговора от 4.09.2000 г. сообщаем, что наш представитель прибудет к Вам, чтобы вести переговоры о поставке оборудования, 10 октября.

Просим забронировать ему номер в гостинице и встретить его в день приезда.

С уважением

Подпись

Bibliografia:

Акишина А.А. (1982), „Письмо как один из видов текста, *Русский язык за рубежом*, 1982, № 2.

Ковалёв А. Н. (1977), *Азбука дипломатии*. Москва.

Сурманина Р. С. (1981), „Особенности языка коммерческих писем, *Русский язык за рубежом*, 1981, № 6.

(lutу 2001)

KONKURS

Anna Bensch, Beata Ciura¹⁾
Mysłowice



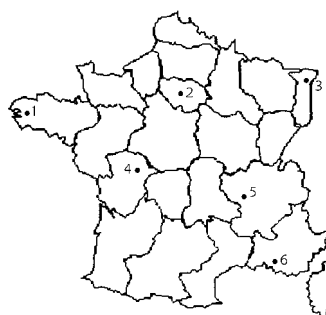
Konkurs wiedzy o Francji dla uczniów szkół podstawowych²⁾



1. Geografia Francji
– wpisz cyfry w odpowiednie pola:

a) morza, rzeki, góry

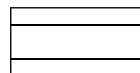
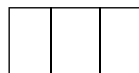
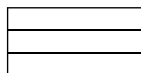
- la Loire
- Alpes
- la Seine
- Pyrénées
- l'Océan Atlantique
- le Rhône
- la Mer Méditerranée
- Corse
- la Mer du Nord



b) miasta

- Marseille
- Strasbourg
- Paris
- Poitiers
- Lyon
- Brest

2. Wpisz na właściwym rysunku i na odpowiednio pole francuską lub polską nazwę koloru tak, aby uzyskać flagę Francji:



¹⁾ Autorki są nauczycielkami języka francuskiego w Szkole Podstawowej nr 9 w Mysłowicach.

²⁾ patrz s. 151 w tym numerze.

3. Zaznacz byłą i obecną walutę Francji:

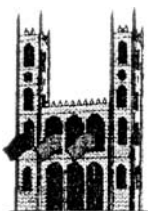
- a) lir b) euro c) funt d) frank e) marka

4. Hymn Francji to:

- a) „La Marseillaise”
b) „La Liberté”
c) „Ma Normandie”

5. Fata francuskiego święta narodowego to:

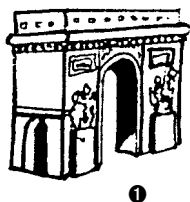
- a) 14 lutego b) 14 lipca c) 14 listopada



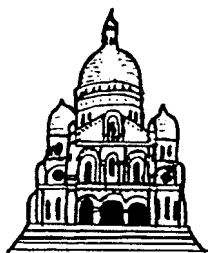
6. Wymień trzy (lub więcej) państwa (poza Francją), w którym językiem urzędowym jest język francuski:

.....
.....
.....

7. Napisz **francuskie** nazwy przedstawionych zabytków i atrakcji:



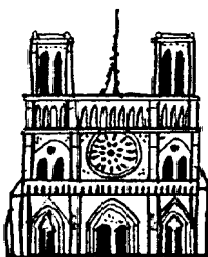
1



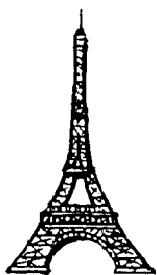
2



3



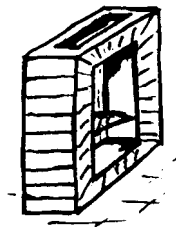
4



5

1
2
3
4
5

8. Jak nazywa się najnowocześniejsza dzielnica Paryża gdzie można zobaczyć przedstawioną na rysunku budowlę. Podaj **francuską** nazwę tej dzielnicy:



.....

9. We Francji regiony dzielą się na:

- a) departamenty b) hrabstwa c) landy

10. Wymień nazwy znanych Ci regionów francuskich (maksymalnie 5):

.....
.....
.....
.....

11. Zaznacz , które z wymienionych atrakcji i zabytków znajdują się w regionie Poitou-Charentes:

- „Tour Charlemagne” Norte-Dame de Reims
 Vilette Futuroscope
 Marais Poitevin Le Porche

12. Wymień dwie (lub więcej) nazwy wysp francuskich:

.....
.....

13. W pobliżu jakiego miasta znajduje się słynny park rozrywki Euro-Disneyland:

.....

14. Kim są lub byli ci Francuzi? Wpisz ich nazwiska do tabeli.

Joe Dassin, Auguste Renoir, Juliette Binoche, Loius XIV, Charles de Gaulle, Claude Monet, Edith Piaf, Gérard Dépardieu, Aleksander Dumas, Napoléon, Jacques Chirac, Victor Hugo

MALARZ	PIOSENKARZ	AKTOR
.....
.....
POLITYK	PISARZ	POSTAĆ HISTORYCZNA
.....
.....

15. Francuski odpowiednik PKP to:

- a) CNSF b) FSNC c) SNCF

16. W którym roku otwarto paryskie metro:

- a) 1900 b) 1920 c) 1948

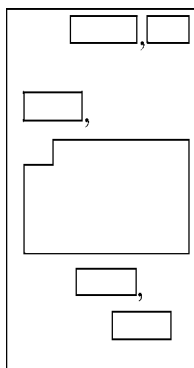
17. Co to jest „TGV”:

.....
.....

18. Oznacz odpowiednią literą właściwą część listu:

- A. Monique
B. le 15 mars
C. Bisous
D. Paris
E. Chère Sabine
F.

Tout va très bien. J'ai un nouveau copain. Il s'appelle Robert. Il est polonais mais il parle très bien français. Il a 10 ans comme moi. Robert habite à Wrocław en Pologne.



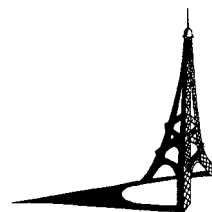
19. Zaadresuj popawnie kopertę (według reguł francuskich) korzystając z informacji z tabelki:

NOM:	Duparc
PRÉNOM:	Jean-Paul
AGE:	13 ans
ADRESSE:	10, rue de Victor Hugo
VILLE:	Paris
CODE POSTAL:	52314
PAYS:	France

.....
.....
.....

20. Wstaw krzyżyk ☒ obok nazw państw, które należą do Unii Europejskiej:

- l'Allemagne
 l'Espagne
 la Hongrie
 la Belgique
 la Suisse
 l'Italie
 les États-Unis
 l'Autriche
 la Japon



(maj 2002)

Nina Markiewicz¹⁾
Dąbrowa Górnicza

Konkurs wiedzy o krajach niemieckojęzycznych dla uczniów gimnazjów²⁾

Wybierz poprawną odpowiedź:

1. Kanclerz Niemiec:

- a) stoi na czele rządu b) jest głową państwa
c) nadzoruje resort spraw zagranicznych

2. Reichstag jest siedzibą:

- a) parlamentu b) rządu
c) narodowej opery niemieckiej

3. Garmisch-Partenkirchen jest niemiecką stolicą:

- a) sportów letnich b) festiwalu kapel rockowych
c) sportów zimowych

4. Olimpiada letnia 1972 odbyła się w:

- a) Berlinie b) Hamburgu c) Monachium

5. Bawarski „Oktoberfest” związany jest z:

- a) winem b) piwem c) herbatą

6. Stolica Niemiec Berlin ma w swoim herbie:

- a) orła b) jelenia c) niedźwiedzia

7. Najslynniejsza katedra w Niemczech znajduje się w:

- a) Kolonii b) Hamburgu c) Monachium

8. Wilhelm Tell jest bohaterem narodowym:

- a) Niemców b) Szwajcarów c) Austriaków

9. Wolfgang Amadeusz Mozart był:

- a) Berlińczykiem b) Weimarczykiem
c) Salzburczykiem

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w Gimnazjum nr 4 w Dąbrowie Górniczej.

²⁾ Patrz s. 96 w tym numerze

10. Stare średniowieczne zamki niemieckie stoją na wzgórzach wzdłuż:

- a) Renu b) Dunaju c) Łaby

11. Walutą Szwajcarii jest:

- a) marka b) szyling c) frank

12. Niemcy są krajem federalnym i liczą:

- a) 16 landów b) 12 landów c) 14 landów

13. Nazwa jednej z najlepszych światowych marek samochodów produkowanych w RFN „Mercedes” pochodzi od:

- a) nazwiska konstruktora b) nazwy miasta
c) imienia żeńskiego

14. Najpopularniejsze produkty przemysłu szwajcarskiego to:

- a) czekolada, ser, zegarki
b) czekolada, tekstylia, samochody
c) zegarki, przetwory owocowe, telewizory

15. Hundertwasser to:

- a) miejscowość austriacka
b) nazwisko malarza i architekta austriackiego
c) wodospad w Alpach austriackich

16. Promienie „X” odkrył:

- a) Robert Koch
b) Max von Planck
c) Wilhelm Röntgen

17. Johann Wolfgang von Goethe był:

- a) wielkim muzykiem niemieckim
b) wielkim malarzem niemieckim
c) wielkim poetą niemieckiego romantyzmu

18. Hohenzollern to:

- a) pruski ród królewski
b) nazwisko rodowe cesarzy austriackich
c) najwyższy szczyt w Alpach szwajcarskich

19. Obecnym kanclerzem RFN jest:

- a) Helmut Kohl b) Johannes Rau
c) Gerhard Schröder

20. Liechtenstein jest:

- a) królestwem b) księstwem
c) krajem federalnym

21. Jakie wydarzenie zobrazował występ zespołu „Pink Floyd” prezentacją płyty „Ściana” w Berlinie?

- a) zburzenie Muru Berlińskiego
b) wybór nowego kanclerza
c) zjednoczenie Niemiec

22. „Lufthansa” to niemieckie:

- a) linie kolejowe b) linie lotnicze
c) linie żegluga morskiej

23. Jedno z największych lotnisk europejskich znajduje się:

- a) we Frankfurcie nad Menem
b) we Frankfurcie nad Odrą c) w Berlinie

24. Marlena Dietrich była słynną niemiecką:

- a) śpiewaczką operową b) piosenkarką
c) aktorką

25. Ulubioną wędliną Niemców jest:

- a) kiełbasa b) szynka c) salceson

26. Schwarzwald to kraina geograficzna w:

- a) Austrii b) Niemczech c) Szwajcarii.

27. Franz Beckenbauer był:

- a) tenisistą b) kierowcą rajdowym
c) piłkarzem.

28. „Trabi” to zdrobniała nazwa własna:

- a) samolotu pasażerskiego
b) samochodu osobowego
c) pociągu ekspresowego

29. Tyrol jest:

- a) krajem związkowym w Austrii
b) krainą geograficzną w Niemczech
c) nazwą pasma górskiego w Alpach szwajcarskich

30. Słynna „Love-Parade” odbywa się w Berlinie i ma związek z muzyką:

- a) rockową b) techno c) disco

31. Najlepszą oceną w szkołach niemieckich jest:

- a) szóstka: b) piątka c) jedynka

32. „Käfer” – po polsku „żuczek” – tak Niemcy nazywają pieczętliwie:

- a) Volkswagena Gofla b) Volkswagena Garbusa
c) Volkswagena Passata

▼ Klucz do pytań konkursowych

1. a) stoi na czele rządu; 2. a) parlament; 3. c) sportów zimowych; 4. c) Monachium; 5. b) piwem; 6. c) niedźwiedzia; 7. a) Kolonii; 8. b) Szwajcarów; 9. c) Salzburczykiem; 10. a) Renu; 11. c) frank; 12. a) 16 landów; 13. c) imienia żeńskiego; 14. a) czekolada, ser, zegarki; 15. b) nazwisko malarza i architekta austriackiego; 16. c) Wilhelm Röntgen; 17. c) wielkim poetą niemieckiego romantyzmu; 18. a) pruski ród królewski; 19. c) Gerhard Schröder; 20. b) księstwem; 21. a) zburzenie Muru Berlińskiego 22. b) linie lotnicze; 23. a) Frankfurcie nad Menem; 24. c) aktorką; 25. a) kiełbasa; 26. b) Niemczech 27. c) piłkarzem; 28. b) samochodu osobowego; 29. a) krajem związkowym w Austrii; 30. b) techno; 31. c) jedynka; 32. b) Volkswagena garbusa
(październik 2002)



Anna Bensch, Beata Ciura¹⁾
Mysłowice

„Międzyszkolny konkurs wiedzy o Francji” dla uczniów szkół podstawowych

W maju 2002 r. w Szkole Podstawowej nr 9 w Mysłowicach (w której jesteśmy nauczycielkami języka francuskiego) zorganizowałyśmy „Międzyszkolny konkurs wiedzy o Francji”. Nad konkursem honorowy patronat objęli Kurator Oświaty w Katowicach, Prezydent Miasta Mysłowice oraz Dyrektor Nauczycielskiego Kolegium Języka Francuskiego w Sosnowcu.

Konkurs ten odbył się już po raz drugi, lecz tym razem objął swym zasięgiem nie tylko nasze miasto, ale i okoliczne miejscowości (Jaworzno, Sosnowiec, Tychy). Zaproszenie skierowane do innych szkół podstawowych spotkało się z dużym zainteresowaniem. Do finału zakwalifikowało się 21 uczniów. Konkurs miał formę testu²⁾.

Celem konkursu było propagowanie bogatej kultury, historii i obyczajów Francji oraz upowszechnienie informacji o Unii Europejskiej motywując tym samym uczniów do jeszcze bardziej intensywnej i aktywnej pracy nad językiem francuskim.

Tematyka konkursu obejmowała: geografie Francji (morza, góry, główne rzeki, miasta, wyspy), hymn, flagę, walutę Francji, zabytki i atrakcje Paryża oraz regionu Poitou-Charentes, podział administracyjny Francji, nazwy regionów, słynnych Francuzów (politycy, malarze, piosenkarze, aktorzy itp...), transport (kolej, paryskie metro), francuskie zasady korespondencji (adresowanie kopert, forma listu) oraz podstawowe wiadomości o Unii Europejskiej

(państwa Unii). Pytania testu przygotowaliśmy w głównej mierze na podstawie wiadomości cywilizacyjnych zawartych w podręczniku i zeszycie ćwiczeń *ABC du français* – część 1, 2 i 3.

Po teście organizatorzy przygotowali słodki poczęstunek oraz uroczyste podsumowanie, w czasie którego odbyło się wręczenie nagród zwycięzcom konkursu. **I miejsce** zajęły Magdalena Pająk ze Szkoły Podstawowej nr 9 w Mysłowicach oraz Anna Pietras ze Szkoły Sportowej w Mysłowicach; **II miejsce** – Ewelina Zięba ze Szkoły Podstawowej nr 7 w Jaworznie; **III miejsce** – Iwona Kupisz ze Szkoły Sportowej w Mysłowicach. Przyznano jedno **wyróżnienie** dla Bartosza Rusina ze Szkoły Podstawowej nr 25 w Sosnowcu. Nagrodami były dyplomy i albumy. Wszyscy uczestnicy konkursu otrzymali pamiątkowe dyplomy oraz maskotki.

Nagrody książkowe ufundowały władze miasta Mysłowice. Wsparcia naszemu konkursowi udzielili także: ksiądz dziekan Gerard Gulba – proboszcz parafii Najświętszego Serca Pana Jezusa w Mysłowicach oraz firma „Picco Bello” z Mysłowic.

Dodatkową atrakcją była wystawa prac w konkursie plastycznym *Symbol Francji* wykonanych przez uczniów naszej szkoły.

Imprezę można uznać za udaną. Mamy zamiar organizować konkurs w kolejnych latach, zapraszając do udziału oraz licząc na grupę uczniów.

(maj 2002)

¹⁾ Autorki są nauczycielkami języka francuskiego w Szkole Podstawowej nr 9 w Mysłowicach.

²⁾ patrz s. 147 w tym numerze.

Once upon a time... – festiwal poezji i przedstawień teatralnych

W marcu 2002 odbyły się w naszej szkole – Gimnazjum numer 3 w Toruniu – dni promujące *dramę* jako efektywny i atrakcyjny sposób nauki języka obcego. Impreza była opatrzona hasłem „*Once upon a time.... Festival of poetry and drama in English*”, co w tłumaczeniu brzmi – *Festiwal poezji i przedstawień teatralnych w języku angielskim*. Jej zadaniem było popularyzowanie obcojęzycznych poezji i utworów dramatycznych. Do rywalizacji stanęło aż 35 gimnazjalistów i 12 grup z województwa kujawsko-pomorskiego, co świadczyło o dużym zainteresowaniu młodzieży i potrzebie sprawdzenia się młodych entuzjastów literatury.

Metodą *dramy* zainteresowałyśmy się dwa lata temu, kiedy to pracownicy Nauczycielskiego Kolegium Języków Obcych w Toruniu – Joanna Ciechanowska i Anita Dębska zorganizowały sześciogodzinne warsztaty propagujące metodę *dramy* – „*Drama Day*” (20.05.2000). W tym samym czasie wyżej wspomniani wykładowcy NKJO w Toruniu utworzyli *Drama Centre* „*Na poddaszu*” – miejsce spotkań nauczycieli i studentów zainteresowanych *dramą*. Wydarzeniem, które spopularyzowało tę metodę wśród naszych uczniów, był ich udział w projekcie „*Storytime*” (31.03.2001), zorganizowanym przez Anitę Dębską, kiedy to do Polski przyjechali studenci wydziału *Dramy* z Uniwersytetu w Exeter w Anglii. W ponad dwugodzinnym przedstawieniu zaprezentowali oni angielską poezję dla dzieci i młodzieży. Nasi uczniowie mieli szansę uczestniczyć nie tylko w przedstawieniu, ale i w warsztatach prowadzonych przez tychże studentów. Entuzjazm uczniów był tak duży, że zaledwie dwa miesiące później zaprosiliśmy Anitę Dębską do naszej szkoły na podobne spotkanie (18.05.2001). Odbyło się ono pod hasłem – „*Schools story-time*”. Gośćmi spotkania byli wtedy gimnazjaliści z Czernikowa i Łubianki, młodzież, która nie miała szansy obejrzenia studentów

z Exeter. Kolejnym krokiem w realizacji przyjęcia się metody *dramy* w szkole była wizyta w NKJO w Toruniu. Tym razem uczniowie uczestniczyli w warsztatach prezentujących krótkie ćwiczenia podstawowych technik *dramy*. Podczas tych spotkań gimnazjaliści mieli okazję współpracować z rówieśnikami o podobnych zainteresowaniach, co zaowocowało wymianą doświadczeń i współpracą okraszoną serdeczną przyjaźnią.

Dostrzegając dużą sympatię młodzieży do popularyzowanych technik *dramowych*, postanowiliśmy zorganizować festiwal *dramy* w naszej szkole. Początkowo pragnęliśmy wzorować się na występach studentów z Exeter i przedstawić tylko poezję angielską, później jednak, po burzy pomysłów, które podsunęła nam wyobraźnia, wzbogaciłyśmy naszą ofertę o krótkie formy teatralne, scenki. W ten sposób nasz festiwal rozrósł się do dwóch dni: pierwszego odbył się *Konkurs interpretacji poezji angielskiej i amerykańskiej*, drugiego *Przegląd przedstawień teatralnych*. Do *Konkursu poezji* zgłosiło się 35 chętnych z 17 szkół naszego województwa, a *Przeglądem* zainteresowało się 12 grup z 10 szkół gimnazjalnych. Uczniowie samodzielnie przygotowali scenografię, rekwizyty, kostiumy, a nawet układy choreograficzne. Repertuar wierszy był bardzo szeroki, od lekkiej literatury młodzieżowej, np. – *Dad and the cat and the tree*, po klasykę – *The Daffodils*. Ponieważ konkurs był skierowany do 14–16-latków, w jury zasiadło pięciu gimnazjalistów, którzy zdecydowali o przyznaniu wyróżnień dla pięciu osób w trzech kategoriach: najzabawniejsza interpretacja, najlepszy kontakt z widownią, niezapomniana interpretacja. Przerwy w występach między recytacjami wierszy uświetniły występy młodych wokalistek z Gimnazjum nr 3, które zaśpiewały kilka słynnych przebojów w języku angielskim we własnych aranżacjach. W przeglądzie zaprezentowano między innymi

¹⁾ Autorki są nauczycielkami języka angielskiego w Gimnazjum nr 3 w Toruniu.

inscenizacje bajek np. *The Fisherman, Little Red Riding Hood*, jak i groteskowe przedstawienie *The Clerk And The Psychiatrist*.

Występom towarzyszyła wystawa projektów: *Nasz kraj, Kraje świata, Nasi idole, Moja idealna szkoła*, przygotowana przez naszych uczniów. Była ona efektem kilku lat pracy na lekcjach języka angielskiego.

Dzięki wsparciu, jakie otrzymaliśmy od wydawnictw anglojęzycznych, księgarni językowych z Torunia i rodziców, udało nam się nagrodzić wszystkich uczestników i przygotować poczęstunek dla młodych artystów, którzy przybyli do nas nie tylko z Torunia, ale i z Brodnicy, Chełmna, Czernikowa, Łubianki, Łasina, Unisławia, Jastrzębia, Szczuki.

Na uwagę zasługuje olbrzymie zainteresowanie i zaangażowanie uczniów naszej szkoły w przebieg imprezy. Młodzież chętnie zgłosiła

się do pomocy w pracach organizacyjno-porządkowych, przygotowując samodzielnie plakaty, dyplomy, zaświadczenia, prezentacje kolejnych uczestników, wystrój sali i poczęstunek.

Zaangażowanie, pomysłowość uczestników, entuzjazm widowni oraz wyniki ankiety przeprowadzonej na koniec *Konkursu i Przeglądu* świadczą o tym, że festiwal bardzo się podobał. Tym samym powzięty przez nas cel popularyzacji metody *dramy* – jako ciekawego sposobu nauczania języka obcego, został osiągnięty. Z pewnością będziemy kontynuować nasz festiwal w przyszłości, bo choć pracy było dużo, satysfakcja okazała się ogromna, a sami uczestnicy dziękując za udaną imprezę, wyrażali chęć powtórzenia w niej udziału. Mamy nadzieję, że ich entuzjazm nie przeminie i spotkamy się za rok.

(maj 2002)

Jolanta Pierzchała-Górska¹⁾
Ostrołęka

Konkurs Języka Niemieckiego

W marcu 2002 roku, w siedzibie Zespołu Kolegiów Nauczycielskich w Ostrołęce odbył się finał *II Konkursu Języka Niemieckiego*. Konkurs został zainicjowany i zorganizowany przez Zespół Kolegiów Nauczycielskich w Ostrołęce we współpracy z Kuratorium Oświaty w Warszawie – Delegatura w Ostrołęce, dla uczniów szkół średnich z rejonu działania Delegatury w Ostrołęce.

Celem, jaki przyświecał organizatorom było rozbudzenie w uczniach zainteresowania językiem i kulturą, historią i geografią krajów niemieckiego obszaru językowego, lepsze przygotowanie do matury, jak również na studia filologii germańskiej.

Konkurs spotkał się z bardzo dużym odzewem wśród młodzieży, o czym świadczy fakt, iż do etapu szkolnego zgłosiło się 400 uczniów z 19 szkół średnich, reprezentujących 11 miast z terenu działania Delegatury w Ostrołęce. Było to prawie dwukrotnie więcej, niż w roku ubiegłym i dowodzi rosnącego zainteresowania *Konkursem* i jego tematyką.

Do etapu rejonowego zakwalifikowało się 44 uczniów z 11 szkół. Po części pisemnej, która sprawdzała wiedzę językową i krajoznawczą, do ustnego finału (rozmowa uczestnika z egzaminatorami na jeden z tematów życia codziennego) zakwalifikowano 18 uczniów z 8 szkół (I i III Liceum Ogólnokształcące w Ostrołęce, Liceum Ogólnokształcące i Zespół Szkół Zawodowych z Przasnysza, Liceum Ogólnokształcące z Wyszkowa i Makowa Mazowieckiego, Liceum Ogólnokształcące i Zespół Szkół Zawodowych z Ostrowi Mazowieckiej).

Jury *Konkursu* wysoko oceniło przygotowanie uczestników i przyznało wszystkim laureatom dyplomy, wyróżnienia i zaświadczenia umożliwiające studiowanie w Zespole Kolegiów Nauczycielskich na kierunku – język niemiecki – bez egzaminu wstępnego.

Laureaci *II Konkursu Języka Niemieckiego* to: Małgorzata Pabich – I LO Ostrołęka, która zajęła pierwsze miejsce.

Cztery równorzędne drugie miejsca zajęli:

¹⁾ Autorka jest kierownikiem specjalności – język niemiecki w Zespole Kolegiów Nauczycielskich w Ostrołęce.

Robert Sagała – I LO Ostrołęka,
Agnieszka Kulas – I LO Ostrołęka,
Wioletta Paszel – LO Wyszków,
Katarzyna Żbikowska – LO Przasnysz,

Trzecie miejsce przyznano:
Katarzynie Józwiak – I LO Ostrołęka.

Komisja przyznała uczestnikom finału bardzo atrakcyjne nagrody, a to za sprawą hojnych sponsorów, których udział staje się powoli tradycją.

1 miejsce – wycieczka do Lubeki i Hamburga, oraz kolorowy telewizor – fundator wicepremier RP, poseł Jarosław Kalinowski, oraz Marszałek Sejmiku Mazowieckiego – Jerzy Dobek,

4 równorzędne II miejsca – wycieczki do Hamburga i Lubeki – fundatorzy: Prezydent Ostrołęki-Arkadiusz Czartoryski, Starosta Powiatu Wyszowskiego – Stanisław Jastrzębski, Starosta Powiatu Przasnyskiego – Zenon Szczepankowski,

3 miejsce – śpiewnik oraz jednojęzyczny słownik Dudena – fundatorzy dyr. ZKN i Księgarnia Językowa w Ostrołęce – Andrzej Danielewicz.

Ponadto Instytut Goethego Inter Naciones w Warszawie i księgarnia Językowa A. Danielewicz ufundowali wszystkim laureatom książki i słowniki. Nie zapomniano także o nauczycielach-opiekunach laureatów. Otrzymali oni pamiątkowe dyplomy oraz nagrody. Wszystkim pedagogom zostały wręczone upominki od wydawnictwa *Hueber Polska* i książki od Oficyny Wydawniczej *Graf Punkt*. Główna nagroda – w wysokości 1000 zł przypadła Teresie Gadzała – nauczycielce

języka niemieckiego z I LO w Ostrołęce, której sześciu uczniów weszło do finału, w tym trzech zajęło miejsca od 1-3. Nagrodę ufundował Poseł RP, przewodniczący Komisji Europejskiej – Józef Oleksy. Również nauczycielki – Anna Rafalska z LO w Przasnyszu i Anna Mróz z LO z Wyszkowa, których uczniowie zostali laureatami otrzymali nagrody rzeczowe z rąk dyrektora ZKN.

Uroczystość rozdania nagród, uświetniły występy chóru ZKN pod dyrekcją Marii Olszewskiej, który wykonał wiązanek utworów w języku niemieckim: *Odę do radości* – L. W. Beethovena, *Kołysankę* – J. Brahmsa, oraz pieśni ludowe, duetu wokalnno-muzycznego *Natalia i Andrzej*. Studenci Kolegium Języka Niemieckiego przedstawili inscenizację teatralną, w opracowaniu Güntera von Kim. Laureaci i goście zostali podjęci przez organizatorów obiadem.

Zwiększenie motywacji do uczenia się języka niemieckiego to główny cel *Konkursu*. Jako przewodnicząca Jury *Konkursu* składam podziękowania wszystkim jego uczestnikom i organizatorom, w szczególności zaś dyrektor Zespołu Kolegiów Nauczycielskich – Bożenie Napiórkowskiej, bez której życzliwości i szczerzej pomocy nie powiodłoby się wiele naszych zamierzeń.

Konkursy Języka Niemieckiego są przewidziane także w następnych latach. Zachęcam wszystkich zainteresowanych do udziału w imprezie, która wchodzi na stałe do kalendarza wydarzeń językowo-kulturalnych Ostrołęki.

(kwiecień 2002)

Barbara Karaimow, Łucja Surdej¹⁾
Szczecin

Czy język rosyjski może być atrakcyjny dla ucznia?

„Języki są jak kwiaty – wszystkie piękne”

Rok 2001 – Europejski Rok Języków – stał się dla nas okazją do podsumowania długoletniej pracy jako nauczycieli języka rosyjskiego. Uczniom uświadomił, że warto uczyć się również tego języka, bo staje się on coraz bardziej popularny i potrzebny w zjednoczonej Europie.

Ze względu na coraz intensywniej rozwijające się kontakty turystyczno-ekonomiczne z Rosją pojawił się pomysł utworzenia w naszych liceach klas turystyczno-ekologicznej²⁾ i ekonomiczno-prawnej³⁾, w których wprowadziłyśmy naukę trzech języków, w tym języka

¹⁾ Barbara Karaimow jest nauczycielką języka rosyjskiego w VII Liceum Ogólnokształcącym im. K.K. Baczyńskiego, a Łucja Surdej w VIII Liceum Ogólnokształcącym im. Olimpijczyków Polskich w Szczecinie.

²⁾ VII Liceum Ogólnokształcące im. K.K. Baczyńskiego w Szczecinie.

³⁾ VIII Liceum Ogólnokształcące im. Olimpijczyków Polskich w Szczecinie.

skiego. Takie klasy prowadzimy od roku 1998/1999.

Zdając sobie sprawę z tego, iż język rosyjski nie jest popularny w szkołach, staramy się go tak nauczać, by był atrakcyjny dla uczniów i zwiększał ich motywację.

Podręcznik nie jest jedynym źródłem, z którego korzystujemy na naszych lekcjach. Naszą młodzież z dużym zaangażowaniem przygotowujemy do projektu związanego z tematyką życia codziennego, turystyki i wypoczynku, ekologii i klimatu. Przykładem tego mogą być projekty: *Библиотека в школе, Экскурсия в Санкт-Петербурге*, pokaz multimedialny w programie Microsoft PowerPoint – *Банк*.

Realizowanie treści programowych odbywa się przez wykorzystywanie Internetu jako źródła i bogatego źródła informacji. Nasza młodzież i jej realiach oraz programów komputerowych do nauki języka rosyjskiego i pokazów multimedialnych. Internet dostarcza uczniom dodatkowych atrakcji i zadowolenia z samodzielnie wyszukiwania informacji, ułatwia także zapamiętywanie faktów, rozwija umiejętność rozumienia tekstu czytanego oraz pomaga leksykę.

Ciągła wymiana doświadczeń stała się dla nas sposobem do współpracy naszych szkół, nawiązywaniem kontaktów i przyjaźni uczniowskich oraz realizacją szlachetnej rywalizacji.

Od lat organizujemy Dni Kultury Rosyjskiej, na które zapraszamy również młodzież z innych szkół. Współpracujemy także z Instytutem Kultury Słowiańskiej Uniwersytetu Szczecińskiego. Taka forma kontaktów sprzyja nie tylko nawiązaniu zainteresowań kulturą Rosji i komparatywistyce językowych, ale również uczy tolerancji i szacunku dla odmienności innych kultur, wywołuje w nich twórczą, rozwija umiejętności autokreacji i, wreszcie, integruje młodych ludzi. W ramach Dni Kultury Rosyjskiej młodzież przygotowuje montaż słowno-muzyczny (*Шопен и Пушкин, А.С. Пушкин – певец прекрасных чувств, Булат Окуджава – русский*

бард), ukazujące piękno poezji rosyjskiej. Inscenizacje wierszy, bajek i utworów klasyków rosyjskich (*Сказка о рыбаке и рыбке* A.S. Puszkina, *оповідання* A. Czechowa *Хамелеон, Лошадья фамилия, Предложение*) dały uczniom możliwość przedstawienia swoich umiejętności aktorskich i reżyserskich, a jednocześnie przyczyniły się do rozwijania wrażliwości estetycznej. Tak więc przez rozrywkę wprowadziliśmy dodatkowe warsztaty językowe.

Nasza młodzież prezentowała również i przygotowywała koncerty muzyki klasycznej (*Петр Чайковский*), oraz współczesnych przebojów rosyjskich i tańca (*С песенкой веселе, Что нам в душе играет, Поём и танцуем*). Piosenka i taniec wzbudziły duże zainteresowanie uczniów. Okazały się również doskonałym materiałem dydaktycznym ukazującym melodyjność języka rosyjskiego. Przygotowane wystawy zapoznawały uczniów ze sztuką, tradycjami i zwyczajami rosyjskimi.

Nasze działania utwierdzają nas w przekonaniu, iż przygotowywanie przedstawień i udział uczniów w projektach są pozytywnie przez nich odbierane, wywołują w nich pomysłowość i chęć do nauki. Wydawać by się mogło, że młodzież przejawia negatywny stosunek do języka rosyjskiego, ale w naszej pracy dostrzegamy niewiele takich postaw. Często uczniowie sami zauważają przydatność języka rosyjskiego we współczesnej rzeczywistości, co może być impulsem do wprowadzenia nauki tego języka jako dodatkowej oferty w szkołach. Nasi uczniowie biorą udział w Olimpiadzie Języka Rosyjskiego, wybierają język rosyjski na egzaminie dojrzałości, studiują filologię słowiańską.

Powyższe działania przekonują, że język rosyjski może być atrakcyjny dla ucznia, a jego znajomość w Europie Środkowo-Wschodniej, obok innego zachodnioeuropejskiego, jest celowa i niezbędna w rozwijającym się świecie. Urodę tego języka potwierdza francuski aforyzm, iż *języki są jak kwiaty – wszystkie piękne*.

(lipiec 2002)

Wszystkich zainteresowanych umieszczeniem reklamy na łamach czasopisma zapraszamy do kontaktu z Redakcją.



Projekty realizowane za granicą

Coraz częściej realizujemy z uczniami prace projektowe zarówno indywidualne, jak i grupowe. Nasza szkoła podjęła w 1993 r. współpracę z Gymnasium Bernhardinum w Fürstenwalde, która polegała przede wszystkim na wymianie młodzieży i poznaniu przez nią kraju sąsiada. Te kontakty przekształciły się w spotkania seminaryjne, gdy podjęliśmy współpracę ze znajdującym się w niedalekim Bad Saarow ośrodkiem szkoleniowym Caritasu. Ośrodek ten istnieje od 1991 r. i organizuje kursy, warsztaty i seminaria dla ludzi starszych – często niepełnosprawnych – i dla młodzieży i dzieci. Co roku nasza szkoła wraz z tym ośrodkiem organizuje 4 pięciodniowe pobyty, w czasie których są realizowane różne projekty.

W każdym z tych projektów uczestniczy 10-15 uczniów z różnych klas z naszego liceum i taka sama liczba uczniów z Gimnazjum im. Geschwister Scholl z Fürstenwalde. Wśród młodzieży niemieckiej jest zwykle jakiś uczeń-obcokrajowiec, uczestnik wymiany międzyszkolnej, co ma dodatkową zaletę, gdyż możemy poznać jego poglądy, obyczaje i realia życia jego kraju. Do tej pory gościli w naszych spotkaniach uczniowie z Francji, Japonii, USA i Wenezueli, którzy byli bardzo ciekawi Polski i Polaków i sami ciekawie opowiadali o swoich krajach.

Tematykę naszych projektów proponują uczniowie, a później omawiamy ją z kierownikiem ośrodka. Nie wszystkie propozycje młodzieży mogą zostać zrealizowane ze względu na brak możliwości i środków finansowych. Nasze projekty są dofinansowywane przez Deutsch Polnisches Jugendwerk i odpowiednik tej organizacji w Polsce – Polsko-Niemiecką Współpracę Młodzieży. Te organizacje zostały utworzone dzięki wspólnej inicjatywie rządów Rzeczypospolitej Polskiej i Republiki Federalnej Niemiec na podstawie Umowy o polsko-niemieckiej współpracy młodzieży z 17 czerwca 1991 r.

Niektóre projekty, które tam realizujemy powtarzają się cyklicznie. Omawialiśmy już kil-

kakrotnie problemy przemocy, sekt i narkomanii a także przestępczości, przynależności obu naszych państw do NATO, życia seksualnego i partnerstwa, a także perspektyw zawodowych i sytuacji na rynku pracy oraz terroryzmu i ekstremizmów pravicowych w Internecie.

Część projektów jest jednorazowa, spowodowana aktualnym wydarzeniem na świecie i w naszych krajach. Zajmowaliśmy się np. problemami powodzi i zapobieganiu jej skutkom. Widzieliśmy wały, poldery i umocnienia pozostałe po wylaniu Odry na terenie Niemiec, a na przeźroczach przedstawianych przez prelegenta, który zajmował się profilaktyką przeciwpowodziową na terenach nad Renem, stosowane tam umocnienia.

Wiele z naszych projektów ma charakter interdyscyplinarny. Podczas projektów *Musische Tage, Experiment, Farbe und Form* uczniowie wykonywali prace plastyczne pod okiem profesjonalnych artystów a w czasie projektu Schwarzes Theater przygotowali spektakl pantomimy i scenografię do niego. Uczniowie redagujący gazetkę szkolną brali udział w seminarium związanym z ich działalnością, pt. *Mówić, przekonywać, pozyskiwać*.

Ostatni nasz projekt ma związek z ochroną środowiska i polega na porównaniu wyników badań stanu czystości wody i rodzajów porostów jako mierników poziomu zanieczyszczenia powietrza. Badania te zostały przeprowadzone przez uczniów pod nadzorem nauczyciela biologii, a ich wyniki i metody pomiarów zostały przez nich opisane w języku niemieckim.

Każdy nasz pobyt jest połączony z wycieczkami i wyjazdami związanymi z danym tematem. Nasi uczniowie odwiedzali wielokrotnie, między innymi, więzienie w Berlinie, jednostki wojskowe, urzędy pracy, szpital, zakłady rolne i przemysłowe, szkoły średnie i uczelnie zarówno w Niemczech, jak i w Polsce. Byliśmy gośćmi burmistrza Fürstenwalde, kardynała Georga Sterzinskiego z Berlina i parlamentu w Poczdamie.

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w Zespole Szkół Nr 1 w Choszcznie.

Niektóre z naszych projektów trwają dłużej, gdyż odbywają się również w Polsce. Należą do nich np. seminaria na temat dalszego kształcenia i wyboru zawodu pt. *Zukunftswerkstatt*, podczas których możemy porównać sytuację absolwentów a także bezrobotnych po obu stronach granicy. Odwiedzamy urzędy pracy, zakłady produkcyjne, uczelnie, wśród których największe zainteresowanie wzbudza uniwersytet „Viadrina” we Frankfurcie nad Odrą. Studiuje tam wielu naszych rodaków, a zainteresowanie studiami w Niemczech rośnie coraz bardziej. W Polsce także kontynuujemy tematy związane z rolnictwem i udziałem naszego kraju w NATO.

Podczas każdego z tych seminariów uczniowie mają możliwość mówienia po niemiecku, wysłuchania prelekcji w tym języku, przedstawiania swojego zdania, udziału w dyskusjach. Bardzo ważny jest również kontakt młodzieży niemieckiej i polskiej po zajęciach. Razem spędzają czas w świetlicy, na boisku, w kregielni, w klubie. Czasem są organizowane dyskoteki, zabawy towarzyskie i słowne, np. wzorowane na telewizyjnym programie *Kalam-bury*, w których grupy polska i niemiecka zgadują przysłowia lub idiomy. Nasi uczniowie mają więc okazję do ciągłego pogłębiania swojej znajomości języka i do spontanicznej rozmowy niekontrolowanej przez nauczyciela.

Zazwyczaj w projektach biorą udział uczniowie z klas z rozszerzonym językiem niemieckim, którzy nie mają większych kłopotów z porozumiewaniem się, ale po tych wyjazdach widać zwiększoną motywację do nauki języka.

Podczas omawiania tematów związanych z projektem tworzymy grupy mieszane polsko-niemieckie, z których każda otrzymuje zadanie do opracowania. Później podczas plenum każda grupa przedstawia dany problem. Rola towarzyszącego naszym uczniom nauczyciela języka niemieckiego polega na tłumaczeniu trudniejszych partii prelekcji czy wykładów, wprowadzeniu do materiału przedstawionego na wideo lub pomocy językowej podczas pracy w grupach.

Przedstawienie problemu przybiera często formy plastyczne. Powstają plakaty, obrazy.

Podczas każdego pobytu jest też organizowana wycieczka do Berlina. Zazwyczaj jest to połączenie wycieczki krajoznawczej z tematyczną. Zwiedzamy tam najczęściej parlament, Muzeum Żydowskie i Pergamon, Potsdamer Platz, katedrę i ulice Unter den Linden oraz Kurfürstendamm. Po powrocie do domu uczniowie przekazują na lekcjach języka niemieckiego wrażenia z pobytu, czasami przygotowują gazetki ścienne lub artykuły w gazecie szkolnej i prowadzą kronikę współpracy polsko-niemieckiej. Nasze przedsięwzięcia są odnotowywane w gazecie niemieckiej *Märkische Oderzeitung* i w polskim *Kurierze Szczecińskim*.

Raz w roku organizujemy w czasie wakacji dziesięciodniowy pobyt pod nazwą *Sport i kultura*, podczas którego nasza młodzież wypoczywa i zwiedza najbliższe położone duże miasta czyli Berlin i Poczdam. W Poczdamie zwiedzamy najczęściej pałac w parku Sanssouci i Cecilienhof, gdzie przy okazji przypominamy historię Układu Poczdamskiego i czasy króla Prus Fryderyka I. Odwiedzamy również dzielnicę Alexandrowkę z pięknymi drewnianymi domami rosyjskimi.

W Polsce i w Niemczech istnieje wiele ośrodków zajmujących się spotkaniami młodzieży z różnych krajów. Myślę, że warto byłoby podjąć podobną współpracę z tymi ośrodkami i umożliwić uczniom udział w realizowaniu różnych projektów. Oto adresy kilku takich placówek:

Międzynarodowy Dom Spotkań Młodzieży
Ul. Legionów 11, 32-600 Oświęcim, Tel. 0-33 843-12-11

Międzynarodowy Dom Spotkań Młodzieży
Mikuszewo 23, 62-329 Miłosław, Tel. 0-61 4384428

Dom Pojednania i Spotkań im. Św. Maksymiliana
M. Kolbego
Ul. Św. Trójcy 4, 80-822 Gdańsk, Tel. 0-58 301 57 21
i jego filia w Niepogledziu, 77-113 Budowo

Jagdschloß Glienicke
Internationale Begegnungsstätte für Jugend und Erwachsenenbildung
Königstraße 36 B, 14109 Berlin, Tel. 00 49-30-805 01 50
Jugendbildungsstätte Burg Liebenzell
Postfach 1228, 75378 Bad Liebenzell, Tel. 0049 7052/9245-0

(lipiec 2002)

Uczestniczyliśmy w festiwalu w Normandii

Przed laty było tak, że języków nie warto się było uczyć, bo po prostu brakowało motywacji. Granice były trudne do przekroczenia, a wyjazdy na studia językowe należały często do nieosiągalnych marzeń. Dzisiaj wszędzie powstają szkoły językowe – to bez wątpienia widoczny znak czasu. Znak, że zmieniała się nasza mentalność. Warto się uczyć, poświęcić swój czas i pieniądze.

Ale i bez wielkich pieniędzy, także w szkołach publicznych można zrealizować ciekawe programy i korzystać z możliwości, jakie daje otwarty świat, a przez to otwierać ten świat przed młodzieżą.

Od 3 lat realizuję program DELF w II Liceum Ogólnokształcącym w Mysłowicach. W ubiegłym roku po raz pierwszy moi uczniowie przystąpili do tego egzaminu (jednostki A1 i A2) i zdali go z dobrymi wynikami. Osiągnięty sukces wzmocnił ich motywację do dalszej pracy nad językiem, a także zdopingował do sprawdzenia nabytych umiejętności w praktyce.

W mojej pracy zwracam dużą uwagę na umiejętność komunikowania się. Głównym celem, który stawiamy sobie wraz z uczniami już w klasie I, jest osiągnięcie takiego poziomu znajomości języka, który umożliwi porozumiewanie się w każdej sytuacji, swobodną wymianę informacji i myśli z cudzoziemcami, a także próbę zrozumienia sposobu życia i odmienności innych narodów.

Aby osiągnąć ten cel przez 7 lat organizowałam wymiany językowe między naszym liceum, a liceum Victora Grignard w Cherbourgu, które w doskonały sposób sprawdzały wyżej wymienione umiejętności. Wymiany te owocowały długotrwałymi przyjaźniami, wspólnymi wyjazdami wakacyjnymi, a przede wszystkim motywowały do nauki poszczególne roczniki moich uczniów. W roku 2001 postanowiliśmy sprawdzić naszą wiedzę językową i znajomość cywilizacji francuskiej w zupełnie innej dziedzinie – przyjęliśmy zaproszenie na międzynarodowy festiwal folkloru w Brix w Norman-

dii. Festiwal ten jest organizowany co 3 lata i biorą w nim udział grupy z całego świata. W tym roku obok grupy normandzkiej P'tit Cape D'Brix – organizatora festiwalu – brały udział grupy z Francji, Korei, Południowej Afryki, Czech i Polski.



Nasi uczniowie przebrani w stroje afrykańskich kolegów

Program festiwalu przewidywał nie tylko spektakle prezentujące folklor poszczególnych krajów, ale także wspólnie spędzone wieczory, podczas których młodzież śpiewała piosenki, opowiadała o swoich krajach, nawiązywała przyjaźnie, a językiem komunikacji był dla wszystkich język francuski.

Przygotowania do festiwalu były bardzo intensywne. Z jednej strony organizowaliśmy pobyty w rodzinach francuskich, w których mieli przebywać nasi uczniowie, przygotowaliśmy słowniczki polsko-francuskie ułatwiające porozumiewanie się na różne tematy, wysłaliśmy liczne faksy, e-maile, listy i materiały promujące Polskę. Z drugiej strony pracowaliśmy z istniejącą już grupą folklorystyczną,

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka francuskiego w II Liceum Ogólnokształcącym w Mysłowicach.



która miała za zadanie przygotowanie programu artystycznego. Moi uczniowie mieli do spełnienia podwójne zadanie – musieli oczywiście dobrze opanować folklor Śląska, ale również to właśnie oni pełnili funkcję tłumaczy dla pozostałych członków grupy, nieznających języka francuskiego.

Zostało to docenione przez organizatorów festiwalu, którzy ze swojej strony nie zapomnieli o jak najlepszym zaprezentowaniu swojego regionu – w programie znalazły się wycieczki do Cherbourg, a także zwiedzanie Val de

Saire i Hague. Nasza młodzież poznała też kuchnię francuską, ze szczególnym uwzględnieniem owoców morza, charakterystycznych dla regionu. Mieli też okazję zwiedzić Mont Saint Michel i podziwiać Paryż.

Jako nauczycielka języka francuskiego chciałam podkreślić, że polska młodzież dobrze radziła sobie z językiem francuskim i pozostawiła po sobie miłe wspomnienia. Widać to choćby po obfitej korespondencji. Niewykluczone, że doprowadzi ona do wspólnych odwiedzin wakacyjnych.

(luty 2002)

Krystyna Walner¹⁾
Słupsk

O polsko-rosyjskiej wymianie młodzieży

Stosunki między krajami formują i określają politycy i ekonomiści, ale stosunki i związki między narodami tych krajów są określane przez kontakty między ludźmi i zależą od ich inicjatyw. Tak było zawsze. Na początku nowego tysiąclecia, w świecie rozdieranym sprzecznościami i kataklizmami, na przekór istniejącym antagonizmom między dwoma pokrewnymi słowiańskimi narodami – rosyjskim i polskim – coraz bardziej i częściej pojawia się prawdziwa potrzeba zbliżenia i wzajemnego zrozumienia.

Jest to zauważalne w wielu sferach życia

tych krajów. Cieszy, że polscy i rosyjscy nauczyciele stawiają pierwsze kroki (w dosłownym i przenośnym tego słowa znaczeniu!), aby zlikwidować ukształtowane stereotypy i stworzyć warunki do zaznajomienia swoich uczniów z kulturą, historią i bogactwem naszych narodów. Przykładem może być realizowana już trzeci rok i ciesząca, nie tylko uczestników, ale i władze miejskie, wzajemna wymiana uczniów między rosyjskim I Uniwersyteckim Gimnazjum w Nowogrodzie Wielkim a II Liceum Ogólnokształcącym w Słupsku.

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka rosyjskiego w II Liceum Ogólnokształcącym w Słupsku.

Jest to pierwsza w Słupsku, i myślę, że jedna z niewielu w kraju, po bardzo długim okresie przerwy, wymiana uczniów między Polską i Rosją. Poprzedziła ją bardzo poważna praca nad ułożeniem programu – wspólna – z moją koleżanką, również nauczycielką w jednym z najstarszych, o 1000-letniej historii i tradycji miast Rosji – Nowogrodzie Wielkim, położonym 180 km na południe od Sankt-Petersburga – Swietłaną Zarzycką z Uniwersyteckiego Gimnazjum nr 1. Inicjatywa okazała się oczywistym i bezpośrednim dowodem dobrych i szczyrych stosunków między nauczycielkami języka rosyjskiego i literatury, zakochanymi w swojej profesji i w słowiańskich korzeniach swoich narodowych języków.

Od 20 lat jestem nauczycielką języka rosyjskiego w liceach Słupska. Wieloletnia praktyka i doświadczenie pedagogiczne, dążenie do znalezienia nowych form pracy w nauczaniu języka rosyjskiego coraz bardziej umacniało pragnienie znalezienia możliwości bezpośredniego kontaktu moich uczniów z żywym językiem, mową rosyjską, pokazania im znanych w całym świecie zabytków Rosji, poznania z mieszkańcami tego kraju i z ich kulturą. Niepokoilo mnie, że moi uczniowie przez wiele lat nie mieli bezpośredniego kontaktu z rówieśnikami zza wschodniej granicy. Mam świadomość, że bezpośredni kontakt jest bardzo ważny. Pozwala sprawdzić czy to, czego ucę jest prawdziwe z punktu widzenia ucznia. Bo radio, telewizja i Internet – choć dają tyle możliwości – nie są wystarczające.

Zaczęłam szukać sponsorów, gdyż jest to przedsięwzięcie niezwykle kosztowne. Mocno wierzyłam, że moje zaangażowanie nie pójdzie na marne. Udało mi się pozyskać przychylność dyrektorów słupskich firm: Gino Rossi, Zakładu Energetycznego i Zakładu Obuwia KMM. Bez tej pomocy nie udałoby się zrealizować tak bogatego programu kulturalno-turystycznego. Wymiana ta byłaby znacznie trudniejsza w realizacji, gdyby nie pomoc i zaangażowanie dyrektora mojego liceum.

Zrealizowaliśmy dwa wyjazdy rosyjskich gimnazjalistów i dwie rewizyty polskich uczniów. Realizacja wymiany jest kontynuowana – w kwietniu 2002 kolejna grupa licealistów odwiedziła gościnny Nowogród Wielki i swoich nowych przyjaciół, a rewizyta będzie miała miejsce jesienią tegoż roku.

Głównym celem wymiany dla polskich licealistów jest przede wszystkim możliwość podwyższenia poziomu znajomości języka rosyjskiego, głębszej znajomości kultury i historii narodów Rosji. Ponieważ warunki umowy, podpisanej między gimnazjum i liceum przewidują zamieszkanie uczniów w rodzinach swoich rówieśników, stwarza to wspaniałą możliwość sprawdzenia swoich zdolności adaptowania się w nowych warunkach, umiejętności znajdowania wspólnego języka z ludźmi w różnym wieku i żyjących w innej kulturze (choć korzenie rosyjskiej i polskiej kultury są takie same – słowiańskie).

Przy układaniu programów pobytu brane są pod uwagę wzajemne zainteresowania. Pierwsza wizyta rosyjskich uczniów odbyła się w grudniu 2000 roku. Program składał się z kilku części: oficjalnej (przyjęcie u dyrektora liceum – Romualda Machalińskiego, spotkanie z wice-prezydentem miasta Słupska – Andrzejem Gazickim); dydaktycznej (czynny udział w wielu lekcjach, asystowanie na lekcjach języka rosyjskiego); nieoficjalnej (prywatne spotkania w domach licealistów, wspólne spacerki po mieście). Ogromna i ważna część programu była poświęcona zaznajomieniu gości z historią i kulturą Polski (zwiedzanie muzeów Słupska, Gdańska, Warszawy; koncert organowy w Katedrze Oliwskiej, koncert symfoniczny w Kościele Mariackim w Słupsku, pobyt i zwiedzenie oceanarium w Gdyni). Uczniowie odwiedzili również fabryki naszych sponsorów.

Rewizyta polskich licealistów odbyła się w kwietniu 2001 roku. W skład programu pobytu w Rosji wchodziło poznanie trzech wspaniałych miast: Moskwy, Sankt-Petersburga i Nowogrodu Wielkiego. Pomimo codziennego uczestnictwa w lekcjach, i spotkań na szczeblu oficjalnym, były zrealizowane dwie wycieczki do Sankt-Petersburga ze zwiedzaniem Ermitaża, Soboru Zmartwychwstania Chrystusa, soboru św. Izaaka i Muzeum Etnografii i Antropologii – Kunstkamery. Niezapomniane wrażenia pozostały po zwiedzeniu Centrum Twórczości Ludowej. Ostatni dzień pobytu w Rosji był poświęcony podziwianiu Moskwy.

Drugi etap Projektu miał miejsce we wrześniu 2001 roku. Była kontynuowana praca dydaktyczna, odbywało się oficjalne spotkanie w Urzędzie Powiatowym Słupska. Program turystyczny dla tej grupy zawierał nie tylko zwiedzanie Gdańska i Oliwy, a także pobyt w Słowiańskim Parku Narodowym z obserwacją ruchomych wydym.

W końcu września 2001 roku uczniowie II LO odwiedzili swoich przyjaciół w Rosji. Trasy wycieczkowe dla drugiej grupy były nieco zmienione. Młodzież zwiedziła miasteczko Krestcy, gdzie miała możliwość zapoznania się z unikalną twórczością ludową. W ciągu jednego dnia uczniowie zwiedzili najbardziej znane zabytki Petersburga, byli w Centrum Twórczości Ludowej, gdzie dane im było uczestniczyć w starym, rosyjskim obrzędzie „Oseniny”. I znowu ostatni dzień był poświęcony na spotkanie z Moskwą.

Po realizacji czterech wizyt²⁾ można poczynić pewne podsumowania. Polskim uczniom wymiana ta przynosi odczuwalną korzyść. Pokonawszy wystarczająco szybko barierę językową, cały czas znajdując się obcojęzycznym środowisku, licealiści podnoszą poziom swoich umiejętności komunikacyjnych, znacząco rozszerzając słownictwo. Mieszkanie w rodzinach pomaga sprawdzić zdolności do adaptacji w nowych warunkach, zmusza do kompromisów, znajdowania wspólnego języka z ludźmi w różnym wieku. Znajomość kultury innego narodu pomaga zrozumieć wspólnotę interesów. Nawet mówiąc innymi językami, mieszkając w innych krajach, młodzież ma podobne pasje, zainteresowania literackie, muzyczne, lubi taki sam styl w modzie.

Wymiana ta wielu lepszym uczniom pomaga wziąć udział w Olimpiadzie Języka Rosyjskiego, a nawet zostać jej laureatami. Można

przytoczyć tu takie nazwiska jak: Sławosław Kwinta, Karolina Fursewicz, Iwona Oszewionko czy Honorata Mazepus. Wszyscy oni byli uczestnikami wymiany i przyczynili się do naszego 24 miejsca wśród 100 najlepszych liceów w kraju.

Coraz częściej uczniowie naszego liceum wybierają i znakomicie zdają język rosyjski na maturze. W ostatnich dwóch latach średnia ocen wynosiła 4,4. Potem zdają na uniwersytety, np. Sławosław Kwinta jest studentem Warszawskiego, a Karolina Fursewicz Poznańskiego Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza i z ogromną pasją nadal studiują język rosyjski.

Zainteresowanie wymianą ilustruje i ten fakt, że młodzież utrzymuje kontakty nawet rok po spotkaniu, prowadzi ożywioną korespondencję również przez Internet czy pocztę elektroniczną, wymienia się informacjami i fotografiami, planuje spotkania i wspólne wyjazdy.

My – nauczyciele języka rosyjskiego – otrzymujemy ogromnie cenną i ważną informację: sprawdzamy jak przygotowujemy naszych uczniów do komunikacji w tym języku. I również my możemy pogłębiać znajomość naszego języka rosyjskiego, obcować z Rosjanami, nacieszyć oczy i serce zabytkami i współczesnością Rosji.

(2002)

²⁾ Wymiana jest kontynuowana również w 2003 roku.

Maria Zusin¹⁾
Tomaszów Lubelski

Nauczanie ku przyszłości – *Teaching for the Future*

Miałam przyjemność być uczestniczką wakacyjnego kursu dla nauczycieli języka angielskiego w szkołach średnich: *Teaching for the Future*. Szkolenie to zostało przeprowadzone w ramach ogólnopolskiego projektu INSETT²⁾ pod patronatem Ministerstwa Edukacji Narodowej, The British Council, Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli w lipcu 2002 w Kazimierzu Dolnym. Kurs został zorganizowany przez Małgorzatę Teturkę – lidera regionalnego programu INSETT w Lublinie.

Uczestnicy kursu zamieszkali w wygodnym Ośrodku Piast, malowniczo położonym na otoczonym lasem wzgórzu w pobliżu Wisły. Wszyscy podziwiali przepiękne krajobrazy a szczególnie wspaniałe, kręte wąwozy, które stały się miejscem długich spacerów w przerwie między przedpołudniową i popołudniową sesją. Byłam jedną z dwudziestu trojga uczestników kursu.

Wszystkie zajęcia w wymiarze 44 godzin dydaktycznych prowadzili wysokiej klasy spec-

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Zespole Szkół nr 1 im. Bartosza Głowackiego w Tomaszowie Lubelskim.

²⁾ Informacje o programie INSETT – patrz *Języki Obce w Szkole* nr 5/2002, s. 34.

jaliści, metodycy i autorzy znanych podręczników: Hanna Kryszewska, Zofia Grudzińska i Paul Davies. Ich obecność, a zwłaszcza native speakera sprawia, że wszyscy chętnie posługiwali się językiem angielskim, nie tylko w czasie zajęć, ale również w prywatnych rozmowach. Dzięki wspaniałym, bo niezwykle kompetentnym lektorom, mieliśmy okazję wiele się nauczyć, jednocześnie bawiąc się i relaksując. Nie sposób opisać w jednym artykule wszystkich zajęć, wszak szkolenie trwało przez cały tydzień. Omówię zatem kilka z nich dokładniej po to, by inni nauczyciele też mogli z nich skorzystać.

Zacznę od wykładów Paula Daviesa. Były one poświęcone nauczaniu języka mówionego (*teaching spoken language*). Dowiedzieliśmy się zatem najpierw, jak uczyć gramatyki języka mówionego, co oznacza termin *corpus of linguistics* i dlaczego trzeba koniecznie nauczać wielowyrzutowych zwrotów, a nie pojedynczych wyrazów: *teach and learn word chunks – not words*. To ostatnie zalecenie bardzo zainteresowało wszystkich uczestników kursu. Na samym początku Paul wyjaśnił, że ze względów psychologicznych lepiej jest uczyć się zwrotów złożonych z kilku wyrazów, niż pojedynczych słów – *never allow to learn one word*. Jak zatem nauczyć uczniów tworzyć takie wielowyrzutowe zwroty? Należy zawsze zacząć od rzeczownika, tak jest najłatwiej:

- ▲ *beer* → *cold beer* → *nice cold beer* → *I'm going to have a nice cold beer*.
- ▲ *hamburger* → *big hamburger* → *king-size hamburger* → *I'll have a king-size hamburger*.

Musimy pamiętać o tym, iż łącząc wyrazy możemy tworzyć możliwe, prawdopodobne i niemożliwe kolokacje – *word partnerships*. Powinniśmy uczyć możliwych i prawdopodobnych związków przez odpowiednie ćwiczenia. Oto jedno z nich. Podajemy uczniom następujące rzeczowniki:

- ▲ *coffee, lunch, drink, drugs, person, relationship, chance, opportunity, marriage*.

Dyktujemy im też przymiotniki: *strong, weak, slight, light, heavy, fat*. Prosimy, by teraz narysowali następującą tabelkę:

likely	iffy/don't know	unlikely
example: strong coffee heavy atmosphere soft drink	light coffee? heavy person? soft person?	fat coffee heavy marriage soft lunch etc.

Do każdej z trzech rubryk wpisują najpierw wszystkie rzeczowniki, następnie dodają do nich przymiotniki. Po wypełnieniu tabelki następuje wspólna dyskusja i wyjaśnienie prawdopodobnych i niemożliwych, albo wątpliwych połączeń wyrazowych.

Paul zwrócił też uwagę na stałe wyrażenia – *fixed expressions*, których znajomość może być bardzo użyteczna dla uczniów, gdyż często występują w codziennej komunikacji. Do nich należą na przykład:

sad but true black and white sex and drugs rock'n roll here, there or everywhere now & then ruin his reputation itp.

Oczywiście najlepiej jest wprowadzać je i ćwiczyć w kontekstach, tworząc np. krótkie, kilkudzaniowe dialogi typu:

A: He seems to be interested only in sex and drugs and rock'n roll!

B: Yeah, *sad but true*.

Uczniowie mogą wykonywać również różne ciekawe ćwiczenia wprowadzające i utrwalające niestałe związki wyrazowe – *unfixed expressions*. Można im polecić samodzielne tworzenie wyrażen tego typu a także wyszukiwanie ich w tekstach (materiałach autentycznych) i w słownikach. Na przykład prosimy uczniów, aby napisali „z pamięci”, bez zagłębienia do słowników jak najwięcej wyrazów, które mogą występować w poprawnym związku ze słowem *bus*. Dajemy im na to kilka minut. Potem możemy ewentualnie pozwolić na pracę ze słownikiem. Uczniowie najprawdopodobniej napiszą takie wyrażenia:

take	<i>lub</i>	albo też	czy może
miss		comfortable	
catch	wrong	late	
get on	right	full	at (the corner)
get off	crowded	dirty	
go by a bus	next bus	slow bus	bus
be on	red	fast	on
change to	nr 4, 7 B	her	(Monday)
stop	school	his	for
wait for			(London)
hire			
travel by			

Następnie uczniowie mogą tworzyć zdania czy dialogi z tymi wyrażeniami. Pozwoli im to nie tylko zapamiętać i sprawnie posługiwać się poznanymi zwrotami, ale także przyczyni się do odkrycia, które z tych związków występują najczęściej, a które są używane rzadziej, chociaż nie są niewłaściwe. Tego typu ćwiczenia rozwijają logiczne myślenie, uczą kojarzenia poszczególnych elementów.

W następnym swoim wykładzie zatytułowanym *Język jako odzwierciedlenie kultury* Paul Davies zwrócił uwagę na rolę różnych obszarów kulturowych, różnic i podobieństw międzykulturowych i znaczenie tradycji. Dzięki tym zajęciom dostrzegliśmy między innymi, że w kulturze brytyjskiej istnieje problem tzw. „negatywnej i pozytywnej uprzejmości” (*negative and positive politeness*). Paul Davies wielokrotnie „wypróbowywał” na każdym uczestniku zajęć oba rodzaje tejsze „uprzejmości” z różnym, muszą powiedzieć, rezultatem...

Kolejne zajęcia Paula *Czytanie jako praca grupowa* również podobały się wielu uczestnikom kursu ze względu na oryginalne ćwiczenia dające możliwość swobodnego wyrażania swoich opinii (niekoniecznie na podstawie przeczytanego tekstu). Jeszcze inne zajęcia Paula Daviesa dotyczyły cech języka mówionego: *Features of Spoken Language*. Dzięki temu wykładowi zrozumieliśmy, jak znaczące są małe słówka: *a, the, that, his*, i co to jest *deixis*. Zastanawialiśmy się długo, co kryje się pod pojęciem *lexical density* i otrzymaliśmy zaskakujące wyjaśnienie, że czasami lepiej jest nie używać zbyt dużo gramatyki, gdyż ... zostaniemy uznani za pompatycznych. Było to dla nas niezwykle ciekawe doświadczenie.

Najbardziej chyba podobały się ostatnie zajęcia Paula, przeprowadzone na świeżym powietrzu w upalny, słoneczny dzień. Dotyczyły one wykorzystania technik dramatycznych, opowiadań i archetypów na lekcji języka angielskiego. Przywołam tu obraz Paula siadającego kolejno na trzech sąsiadujących ze sobą pniach drzewa i odgrywającego rolę: siebie samego, swojej znajomej i zwierzątka o imieniu Toffy. Naszym zadaniem było zadawanie pytań tym „trzem osobom”. Naturalnie Paul wykazał olbrzymie poczucie humoru i wszyscy świetnie się bawili.

Na zmianę z Paulem Daviesem pracowała równie świetnie przygotowana – Hanna

Kryszewska. Skłoniła nas ona do przemyślenia wielu interesujących zagadnień w związku ze specyfiką uczenia nastolatków „młodych dorosłych” (*young adults*). Omówiła też sposoby wykorzystania słowników i materiałów autentycznych na lekcjach języka angielskiego. Zastanawialiśmy się również wspólnie, jak skutecznie pomóc uczniom w przygotowaniu się do matury i innych egzaminów. Hanna Kryszewska nauczyła nas kilku bezsprzecznie ważnych zasad związanych z nauczaniem mówienia na podstawie materiału stymulującego, a przede wszystkim opisywania i porównania obrazków. A oto owe złote zasady – *golden rules*:

- ▶ Pamiętajmy o wyznaczeniu czasu na wykonanie danego zadania. Przerywamy wypowiedzi uczniów, gdy upłynął określony czas lub też informujemy ich, ile czasu nie wykorzystali. Powtarzamy ćwiczenie tak długo, aż zrealizują zadanie zgodnie z poleceniem. Tego typu zadania są bardzo przydatne, gdyż uczą wyrażania myśli w dłuższej lub krótszej formie w zależności od czasu, jakim dysponujemy, tak jak to bywa w życiu codziennym.
- ▶ Wymagamy, aby na początkowym etapie nauczania uczniowie mówili pełnymi zdaniami, gdyż umożliwia im to opanowanie poprawnych konstrukcji językowych. Podajemy im przykłady opisu obrazka, sytuacji czy innego materiału stymulującego.
- ▶ Aktywizujemy słownictwo w sposób, który można określić mianem *open drawers* (otwieranie szuflad), np.:
He's wearing a suit.
His jacket is very elegant.
His trousers are well-pressed.
He has a white shirt with a very stiff collar itp.

Taki opis polegający na uszczegółowianiu myśli zawartej w zdaniu wyjściowym uczy uczniów logicznego wyrażania się, kojarzenia i nazywania elementów, o których mówimy.

- ▶ Możemy nagrać wypowiedzi uczniów. Będzie to dla nich bardzo korzystne, ponieważ kilkakrotne wysłuchanie nagrania umożliwi im zauważenie własnych błędów i dokonanie samooceny. Nauczyciel również będzie mógł zatrzymać kasetę i omówić dokładnie wystąpienie ucznia. Dokona on zatem jego oceny.
- ▶ Oceniamy mówienie, pamiętając o równowadze między krytycznymi i pozytywnymi uwa-

gami – *balance approach*. Należy najpierw znaleźć 3 lub 4 dobre rzeczy w wypowiedzi ucznia: *You hesitate in a nice way, You used many interesting comparisons, I liked your topic sentences* itp. Potem można wskazać to, co okazało się problematyczne, np. *You haven't finished the task, Your conversation seems to be too long, Unfortunately you only described pictures and forgot to compare them*. Tak więc ocena nauczyciela musi zawierać zarówno pozytywne, jak i negatywne komentarze.

- ▶ Pamiętajmy, że ocenianie i wystawienie stopni, może się okazać bolesnym doświadczeniem dla ucznia.

Dlatego też dobrze jest wystawiając ocenę, dodać do niej krótkie uzasadnienie, ukazując mocne i słabe strony wypowiedzi ucznia. Na przykład: *I liked your use of tenses. You are really good at describing things. But you seem to have problems with articles. And also be careful with relative clauses next time*. Wiele z tych uwag odnosi się również do oceniania pisania czy czytania. Opisałam tu jednak sposoby rozwijania sprawności mówienia, gdyż z moich obserwacji wynika, że właśnie swobodne mówienie stanowi dla wielu uczniów szkoły średniej największy problem. Podsumowując swój wykład na temat nauczania uczniów mówienia, Hanna Kryszewska życzyła nam, byśmy nie stali się *wet lettuce*. Mianem tym jest określany nauczyciel, który zadaje tak wiele pytań, że zniechęca uczniów do mówienia i jest powodem ich frustracji. Zastanówmy się więc, czy nasi uczniowie nie sprawiają wrażenia sfrustrowanych.

Bardzo interesujące były dla nas ćwiczenia pokazujące użycie autentycznego języka w specyficznym, ograniczonym do pewnych sytuacji zakresie: „*Authentic Restricted Use*”. Na przykład czasowniki nieregularne przyjmują formy regularne w takich oto kontekstach:

- ▲ *I shined my shoes*. (Wypolerowałem – wyzczyściłem, że aż lśnił – moje buty.)
- ▲ *The architect costed the project*. (Architekt oszacował, wycenił projekt.)
- ▲ *I'll be blown if I do it*. (Prędzej pęknię, niż to zrobię.)
- ▲ *The airplane dove*. (Użycie poetyckie: Samolot zanurkował.)
- ▲ Równie ciekawie przedstawia się użycie przedimków w niektórych kontekstach:

- ▲ *The sun is shining*. (użycie typowe – mamy na myśli jedyne słońce naszego układu.)
- ▲ *Sun's shining*. (potocznie)
- ▲ *A sun is shining*. (Jest kilka słońc na niebie, a jedno z nich świeci.)

Podobnie:

- ▲ *Are you Mr Brown?* (użycie standardowe)
- ▲ *Are you the Mr Brown?* (ten, o którym była mowa)
- ▲ *Are you a Mr Brown?* (niejaki pan Brown)

Bardzo podobało mi się (i przekazałam to moim uczniom w liceum) nietypowe, bo zależne od kontekstu, użycie czasu Present Perfect ze słowem *yesterday*. Czy to możliwe? Okazuje się, że tak: *I have done it. Yesterday*.

Sądzę, że podane tu przykłady skłonia nauczycieli do trochę innego spojrzenia na nauczanie gramatyki, gdyż pozwalają one zrozumieć, że znaczenie wyrazu w danym kontekście wpływa bezpośrednio na wybór formy gramatycznej – *meaning comes before grammar*. Tego typu przykłady można wprowadzić już na poziomie średnim (*intermediate*) bez obawy, że uczniom „wszystko się pomiesza”. Z pewnością będą one stanowić ciekawe urozmaicenie lekcji gramatyki.

Wykłady Zofii Grudzińskiej dotyczyły problemów związanych z ocenianiem uczniów (*self-assessment, peer evaluation, portfolio*). Dużo czasu poświęciła też na omówienie autonomii ucznia w procesie nauczania, samokształcenia (*self access*), ścieżkom międzyprzedmiotowym (*language across curriculum*). Dyskutowaliśmy również nad rolą nauczyciela i rolą ucznia w nowoczesnym nauczaniu. Były to bardzo pracowite zajęcia, gdyż otrzymywaliśmy wiele zadań stymulujących i musieliśmy wykazać się umiejętnościami językowymi, inwencją twórczą i oryginalnością. Wszyscy jednak chętnie podejmowali proponowane aktywności i pracowali z zaangażowaniem nad opracowaniem poszczególnych zadań. W tym miejscu pragnę opisać szerzej zajęcia poświęcone samokształceniu, gdyż uważam, że wielu nauczycieli zainteresuje ten właśnie sposób rozwijania umiejętności samodzielnego uczenia się ucznia i jego autonomii.

Najpierw wyjaśniliśmy sobie samo pojęcie *self access*, gdyż nie wszyscy zetknęli się z tym terminem. Nie ma on dokładnego od powiednika w języku polskim. Można tłumaczyć go jako *swobodny, nieprzymuszony, z włas-*

nej woli dostęp do wszelkiego rodzaju środków i pomocy dydaktycznych. Materiały te są przygotowane wcześniej przez nauczyciela i znajdują się w założonym przez niego *Self Access Centre*, czyli w *Centrum Samokształcenia* w szkole czy innej instytucji. Zastanawialiśmy się dalej, jakie materiały powinien przygotować nauczyciel organizujący *Self Access Centre*, aby stanowiły one skuteczną pomoc dla uczniów i zachęcały ich do samodzielnej pracy. Wymieniono następujące materiały:

- ▶ zadania typu *Guided Discovery Tasks* opracowane na podstawie materiałów autentycznych,
- ▶ kwestionariusze prowokujące uczniów do myślenia na temat uczenia się języka, służące do podniesienia świadomości sposobów i strategii uczenia się,
- ▶ *Study Guides* – przewodniki dydaktyczne zawierające sugestie ćwiczeń językowych,
- ▶ *Fluent Activities* – aktywności na płynność językową do pracy w parach i grupach razem z kluczem umożliwiającym samoocenę i ocenę rówieśników,
- ▶ *Student Generated Materials* – materiały dostarczone i opracowane przez uczniów, np. testy,
- ▶ sugestie różnych sposobów korzystania z materiałów,
- ▶ standardowe ćwiczenia na czytanie i słuchanie. Zauważono, że materiały te muszą być przygotowane w taki sposób, aby były łatwo dostępne dla uczniów nie tylko fizycznie ale i by były przystępne, dostosowane do poznawczych możliwości uczniów. Uczestnicy zajęć zwrócili też uwagę na fakt, że należy przeszkolić uczniów tak, by nabyli pewne podstawowe umiejętności samodzielnego korzystania z pomocy dydaktycznych, mianowicie:
 - ▲ używania kasyety czy odtwarzacza wideo,
 - ▲ wyszukiwania pozycji w porządku alfabetycznym,
 - ▲ skutecznego używania słownika,
 - ▲ korzystania z podręcznika do gramatyki itp.

Wszyscy uznali, że takie przeszkolenie jest niezbędne zarówno dla nauczycieli, jak i uczniów. Następnie próbowaliśmy odpowiedzieć na pytanie Zofii Grudzińskiej *What is the justification for creating Self Access Centre?* (Jak można uzasadnić tworzenie *Centrum Self Access*). Odpowiedzieliśmy w następujący sposób:

- ▶ *self access* promuje niezależność uczącego się – *promoting independence*,

- ▶ dobre materiały i środki dydaktyczne stwarzają możliwość skutecznej indywidualizacji uczenia się, wspierają uczącego się – *giving support, providing additional material*,
- ▶ jest to centrum kształcenia się, rozwijania efektywnej strategii uczenia się – *learning how to learn, developing learning strategies*,
- ▶ uczniowie przejmują odpowiedzialność za swoje uczenie się – *responsibility stressing*,
- ▶ uczniowie czują się wolni, mają wybór, idą w kierunku, który ich naprawdę interesuje – *feeling free*.

Podsumowując – *Self Access* zaspokaja różne indywidualne potrzeby uczących się. Jeden z uczestników kursu zapytał, jaka jest rola nauczyciela w *Self Access*. Doszliśmy do wniosku, że nauczyciel powinien na początku przeprowadzić analizę potrzeb uczniów, ustalić cele, program planowanej pracy, odpowiednie aktywności, pomoce i środki dydaktyczne. W trakcie pracy w *Self Access* nauczyciel pomaga uczniom w ich samoocenie, analizuje, jeśli o to poproszą ich potrzeby, ustala dalsze cele. Tak więc nauczyciel udziela uczniom stałej pomocy, aby mogli skutecznie uczyć się o sobie samych jako o uczących się języka obcego i aby uczyli się funkcjonować jako użytkownicy języka, w sposób niezależny od nauczyciela. Krótko mówiąc, nauczyciel ma pomóc uczniom rozwijać się. Jest to rola trudna, bo wymagająca zarówno umiejętności, jak i wrażliwości.

Wieczorami odbywały się tzw. *evening activities*. Mimo późnej pory zapal i kreatywność nie opuszczały uczestników kursu. Dzięki temu powstały wspaniałe tłumaczenia polskich piosenek na język angielski. Piosenki te były potem wielokrotnie i z wyraźną przyjemnością śpiewane przez wszystkich uczestników kursu. Podaję słowa jednej z nich:

*All the fish are soundly dreaming chullala, chullala, lay
But there's one that still is swimming chullala, chullala, lay,*

Was promised by one lad

To get a lovely hat

A ribbon matching rim

So I'd belong to him

All the fish dream in the lake deep chullala, chullala, lay

Still there's one that cannot sleep chullala, chullala, lay.

Tłumaczenie piosenek nie zawsze jest łatwe dla uczniów, wymaga logicznego myślenia, inwencji, dobrej znajomości struktur języ-

kowych. Można więc tego typu zadania proponować uczniom zaawansowanym językowo. Przed rozpoczęciem zadania uczniowie w grupach ustalają, którą ze znanych im polskich piosenek chcą tłumaczyć. Jeden z uczniów w grupie streszcza krótko po angielsku wybraną piosenkę. Następnie uczniowie tłumaczą wspólnie, posługując się, jeśli potrzeba, słownikiem. Uczniowie w klasie mogą tłumaczyć w kilku grupach tę samą piosenkę i potem porównać swoje tłumaczenie z innymi grupami. Chętnie jednak każda grupa pracuje nad różnymi tekstami. Po ukończeniu zadania, każda grupa śpiewa głośno swoją piosenkę.

W przedostatni dzień kursu otrzymaliśmy poważne zadanie: przygotować i przeprowadzić w języku angielskim eksperyment naukowy – *scientific experiment* – lub zajęcia ukazujące różne ścieżki międzyprzedmiotowe (*Language across Curriculum*). Nie było problemu z opracowaniem tego zadania, gdyż nasi lektorzy udostępnili nam wiele materiałów autentycznych, książek, gazet, czasopism, publikacji internetowych, wideotekę i wiele opracowanych przez siebie materiałów metodycznych. Zadania, jakie wykonaliśmy, wzbogaciły naszą wiedzę, dostarczyły nam ciekawych pomysłów, stały się impulsem do refleksji i dyskusji. Niewątpliwie w przyszłości wiele z tych zadań, opracowań i konspektów posłuży nam do pracy w szkole z naszymi uczniami i kolegami.

W czasie kursu miało miejsce jeszcze jedno wydarzenie. Przybyły do nas przedstawicielki dwóch wydawnictw: PWN i MACMILLAN z ofertą interesujących podręczników i innych najnowszych pomocy dydaktycznych. Dostali-

my też od nich upominki – każdy uczestnik mógł wybrać potrzebny mu podręcznik.

Szkolenie zakończyło się przyjemnym akcentem – rozdaniem zaświadczeń o ukończeniu tej formy doskonalenia zawodowego.

Moje spostrzeżenia po zakończeniu kursu były następujące:

- ▶ zajęcia były prowadzone na bardzo wysokim poziomie merytorycznym,
- ▶ imponujący był zapał i duże zaangażowanie uczestniczących nauczycieli we wszystkie aktywności (tworzenie projektów, wierszy, piosenek, przeprowadzenie lekcji itp.),
- ▶ była niezwykle miła, życzliwa i koleżeńska atmosfera (wszyscy bez wyjątku zwracali się do siebie po imieniu).

Wszystko to sprawiło, że spędzaliśmy czas nie tylko bardzo pracowicie i ciekawie, ale i radośnie.

Podsumowując, uważam ten kurs za bardzo udany. Chętnie wzięłabym jeszcze raz udział w podobnym. Do tej pory „żyję” niektórymi jego projektami. Planuję, jak wykorzystać zdobyte doświadczenia w pracy z młodzieżą. Wprost nie mogę się doczekać założenia *Self Access Centre* w mojej szkole. Inne materiały z kursu na pewno urozmaicą moje lekcje. Nie bez znaczenia była też dla mnie możliwość nawiązania nowych przyjaźni, możliwość wymiany poglądów i doświadczeń związanych z pracą w szkole. Cieszę się, że dzięki skorzystaniu z oferty INSETTu stałam się bogatsza o wiedzę, doświadczenia, nowe pomysły, informacje i materiały dydaktyczne, a także o znajomość ze wspaniałymi, niezwykle mądrymi i kompetentnymi ludźmi. (sierpień 2002)



NOWOŚCI WYDAWNICTWA CODN

Już w sprzedaży:

▶ *Stowarzyszenia nauczycielskie w Polsce – poradnik – raport* (2002), red. Bożena Walkiewicz, Warszawa: Wydawnictwa CODN.

Obszerna publikacja dokumentująca tę formę aktywności polskich nauczycieli – ich rolę i obszary działalności. Przydatna dla tych, którzy chcą się stać członkami już istniejących stowarzyszeń, bądź też założyć nowe.

▶ *Prawa człowieka – poradnik nauczyciela* (2002) red. Katarzyna Koszewska, Warszawa: Wydawnictwa CODN.

Praca zbiorowa poświęcona problematyce praw człowieka i wprowadzaniu tego zagadnienia do polskich szkół. Odpowiada na pytania jak uczyć o prawach człowieka i jak kształtować umiejętności społeczne. Autorami są przedstawiciele Helsińskiej Fundacji Praw Człowieka, edukatorzy i nauczyciele-praktycy. Jest w niej również uaktualniony materiał źródłowy dotyczący międzynarodowych uregulowań prawnych związanych z prawami człowieka.

RECENZJE



Stanisław Szadyko¹⁾
Warszawa

Культура речевого общения (к вопросу обучения)²⁾

Jak powszechnie wiadomo, język jest podstawowym środkiem porozumiewania się i jedną z barier w komunikowaniu międzykulturowym (tzw. „dialogu kultur”), którą należy uwzględniać na wszystkich poziomach komunikowania się. Język to zespół symboli typowych dla danej społeczności, stosowany w celu przekazywania znaczeń i doświadczeń. Symbolami tymi mogą być zarówno dźwięki, jak i gesty, a język ma bezpośredni związek z kulturą³⁾.

„Wiarygodność koncepcji opartych na pojęciu „dużej” kultury – pisze A. Duszak – to pytanie, jakie staje dzisiaj przed teorią językowej komunikacji międzykulturowej, która w całym swym głównym nurcie opierała się na takich właśnie interpretacjach. Z kolei trudno na razie wyrokować, czy koncepcja „małych” kultur, koncentrująca się na podziale rzeczywistości kulturowej między struktury zawodowe i środowiskowe, stanowi realną alternatywę dla nowej lingwistyki kontrastywnej, a raczej dla interdyscyplinarnej teorii komunikacji międzykulturowej. Niewątpliwie jednak kontakty i kolizje między językami zachodzą nie tyle za sprawą wspólnot językowych, ile z udziałem określonych społeczności dyskursywnych, pełniących rolę mediatorów kulturowych i komunikacyjnych”⁴⁾.

W związku z powyższymi faktami niezmiernie ważną funkcję i rolę powinna spełnić monografia, napisana przez prof dr hab. Wy-

działu Filologicznego Uniwersytetu w Białymstoku Romana Hajczuka i wydana przez Trans Humana – Wydawnictwo tej Uczelni, przy finansowym wsparciu Komitetu Badań Naukowych.

Ten niezmiernie interesujący podręcznik stanowi ciekawe i bardzo pożyteczne kompendium wiedzy z zakresu glottodydaktyki nie tylko w uczelniach, ale również w innych typach szkół. Aktualność i ważność przedstawianych w nim treści i faktów naukowych jest związana z prezentowanym poszukiwaniem zarówno efektywnych, jak i jakościowo nowych rozwiązań i koncepcji nie tylko nauczania, lecz także i uczenia się języków obcych w ogóle, w tym języka „profesjonalnego” – w szczególności.

Autor recenzowanej książki rozpatruje pojęcie kultury w różnych aspektach – zarówno w wymiarze uniwersalnym, jak i w wymiarze ograniczonym do wielkości zbiorów ludzi, szczególnie zaś akcent kładzie na kulturę komunikacji interpersonalnej. Omawiając problem profesjonalnego przygotowania przyszłego absolwenta, Roman Hajczuk podkreśla rolę i znaczenie znajomości reguł kulturowych w osiągnięciu wysokiego stopnia kompetencji komunikacyjnej uczących się, na którą składa się zarówno umiejętność językowa, jak i pragmatyczna, w której kompetencja kulturowa zajmuje miejsce szczególne.

¹⁾ Dr hab. Stanisław Szadyko jest pracownikiem naukowym w Katedrze Business Communication SGH w Warszawie.

²⁾ Roman Hajczuk (2002), *Культура речевого общения (к вопросу обучения)*, Białystok: Trans Humana – Wydawnictwo Uniwersyteckie, s. 179.

³⁾ Por.: W.J. Burszta (1998), *Antropologia kultury*, Poznań, s. 76.

⁴⁾ Zob.: A. Duszak (2001), *Języki, kultury, wspólnoty. „Język rodzimy a język obcy. Komunikacja, przekład, dydaktyka”*, Warszawa: Wyd. Uniwersytetu Warszawskiego, s. 19.

Recenzowana praca składa się, oprócz wstępu, wniosków i wykazu literatury, liczącego 100 pozycji, z następujących części – rozdziałów:

1. *Речевой этикет* (s. 17-37)
2. *Предмет и функции речевого этикета, его национальный характер* (s. 38-44)
3. *Экологический аспект культуры* (s. 45-54)
4. *Культура речи и культура языка* (s. 55-60)
5. *Речевое общение* (s. 61-71)
6. *Коммуникативная компетенция* (s. 72-77)
7. *Формирование билингвальной личности у польского студента-филолога* (s. 78-101)
8. *Проблема обучения взрослого учащегося* (102-108)

9. *Языковая и неязыковая среда* (s. 109-124)
10. *Принципы обучения польских студентов-филологов* (s. 125-142)
11. *Методы и приемы формирования билингвальной языковой личности у польских студентов-филологов* (s. 143-170).

Książka zawiera także 94 przypisy, które w sposób dobitny ilustrują jej wywody i potwierdzają wnioski. Jedyną jej niewątpliwie słabą stroną jest niski, albowiem liczący około 500 egzemplarzy, nakład. Żywię jednak nadzieję, że po jego wyczerpaniu, książka zostanie stosunkowo szybko wznowiona.

(grudzień 2003)

Dorota Miller¹⁾
Rzeszów

Wszystko, co chciałbyś wiedzieć o języku angielskim i niemieckim, ale boisz się zapytać

Takim podtytułem, parafrazą tytułu znane go filmu Woody'ego Allena, można by opatrzyć wydaną niedawno w serii Poliglota (zielonogórskie wydawnictwo KANION) książkę pt. *Język niemiecki kluczem do języka angielskiego. Język angielski kluczem do języka niemieckiego. Gramatyka konfrontatywna niemiecko-angielska w ćwiczeniach*²⁾. Dwójka autorów: Zdzisław Wawrzyniak (dyrektor Instytutu Filologii Germańskiej Uniwersytetu Rzeszowskiego) oraz Lucyna Wille (adiunkt w Instytucie Filologii Germańskiej tegoż uniwersytetu, lektor języka angielskiego w Prywatnym Studium Języków Obcych w Jarosławiu) podejmują się niełatwego zadania, jakim jest ukazanie podobieństw i różnic istniejących między tymi – jak wiadomo pokrewnymi – językami.

Powiązania te, często dostrzegane przez uczących się obu tych języków, są omawiane przez autorów podręczników nader rzadko, bądź też w sposób bardzo ogólny. Książka ta jest zatem wypełnieniem istniejącej na polskim rynku wydawniczym luki: nietrudno bowiem w księgarniach znaleźć polskie, a zwłaszcza za-

graniczne publikacje skierowane do osób uczących się jednego z wspomnianych wyżej języków i szczegółowo prezentujące zagadnienia gramatyczne tego języka, zazwyczaj jednak bez jakichkolwiek odniesień do drugiego z nich, co jest – jak zauważają Lucyna Wille i Zdzisław Wawrzyniak – znacznym błędem dydaktycznym.

W wyniku rosnących wymagań rynku pracy oraz polityki edukacyjnej zakładającej obowiązkową naukę pierwszego języka obcego (zazwyczaj języka angielskiego) od pierwszej, drugiego zaś (a jest nim w większości przypadków język niemiecki) od czwartej klasy szkoły podstawowej oraz kontynuację nauki tych języków w gimnazjum, szkole ponadgimnazjalnej i w czasie studiów wyższych, coraz więcej jest Polaków uczących się obu tych języków równocześnie lub tych, którzy operując już jednym z nich rozpoczynają naukę drugiego.

Pierwsze wrażenia tych osób (szczególnie na początku nauki) to zamęt w głowie i mimowolne (a przy tym, niestety, często błędne) przenoszenie struktur jednego języka na

¹⁾ Autorka jest asystentką Instytutu Filologii Germańskiej Uniwersytetu Rzeszowskiego.

²⁾ Lucyna Wille, Zdzisław Wawrzyniak (2002). *Język niemiecki kluczem do języka angielskiego. Język angielski kluczem do języka niemieckiego. Gramatyka konfrontatywna niemiecko-angielska w ćwiczeniach*, Zielona Góra: Wydawnictwo KANION.

drugi. W tym okresie „burzy i naporu” wszelkie podobieństwa między językiem angielskim a niemieckim są przez uczących się odczuwane wyjątkowo boleśnie. W miarę upływu czasu okazuje się jednak, że podobieństwa te niosą ze sobą więcej korzyści niż szkód i o tych pierwszych próbują nas przekonać autorzy tej książki. A czynią to w sposób dla czytelnika atrakcyjny i pod wieloma względami nowatorski.

Do niewątpliwych zalet książki należą:

► objęcie refleksją tego, co wydawałoby się na pierwszy rzut oka oczywiste, a więc pojęć i terminów będących w ogólnym obiegu (np. czasowniki regularne, czasy proste i złożone, przypadki rzeczownika) a w gramatykach szkolnych często uznawanych za dogmaty, których nie da się wyjaśnić lub też nie trzeba wyjaśniać,

► oryginalne, odbiegające od utartych schematów, przedstawienie niektórych zagadnień gramatycznych (np. form podstawowych czasowników angielskich i niemieckich z położeniem nacisku na – często przez uczących tych języków pomijaną – semantyczną niezależność form *Partizip II* oraz *Past Participle*),

► prosty i jednoznaczny język, wolny od terminologii naukowej, obrazowy i – co za tym idzie – przemawiający do wyobraźni czytelnika (np. „uczulenie” pewnych czasowników na przedrostek *ge-* w procesie tworzenia formy *Partizip II*),

► oryginalne i tchnące świeżością przykłady ilustrujące omawiane zagadnienia z dziedziny morfologii (część pierwsza książki) i składni (część druga), podawane w dwóch (angielski, niemiecki) lub trzech (dodatkowo język polski) językach, np.

If you saw real poverty you appreciate what you have got.

Wenn du die richtige Armut gesehen hast, schätzt du, was du hast.

► elementy humorystyczne sprzyjające lepszemu przyswajaniu przedstawianych treści,

► zaproponowanie czytelnikowi różnych form pomocy przy zapamiętywaniu omawianych zagadnień, zwanych przez autorów „podpórkami pamięci”,

► różnorodność trójjęzycznych (opatrzonej rozwiązaniem) ćwiczeń następujących po omówieniu każdego zagadnienia gramatycznego (a rozwiniętych w trzeciej części książki), dzięki którym czytelnik ma możliwość zastosowania w praktyce wyciągniętych wniosków,

► zwrócenie uwagi czytelnika (w szczególności w czwartej części książki, poświęconej „prawdziwym” i „fałszywym” przyjaciom osób uczących się języków obcych) na wprowadzające w błąd, stanowiące pułapkę dla mniej doświadczonych użytkowników języka, złudne podobieństwa między strukturami gramatycznymi lub semantycznymi (w tym przypadku) języka angielskiego, niemieckiego i polskiego,

► zaakcentowanie faktu, że również rodzimi użytkownicy omawianych języków miewają kłopoty z poprawnością gramatyczną i wynikająca z tego wyrozumiałość autorów wobec pewnych usterek i niedociągnięć popełnianych przez Polaków uczących się języka angielskiego i/lub języka niemieckiego.

Reasumując: książka ta jest jak wycieczka z dwójgim przewodnikami, którzy pokazują uczestnikom miejsca ciekawe, piękne, szczególnie warte zauważenia bądź też niebezpieczne, prostując równocześnie krążące na temat tych miejsc plotki.

(styczeń 2003)

Karol Czejarek¹⁾

Warszawa

Imperia i prowincje. O literaturze niemieckojęzycznej i polskiej w dwudziestym wieku²⁾

Ta bardzo ciekawa książka Jerzego Łukosza – o literaturze niemieckojęzycznej i polskiej w XX wieku – nie jest prostym zbiorem analiz

historyczno-literackich, ale osobistą refleksją autora. Jest jego głosem w dialogu funkcjonowania kryteriów estetycznych w literaturze

¹⁾ Autor jest adiunktem w Instytucie Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego i kierownikiem Zakładu Kulturoznawstwa Stosowanego.

²⁾ Jerzy Łukosz (2000), *Imperia i prowincje. O literaturze niemieckojęzycznej i polskiej w dwudziestym wieku*, Wrocław: Oficyna Wydawnicza „Atut”, s. 346.

i krytyce. Autor przyglądając się różnym dziełom nie ocenia ich, tylko włącza się w dialog kultur jako pełnoprawny partner, co jest nowością w odniesieniu do tradycyjnych zbiorów analiz literackich. Nowością w książce J. Łukosza jest także ukazanie pewnych analogii w literaturze dwóch sąsiadujących ze sobą od wieków narodów Polski i Niemiec. *Imperia i prowincje* (bo tak została zatytułowana przez autora jego najnowsza książka) to także prezentacja jego myślenia o sposobie współistnienia literatur w ogóle (nie tylko polskiej i niemieckiej), ich dialogu, odczuwania i „smakowania” literatury oraz jej odczytywania.

Autor – Jerzy Łukosz – jest nie tylko germanistą, ale także tłumaczem, prozaikiem i dramaturgiem. Próbuje zatem połączyć w całość różne obszary swych kompetencji, by wyrazić „siebie”, analizując pisarstwo wielu literackich znakomitości XX wieku – Gottfrieda Benn’a i Leopolda Buczkowskiego, Franza Kafki i Wiesława Myślińskiego, Hermanna Brocha i Tadeusza Różewicza. Pisze ponadto o Eliasie Cannetim, Hermannie Hessie, Ernście Juengerze, Tomaszu Mannie, Peterze Haertlingu. W kręgu jego zainteresowań znalazł się także Patrick Suiskind, Peter Handke, Robert Walser i oczywiście Günter Grass, a więc rzeczywiście wielcy pisarze niemieckiego obszaru językowego XX wieku (mających także swoje miejsce w literaturze globalnej).

Z Polaków – oprócz już wymienionych – w kręgu jego zainteresowań znaleźli się: Piotr Bednarski, Tadeusz Siejak, Dariusz Bittner, Jan Drzeżdżon, Wojciech Czerniawski, Marek Słyk, Olga Tokarczuk, Janusz Rudnicki i Andrzej Łuczeńczyk. To bardzo interesujący pisarze, wybitni, zasługujący ze wszech miar na uwagę, choć – szkoda – że nie wszyscy znani jednako szerszemu ogółowi czytelników.

Pisanie o literaturze – to dla Jerzego Łukosza pisanie o konkretnej lekturze, a nie ogólne rozważania. Łukosz wyciąga wnioski na podstawie konkretnych utworów, które porwały jego wyobraźnię i które jednocześnie – zwłaszcza jeśli chodzi o niemiecki obszar językowy – należą do kanonu literatury XX wieku. Należą do utworów, o których się mówiło, które wyzwały emocje, spory, zawierają w sobie jakies szersze przesłania i nie zestarzały się. Jeśli chodzi o polskich autorów, są wśród „wybrańców”

autora i tacy, którzy być może umknęli szerszej uwadze, a na taką zasługują. Ponadto intrygujące jest w książce ciągłe porównywanie literatury polskojęzycznej i niemieckojęzycznej: kto tu jest „imperium”, a kto „prowincją” pyta autor?

Dla autora „imperium” jest domeną totalności poznawczej (bez względu na pochodzenie pisarza), „prowincja” zaś wykonaniem dzieła środkami poety na tej ziemi. Czasem „imperialny” koncept – twierdzi Jerzy Łukosz – był realizowany na „prowincji” i tak było rzeczywiście. Ale nie miejsce napisania utworu stanowi o randze *Buddenbroków*, *Blaszanego bębenka*, czy *Kamienia na kamieniu*. Łukosz formułuje swe rozważania bez uczonych aspiracji czy choćby krytycznych uprawnień. To „jego” sposób widzenia literatury, tej którą ceni, lubi i poleca. I dodajmy – godna jest tego polecenia, zauważenia, a przede wszystkim przeczytania! W jego książce „prowincja” zwycięża z „imperium” nie walcząc z nim, potrafi nawet żyć „na jego koszt”.

Autor twierdzi, że minione stulecie było czasem imperialnych wojen i prowincjonalnych – jak to nazywa – „nisz”. Wiek XX, według niego, zrodził te dzieła, zdeterminowane dziełami imperiów właśnie w niszach: bez pierwszej wojny światowej, nie byłoby Juengera, bez drugiej Różewicza.

Godna specjalnego odnotowania jest też trzecia część książki. Zawiera ona między innymi szkice o pisarstwie Henryka Berezzy, eseisty Andrzeja Falkiewicza; rozprawę o Dedeciuszu – tłumaczu szczególnie zasłużonym dla literatury i kultury polskiej. W tej części książki znajdują się także znakomite eseje zatytułowane *Języki prozy*, *Słowo o krytyce*, *Szkoła czytania*, *O brzydkich słowach*, *Pisarz wobec teatru*, *Dykja miazgi* i wiele innych, których tytuły doskonale informują, o czym w nich mowa.

Jerzy Łukosz ma płynność narracji, inaczej mówiąc – łatwość pisania. Wybrał pisarzy, którzy piszą o miłości, próbują sięgać do spraw ostatecznych – sensu życia i tajemnicy śmierci, a w rzeczywistości opisują własne małe egzaltacje. Łukosz to krytyk, który sam „płonie” przy pisaniu, dlatego jego książkę czyta się z zainteresowaniem zwłaszcza, że posługuje się on niezwykle sprawnie językiem, co niewątpliwie ułatwia rozumienie książki. Podstawową jego tezę

jest to, że nie ma literatury (?!), a istnieje tylko jej demon – ale trzeba umieć patrzeć, badać, słuchać, by powstał autentyzm aktu twórczego.

Ponieważ książka jest przede wszystkim o styku dwóch kultur (literatur) – autor docenia rolę tłumaczy (nie tylko Dedeciusa). Słusznie zauważa, że tłumacz to pisarz – takim jest właśnie dla niego przede wszystkim Karl Dedecius, który tyle dobrego zrobił w Niemczech dla literatury polskiej, a który jednocześnie jest pisarzem swojej literatury ojczystej. Tłumacz – to rzeczywiście pisarz, którego wyobraźnia obleka się w szatę innej wyobraźni, myśl wchłania inną myśl – lub się z nią twórczo spiera. Jeden język składa jakiś ważny dar drugiemu językowi. Tacy właśnie są wybitni tłumacze, a Dedecius jest jednym z nich. Dobrze, że w książce Łukosza została dostrzeżona rola tłumacza i właściwie oceniona, inaczej trudno byłoby śledzić literaturę niemiecką w Polsce, a polską w Niemczech. Bo wiele jeszcze upłynie czasu, nim po obydwu stronach Odry będziemy czytać dokonania literackie wyłącznie w oryginałach. Nie wiem, czy czas taki kiedykolwiek zaistnieje.

Książka Łukosza jest ważnym głosem w dyskusji o wartościach literackich, wnosi wie-

le ożywczych myśli, tym cenniejszych, że nie skażonych „politycznością”. Jest ponad podziałami, które wciąż tworzy się z politycznego nawyku. Dobrze więc, że jest apolityczna, gdyż podziały nie licują z powagą literatury. Łukosz protestuje nawet przeciwko jakimkolwiek zawłaszczaniu nazwisk i tandetnym ich grupowaniu i ustawianiu w szyku politycznym. Marzy o udostępnieniu krajowemu czytelnikowi (jak i światu) – bez jakichkolwiek uprzedzeń – polskiej wielobarwnej palety literackiej. Ale nade wszystko jego książka jest rozważaniem o sposobie współistnienia literatur, ich dialogu, który ciągle jest potrzebny Polakom i Niemcom, żeby przewyciężyć narosłe uprzedzenia. Żeby wreszcie nastąpiła cisza po burzy!

Książka została starannie edytorsko i redakcyjnie wydana. To z pewnością zasługa Zbigniewa Adamskiego, który czuwał nad jej redakcją i bardzo poprawną polszczyzną, jak i wrocławskiego wydawnictwa „Atut” (Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe), które od dziesięciu już lat, obok prezentacji dorobku kulturowego Dolnego Śląska specjalizuje się w publikacjach z kręgu literatury i kultury niemieckiej oraz austriackiej.

(listopad 2002)

Agnieszka Mac¹⁾
Rzeszów

Berliner Platz. Deutsch im Alltag/Niemiecki na co dzień²⁾

Nowy podręcznik do nauki języka niemieckiego do szkół ponadgimnazjalnych

W roku 2002 rynek podręczników w Polsce wzbogacił się o sporo nowych tytułów przygotowanych w związku z zapowiedzianą i częściowo przeprowadzoną reformą szkolnictwa. W przypadku nauczania języka niemieckiego w szkołach ponadgimnazjalnych dotyczy ona nowej formuły egzaminu maturalnego, do którego powinny nas przygotować nowe podręczniki. Również wydawnictwo Langenscheidt odpowiedziało na to wyzwanie, a jego wynikiem jest poprawiona i dopasowana do nowych realiów wersja podręcznika *Berliner*

Platz. Deutsch im Alltag/Niemiecki na co dzień autorstwa Christiane Lemcke, Lutz Rohrmanna i Theo Scherlinga przy współpracy Anne Köker.

Treści zawarte w podręczniku są dostosowane do założeń *Podstawy programowej w zakresie nauki języka obcego od poziomu zerowego na czwartym etapie edukacyjnym* i celów nauczania w programie nauczania języka niemieckiego dla liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego i technikum dla rozpoczynających naukę języka niemieckiego (zakres pod-

¹⁾ Autorka jest asystentką w Instytucie Filologii Germańskiej Uniwersytetu Rzeszowskiego

²⁾ Lemcke, Christiane, Rohrmann, Lutz, Scherling, Theo, Köker, Anne (2002), *Berliner Platz. Deutsch im Alltag/Niemiecki na co dzień*, Berlin, München: Langenscheidt.

stawowy)³⁾. Są one również dopasowane do taksonomii poziomów kompetencji językowej wydanej przez Radę Europy⁴⁾ uwzględniającej przygotowanie do egzaminów państwowych z języka niemieckiego. Seria podręczników *Berliner Platz* prowadzi zatem nie tylko do nowej matury, ale również do egzaminu państwowego z języka niemieckiego „Zertifikat Deutsch” przeprowadzanego przez Goethe Institut (część 1, 2 i 3 realizuje poziom A1–A2: nowa matura, zakres podstawowy, planowana część 4 – poziom B1: „Zertifikat Deutsch”). Dzięki temu podręcznik sprawdza się też na kursach w szkołach językowych przygotowujących bezpośrednio do tego egzaminu. Podtytuł podręcznika – *Deutsch im Alltag/Niemiecki na co dzień* – sugeruje także możliwość wykorzystania go w innych jednostkach kształcenia, jak np. szkoły pomaturalne czy lektoraty języków obcych na wyższych uczelniach. Celem tych ostatnich jest przede wszystkim przygotowanie studentów do komunikacji w typowych sytuacjach życia codziennego w krajach niemieckojęzycznych, w związku z rosnącymi możliwościami wyjazdów studentów na studia lub praktyki, a wkrótce – w związku z przystąpieniem Polski do Unii Europejskiej – również i do pracy.

Elementy obudowy podręcznika

Kurs *Berliner Platz 1* jest pierwszą częścią serii trzech podręczników i składa się z:

► *podręcznika*: tom pierwszy jest podzielony na 8 rozdziałów głównych i 2 rozdziały powtórzeniowe tzw. *Raststätten* (po 3 i 6 rozdziale), zawierających materiał na 90 do 120 jednostek lekcyjnych (8-10 godzin na każdy rozdział i około 4 jednostek lekcyjnych na rozdziały powtórzeniowe). W każdym rozdziale znajdują się zróżnicowane ćwiczenia mające na celu doskonalenie czterech sprawności językowych, nauczanie i utrwalanie słownictwa i zagadnień gramatycznych oraz autentyczne zdjęcia, teksty, plany miast itp., przekazujące informacje z zakresu wiedzy krajo- i kulturoznawczej. Gamę tych ćwiczeń uzupełniają projekty, umożliwiające dalszą pracę indywidualną lub w grupach nad słownictwem do danego zagadnienia;

► *książki ćwiczeń* (stanowiącej całość z podręcznikiem): składa się ona również z 8 rozdziałów i zawiera zamiast rozdziałów powtórzeniowych testy (również po 3 i 6 rozdziale). Ćwiczenia mają na celu utrwalanie słownictwa, gramatyki, kwestii problemowych w wymowie i przekazywanie strategii uczenia się. Książka ćwiczeń zawiera dodatkowo klucz z rozwiązaniami, alfabet ze wskazówkami do wymowy, alfabetyczny spis słownictwa, listę form czasowników z tej części podręcznika, informacje dotyczące liczebników, podawania czasu, miar i wag oraz najważniejsze wiadomości gramatyczne zebrane w formie tabelarycznej. Na drugiej stronie okładki jest zamieszczona mapa krajów niemieckojęzycznych, natomiast na czwartej stronie okładki znajdziemy podstawowe zwroty używane przez nauczyciela w klasie na lekcjach języka niemieckiego;

► *dotodkowego zeszytu ćwiczeń *Intensivtrainer** (podręcznik do pracy indywidualnej): zawiera on ćwiczenia, umożliwiające wyrównanie poziomu w grupach heterogennych bądź pogłębiające zdobyte wiadomości, szczególnie w klasach o wymiarze dwóch godzin języka niemieckiego w tygodniu, z zestawieniem zagadnień gramatycznych i rozwiązaniami. Zeszyt może być również wykorzystywany przez nauczyciela jako dodatkowy materiał do pracy w klasie;

► *podręcznika nauczyciela* – z informacjami o koncepcji i pracy z podręcznikiem (zawiera m.in. propozycje prowadzenia lekcji do wszystkich rozdziałów, wskazówki dotyczące realizacji projektów, dodatkowe arkusze do kopiowania, dyktanda w różnej formie, transkrypcje tekstów do słuchania);

► *kasety audio* lub *płyt CD* – do podręcznika i do książki ćwiczeń;

► *CD-ROMu* – oferującego dodatkowe ćwiczenia do każdego rozdziału. Mogą one być wykorzystane zarówno do pracy indywidualnej, jak i do pracy na lekcjach w celu utrwalenia lub pogłębienia zdobytych wiadomości.

Koncepcja i treści podręcznika

Podręcznik jest adresowany do młodzieży i dorosłych rozpoczynających naukę języka

³⁾ Lewicki, Roman (2002). *Poznaj język sąsiada. Program nauczania języka niemieckiego dla liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego i technikum. Kurs podstawowy*. Warszawa: Wydawnictwo Szkolne PWN.

⁴⁾ Europarat: Rat für kulturelle Zusammenarbeit (Hrsg.) (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Straßburg, Langenscheidt.

niemieckiego, chcących zdobyć podstawowe umiejętności władania językiem w typowych sytuacjach z życia codziennego, jak np. zakupy, zdrowie, praca, rodzina, orientacja w mieście (zgodnie z określoną tematyką matury dla zakresu podstawowego). W spisie treści są podane cele nauczania stawiane sobie przez każdy rozdział odnośnie komunikacji, słownictwa, gramatyki, wymowy oraz informacje dotyczące książki ćwiczeń. Cele nauczania są jeszcze powtórzone na początku każdego rozdziału, co ułatwia zarówno pracę nauczycielowi, jak i samokontrolę uczącemu się.

Każdy rozdział rozpoczyna się wprowadzeniem w tematykę na dwóch pierwszych stronach za pomocą ilustracji, krótkich tekstów, dialogów do czytania lub słuchania, co umożliwia lekkie, przyjemne i motywujące do dalszej pracy zapoznanie się ze słownictwem i wykorzystanie go w pierwszych wypowiedziach na dany temat. Kolejne strony rozdziału poszerzają słownictwo i oferują jego zastosowanie w typowych sytuacjach komunikacyjnych (pomocą służą tutaj min. *Redemittelkästen* z niezbędnymi sformułowaniami), wprowadzają nowe zagadnienia gramatyczne, zawierają ćwiczenia służące doskonaleniu pisania i wymowy oraz propozycje projektów. Wymowa ćwiczona jest systematycznie zarówno w podręczniku, jak i w książce ćwiczeń. Wybór i układ materiału gramatycznego jest podporządkowany potrzebom komunikacji (forma w służbie funkcji), a ćwiczenia utrwalające zagadnienia gramatyczne znajdują się w podręczniku w rozdziałach powtórzeniowych, w książce ćwiczeń, w dodatkowym zeszycie ćwiczeń *Intensivtrainer* oraz na CD-ROMie.

Strony w rozdziałach zatytułowane *Deutsch verstehen* oferują dodatkowo typowe ćwiczenia przygotowujące do egzaminów maturalnych lub państwowych na podstawie autentycznych tekstów do czytania i słuchania. Informacje pod nazwą *Strukturen verstehen* pozwalają uczniom samodzielnie odkrywać struktury gramatyczne oraz identyfikować ich znaczenie w komunikacji bez aktywnego ich użycia. Dwie ostatnie strony każdego rozdziału podsumowują zawarte w nim najważniejsze informacje leksykalne (*Auf einen Blick*) i gramatyczne (*Grammatik*) i są doskonałym powtórzeniem.

Na szczególną uwagę zasługuje w podręczniku dobór różnych tekstów oraz systema-

tyczne ćwiczenie strategii czytania: globalnego, selektywnego i szczegółowego. Te same strategie zostały uwzględnione też w tekstach do słuchania (są one wymagane na egzaminach). Również sprawność pisania jest rozwijana od pierwszych rozdziałów podręcznika, na początku w postaci sterowanych ćwiczeń, później coraz swobodniejszych – ale nie całkiem swobodnych np. pisanie listów. W pierwszej części podręcznika znajdują się także śladowe propozycje kreatywnego pisania (*książka ćwiczeń*, rozdz. 6, ćw. 16).

Informacje krajo- i kulturoznawcze są prezentowane na wielu stronach podręcznika. Mają one postać ilustracji, tekstów do czytania i słuchania, wycinków z prasy lub adresów www (ramka z literą „i” na stronach *Auf einen Blick*).

Rozdziały powtórzeniowe zawierają oprócz typowych ćwiczeń utrwalających wiadomości, również gry i zabawy, piosenki, dyktanda, oraz rubryki: strategie uczenia się (*Effektiv lernen*) i samoocenę uczących się (*Was kann ich schon?*).

Książka ćwiczeń pozwala na usystematyzowanie wprowadzonych w podręczniku zagadnień, a korzystanie z niej jest ułatwione dzięki odsyłaczom w podręczniku do konkretnych stron, na których znajdziemy dodatkowe ćwiczenia do tego samego zagadnienia. Oprócz tego zawiera ona dodatkowe ćwiczenia wymowy i informacje o strategiach uczenia się w każdym rozdziale, a co trzy rozdziały dodatkowe testy uwzględniające elementy egzaminów.

Kurs *Berliner Platz 1* rozwija, jak już wspomniałam, wszystkie sprawności językowe (rozumienie ze słuchu, rozumienie tekstu czytanego, mówienie, pisanie) oraz ułatwia przyswojenie i poszerzenie wiedzy językowej z zakresu słownictwa, gramatyki, fonetyki, ortografii i informacji krajo- i kulturoznawczych z uwzględnieniem urozmaiconych form pracy (w każdym rozdziale znajduje się np. propozycja pracy nad projektem). Zgodnie z koncepcją psychologii kognitywnej prowadzi zatem do większej aktywności uczących się, pobudza ich do samodzielnego działania oraz wypracowywania i stosowania własnych strategii uczenia się. *Berliner Platz* jest starannie przygotowaną, godną polecenia pozycją dla szkół ponadgimnazjalnych, spełniającą jednocześnie wymogi standardów europejskich.

Bibliografia

Europarat: Rat für kulturelle Zusammenarbeit (Hrsg.) (2001), *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Straßburg, Langenscheidt.

Lemcke, Christiane, Rohmann, Lutz, Scherling, Theo, Köker, Anne (2002), *Berliner Platz. Deutsch im All-*

tag/Niemiecki na co dzień, Berlin, München: Langenscheidt.

Lewicki, Roman (2002), *Poznaj język sąsiada. Program nauczania języka niemieckiego dla liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego i technikum. Kurs podstawowy*, Warszawa: Wydawnictwo Szkolne PWN.

(marzec 2003)

Magdalena Michalak¹⁾

Poznań

Passwort Deutsch²⁾ – klucz do języka niemieckiego

Każdy nauczyciel języka niemieckiego zastanawia się, jak zachęcić wszystkich uczniów – nawet tych mniej zdolnych – do nauki języka. Pomocny w osiągnięciu tego celu będzie nowoczesny podręcznik, w którym materiał jest dobrany praktycznie i przejrzysto zaprezentowany. Podręcznik, który pomoże nauczycielowi tak zaplanować lekcję, by była ona zorientowana na ucznia (także tego przeciętnie uzdolnionego) i jego potrzeby. Te walory spełnia moim zdaniem *Passwort Deutsch 1*, który niedawno ukazał się na polskim rynku zarówno w wersji niemieckiej, jak i w polskiej. Interesujące teksty, aktualne tematy, regularne powtórzenia, stopniowe wprowadzanie gramatyki i wizualizacja prezentowanego materiału przyczyniają się do tego, że uczniowie przyswajają materiał językowy „bezboleśnie”. Podręcznik oferuje sytuacyjno-komunikatywne zajęcia językowe z różnymi ćwiczeniami, między innymi dialogowymi, z zakresu rozumienia ze słuchu, wymowy czy gramatyki, które są zorientowane na działanie.

Wersja niemiecka *Passwort Deutsch* obejmująca podręcznik z ćwiczeniami, materiały audio, podręcznik metodyczny i słowniczek, przewidziana jest jako wydanie pięciotomowe³⁾ i przygotowuje do egzaminu *Zertifikat Deutsch*. Podręcznik jest polecany przez wydawnictwo LektorKlett dla szkół językowych i lektoratów. Pięciotomowe wydanie niemieckie zawiera ten sam materiał co wydanie polskie, jednakże ze wszystkimi objaśnieniami w języku niemieckim.

Wydanie polskie przewiduje trzy tomy podręcznika⁴⁾ i obejmuje podręcznik ucznia, zeszyt ćwiczeń, podręcznik metodyczny i kasety audio. Kurs, uwzględniający wymagania nowej matury, odwołuje się do *Programu nauczania języka niemieckiego dla klas I-III liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego i 4-letniego technikum*.⁵⁾ Jest proponowany dla młodzieży szkół ponadgimnazjalnych rozpoczynających naukę języka niemieckiego jako drugiego. Materiał zawarty w jednym tomie podręcznika jest przewidziany na około 80 godzin lekcyjnych.

Podręcznik w wersji polskiej zawiera 8 rozdziałów, z których każdy składa się z 12 stron. Wszystkie jednostki o powtarzającym się układzie lekcji, są przejrzysto zbudowane i uporządkowane według tej samej zasady. Każdy rozdział rozpoczyna się wprowadzeniem do tematu umieszczonym na dwóch stronach. Krótkie teksty powiązane z ilustracjami i zdjęciami dotyczącymi dnia codziennego wprowadzają uczniów w tematykę lekcji. Środkową część każdego rozdziału tworzą cztery podwójne strony ze zdjęciami, ilustracjami, tekstami do czytania lub odsłuchiwania, jak i ćwiczeniami, które odnoszą się do tego materiału. Każdą jednostkę zamykają dwie strony powtórzeniowe poświęcone leksyce i strukturom gramatycznym, zawartym w danej lekcji. Oprócz ćwiczeń utrwalających znajdziemy tutaj przejrzyste zestawienie gramatyki omawianej w tym rozdziale. W rozdziałach 1–4 przedostatnia strona powtórzenio-

¹⁾ Autorka, obecnie lektor języka niemieckiego w lektoracie DaF na Uniwersytecie w Kilonii, jest pracownikiem Instytutu Filologii Germańskiej Uniwersytetu im. A. Mickiewicza w Poznaniu.

²⁾ U. Albrecht, D. Dane, Ch. Dr. Fandrych, G. Grüßhaber, U. Henningsen, A. Kilimann, T. Schäfer, H. Weber, N. Zeisig (2001), *Passwort Deutsch – der Schlüssel zur deutschen Sprache*, Stuttgart: Ernst Klett International.

³⁾ W Niemczech ukazały się dotychczas trzy części tego podręcznika.

⁴⁾ Tom drugi ukazuje się wiosną 2003, tom trzeci – wiosną 2004. (informacje – patrz: www.LektorKlett.pl)

⁵⁾ Numer dopuszczenia 127/02 (patrz: www.LektorKlett.pl)

wa nosi tytuł *Im Deutschkurs*. W praktyce pomysł ten okazał się bardzo udany, gdyż uczniowie mogą dzięki temu – niezależnie od danych tematów lekcyjnych – opanować środki językowe typowe dla komunikacji na zajęciach. W tej części są bowiem powtarzane nie tylko słownictwo i terminologia stosowana na lekcji (np. określenia części mowy przy okazji utrwalania rodzajników), ale także konieczne struktury gramatyczne (np. forma grzecznościowa trybu rozkazującego, która jest wykorzystywana w poleceniach ćwiczeń).

Elementy komunikacyjne i interkulturowe sprawiają, że *Passwort Deutsch* jest atrakcyjny dla uczniów. Przedstawiane treści nie są ściśle przypisane do określonych tematów, lecz są powiązane z autentycznymi sytuacjami językowymi. Podręcznik pomaga w opanowaniu praktycznego języka niemieckiego, na co wskazują np. przedstawiany materiał językowy i wybrane struktury gramatyczne. Gramatyka jest przedstawiana w sytuacjach dnia powszedniego, a wprowadzane struktury są niezbędne w komunikacji w życiu codziennym. Struktury gramatyczne są połączone z funkcją komunikatywną języka, uwzględniającą aktualne tematy. Zagadnienia gramatyczne są podporządkowane treści, tzn. słownictwu i informacjom krajoznawczym, które dotąd zostały wprowadzone. Nie ma w podręczniku wyizolowanych z kontekstu ćwiczeń gramatycznych, mających na celu zautomatyzowanie danych struktur. Ćwiczenia są osadzone w treści, przy czym uczniowie nie muszą się zajmować abstrakcyjnymi pojęciami gramatycznymi. Układ materiału gramatycznego jest podporządkowany komunikacji: ważne jest zastosowanie struktur gramatycznych w praktyce. Użycie metajęzyka, który sprawia uczniom zazwyczaj tyle problemów, został tutaj zredukowany do minimum. Praktyka pokazała⁶⁾, że materiał gramatyczny wprowadzony w pierwszym tomie został trafnie dobrany. Pomimo niezbyt szybkiej progresji, już w pierwszym tomie uczniowie zapoznają się nie tylko z czasownikami w czasie *Präsens*, ale także z czasem *Präteritum* form *haben*, *sein*, *es gibt*, czasem *Perfekt* i czasownikami modalnymi. Dzięki takiemu rozplanowaniu zagadnień gramatycznych, już po pierwszym kursie *Passwort*

Deutsch uczeń potrafi wypowiadać się o przyszłości, teraźniejszości i przeszłości. Rzeczowniki i zaimki osobowe są ćwiczone początkowo tylko w mianowniku i bierniku. Dopiero po intensywnym treningu, kiedy uczeń czuje się pewnie, jest wprowadzany celownik.

Nie tylko jasna i przejrzysta struktura lekcji sprawia, że nauka z tym podręcznikiem jest efektywna i niestresująca. Książka rozwija zainteresowania ucznia krajami niemieckiego obszaru językowego. Już na tym poziomie językowym pojawia się wiele informacji krajoznawczych o Niemczech, Austrii i Szwajcarii. Dzisiejsza rzeczywistość w krajach niemieckojęzycznych jest wkomponowana w poszczególne rozdziały podręcznika. Scenki w każdej lekcji są przedstawiane w innym mieście, które staje się jednocześnie motywem przewodnim danego rozdziału. Praktyczne teksty ze zdjęciami w tle pokazują nie tylko same miasta, ale także życie codzienne, na przykład we Frankfurcie, Kolonii, Freiburgu czy Salzburgu. Lekcje zostały podzielone według tej zasady, oznaczone (za pomocą kolorów i zdjęć) oraz odpowiednio zatytułowane (np. *Bilder aus Deutschland*, *Der Münsterplatz in Freiburg*). Przyjemna szata graficzna pomaga uczniom w nauce – wszystkie zadania, wskazówki i numeracja stron są podkreślone w każdym rozdziale innym charakterystycznym kolorem. Każda część lekcji obejmująca dwie strony nosi odpowiedni tytuł (np. w rozdziale 5: *Leute in Hamburg*, *Ein Stadtpaziergang*, *Der Tag bei Familie Raptis*, *Früher und heute*, *Eine Spezialität aus Hamburg*), co ułatwia uczniom orientację. By ta przejrzysta struktura lekcji była bardziej widoczna, autorzy świadomie zrezygnowali z niepotrzebnych komentarzy i dodatkowych uwag na marginesie książki.

W kursie *Passwort Deutsch* uczniowie są wprowadzani stopniowo do tematu. Materiał już opanowany jest pogłębiany małymi krokami i poszerzany przez urozmaicone ćwiczenia. Nowości są „dozowane”, a proponowane ćwiczenia bazują wyłącznie na słownictwie poznanym w poprzednich lekcjach. Dzięki temu nawet ci uczniowie, którzy powoli przyswajają dany materiał, z powodzeniem mogą pracować z tym podręcznikiem. Cierpliwość i powolne, stopniowe postępy są dodatkowymi atutami,

⁶⁾ Pracuję z tym podręcznikiem od września 2001.

które umożliwiają dopasowanie tempa nauki do każdej grupy uczniów. Młodzież nie ma problemu ze zrozumieniem nowych zagadnień, ponieważ są one kilkakrotnie i za każdym razem w różny sposób objaśniane. Przy tak częstych powtórzeniach poznawany materiał pozostaje po prostu w pamięci. Cyklicznie zbudowana progresja (np. przez przedstawienie gramatyki na trzy sposoby: 1. unaocznienie w kontekście komunikatywnym 2. dedukcyjne przedstawienie na końcu każdej lekcji 3. systematyczne zestawienie zagadnień gramatycznych w załączniku) umożliwia efektywne zastosowanie podręcznika w każdej grupie. Podręcznik znakomicie nadaje się do pracy z uczniami przeciętnie uzdolnionymi, w dużych grupach, przy nauce języka w wymiarze 2 lub 3 godzin tygodniowo.

Wszystkie sprawności są rozwijane równomiernie: stopniowo, ale intensywnie. Od uczniów wymaga się często, by sami wypowiadali się o sobie (np. s. 17 wizytówka; s. 36, zainteresowania; s. 76–77, życiorys). Uczniowie szybko się usamodzielniają i już na początku kursu potrafią wypowiadać się na różne tematy. Podręcznik wspiera ucznia w samodzielnej nauce, umożliwiając także samodzielne dochodzenie do prawidłowości gramatycznych. Wizualizacja materiału, jednoznacznie sformułowane polecenia i ćwiczenia, jak i przejrzyste przedstawienie nowych zagadnień przyczyniają się do tego, że uczniowie nieobecni na zajęciach mogą łatwo nawet sami nadrobić przerebione tematy.

Zeszyt ćwiczeń, składający się również z 8 rozdziałów odpowiadających rozdziałom w podręczniku, jest istną kopalnią urozmaiconego materiału ćwiczeniowego i powtórzeniowego. Każdej lekcji jest przypisane 16 stron rozmaitych ćwiczeń o różnym stopniu trudności. Polecenia są pisane prostym językiem (w wydaniu polskim wyjaśnienia są podane także w języku polskim). Każde ćwiczenie rozpoczyna się przykładem, a ich poprawność uczeń może sprawdzić w kluczu z rozwiązaniami. Ćwiczenia nadają się nie tylko do utrwalenia i pogłębienia materiału w czasie zajęć, ale także do samodzielnego powtarzania lub jako zadania domowe. Temu celowi służą również dodatkowe ćwiczenia *online*. Na stronie www.passwort-deutsch.de są dostępne także informacje i pomysły na interaktywne projekty związane z prezentowanymi lek-

cjami (można np. nawiązać kontakt z uczestnikami innych kursów języka niemieckiego.)

Materiały audio zawierają wybór tekstów z podręcznika do odsłuchiwania, ćwiczenia językowe jak i ćwiczenia fonetyczne. Teksty są prezentowane przez osoby w różnym wieku. Dodatkową zaletą jest fakt, że zostały one nagrane z wymową charakterystyczną dla różnych dialektów.

Kurs uzupełnia słowniczek, który zawiera materiał leksykalny wszystkich lekcji. Słownictwo jest prezentowane tutaj w odpowiednim kontekście, także z rysunkami.

Nauczyciel może się wesprzeć podręcznikiem metodycznym, który zawiera propozycje zajęć z dokładnym opisem przebiegu każdej lekcji wraz ze wskazaniem odpowiednich ćwiczeń w zeszycie ćwiczeń. Gotowe propozycje scenariuszy lekcji i praktyczne uwagi o nauczaniu kognitywnym ułatwią pracę szczególnie niedoświadczonym nauczycielom. Ponadto znajdziemy tutaj alternatywne pomysły, dodatkowe zadania, transkrypcję tekstów i klucz do ćwiczeń zawartych w podręczniku ucznia. Zeszyt nauczyciela zawiera także test sprawdzający i dyktando do każdej lekcji wraz z rozwiązaniami i propozycją oceny.

Mankamentem kursu *Passwort Deutsch* jest brak dowcipnych tekstów, rysunków czy piosenek, które zawsze odblokowują zahamowania uczniów. Omawiane tematy są traktowane „poważnie”. Uzupełnieniem i pomocą dla nauczyciela jest tutaj podręcznik metodyczny, w którym są proponowane gry i zabawy wraz z materiałami do kopiowania (np. *Wechselspiele*, *Dominospiele*, *Memory*). Są one dostosowane do zagadnień wprowadzanych w poszczególnych lekcjach i można je znakomicie wykorzystać do utrwalania i powtarzania materiału.

Kurs *Passwort Deutsch* sprawdził się już w praktyce. Moje roczne doświadczenia w pracy z pierwszym tomem pokazały, że zwłaszcza mniej zdolni uczniowie chętnie uczą się języka niemieckiego z tym podręcznikiem. Jasna i przejrzysta struktura lekcji odpowiada nie tylko potrzebom uczniów, ale także nauczycieli. Niezbyt szybka progresja, ciągłe powtarzanie materiału sprawiają, że uczeń efektywnie opanowuje język, dochodząc małymi krokami do celu. Biorąc do ręki ten podręcznik uczeń bezboleśnie przyswaja sobie żywy język, którym on

sam może się posługiwać w praktyce. Nowoczesna struktura książki, żywe i odnoszące się do praktyki teksty zachęcają uczniów do aktywnego kontaktu z językiem niemieckim. Aktualne tematy, nagromadzenie informacji o dzisiej-

szym życiu w krajach niemieckojęzycznych, dozwolony materiał językowy, jak i stopniowanie trudności działają motywująco na uczniów. Efekty pracy są widoczne już po krótkim czasie. (listopad 2002)

Bogdan Bernacki¹⁾
Wrocław

Nowe podręczniki do języka rosyjskiego

Ostatni etap wprowadzanej w życie reformy systemu edukacji zaowocował nowymi podstawami programowymi, programami i podręcznikami dla szkół ponadgimnazjalnych. W przypadku języka rosyjskiego nie można mówić o klęsce urodzaju. Jednak nauczyciele i uczniowie mają wybór – ukazało się kilka pozycji, w tym dwie, na które warto zwrócić szczególną uwagę.

Uczniom rozpoczynającym naukę języka rosyjskiego od postaw proponuje się zmienioną edycję popularnego podręcznika Haliny Granatowskiej i Ireny Daneckiej *Как дела?*²⁾ – właśnie wydano jego pierwszą część. Na bazie dotychczasowych wydań przygotowano bardziej przejrzysty, uzupełniony i poprawiony kurs językowy, z podziałem odpowiadającym poszczególnym latom nauki w zreformowanym liceum. Podręcznik może być również wykorzystywany na lektoratach wyższych uczelni oraz przez osoby pragnące samodzielnie zgłębiać podstawy języka rosyjskiego. Na początek proponuje się osiem tematów pomocnych przy opanowaniu alfabetu rosyjskiego, zaś dalej – dziewięć jednostek metodycznych obejmujących tematy *Rodzina, Mieszkanie, Szkoła, Znajomi i przyjaciele, Miasto, Zakupy, Poczta, Posiłki* i dwa rozdziały powtórzeniowe. Poszczególne tematy składają się z podrozdziałów nazwanych krokami. Prawie każdy z nich zawiera krótkie dialogi lub teksty do słuchania wprowadzające materiał leksykalny i gramatyczny. Są ćwiczenia kształtujące sprawności receptywne i produktywne. W każdym rozdziale pojawiają się krótsze lub dłuższe teksty do czytania – o różnym stopniu

trudności. Materiał jest podany w języku rosyjskim. W ostatniej części książki H. Granatowskiej i I. Daneckiej umieszczono krótkie słowniki: polekcyjny, tematyczny i alfabetyczny oraz komentarz gramatyczny. Podręcznikowi towarzyszy zeszyt ćwiczeń³⁾, który pozwala wdrożyć, pogłębić i utrwalić materiał wprowadzony w podręczniku. Zeszyt ćwiczeń jest pomocny głównie przy kształtowaniu sprawności receptywnych. W nowym wydaniu kursu *Как дела?* zwraca uwagę bardziej przejrzysty układ materiału. Zarówno w podręczniku, jak i w ćwiczeniach kolejne jednostki lekcyjne mieszczą się na 1–2 stronach. Układ ten jest bardziej funkcjonalny i ułatwia korzystanie z obu książek. Zmiany obejmują nie tylko stronę formalną. Dotyczą też treści zawartych w podręczniku i zeszycie ćwiczeń. Uzupełnienia i zmiany podnoszą wartość tego kursu językowego, który jest obecny na rynku od siedmiu lat.

Nowa edycja kursu *Как дела?* składa się w 95% z materiałów znanych z poprzednich wydań. Nowum stanowią zamieszczone na końcu każdego rozdziału intencje i środki językowe umożliwiające ich wyrażenie. Jest to drogowskaz i dla nauczyciela, i dla ucznia. Niestety, nie uległy zmianie rozdziały powtórzeniowe. Nadal zawierają one ćwiczenia traktujące wybiórczo opracowany w danym rozdziale materiał i jest ich niewiele. Nauczyciele pracujący z wcześniejszymi edycjami tego podręcznika wiedzą, że oznacza to konieczność stworzenia własnej obudowy kursu *Как дела?*. W podręczniku wymieniono część tekstów – pojawiły się oryginalne materiały z prasy i książek, bardziej

¹⁾ Autor jest nauczycielem języka rosyjskiego w Zespole Szkół nr 1 we Wrocławiu.

²⁾ H. Granatowska, I. Danecka (2002), *Как дела? I*. Podręcznik do języka rosyjskiego dla szkół ponadgimnazjalnych, Warszawa: Wydawnictwo Szkolne PWN.

³⁾ H. Granatowska, I. Danecka (2002), *Как дела? I*. Zeszyt ćwiczeń, Warszawa: Wydawnictwo Szkolne PWN.

przyjazne dla ucznia (np. na s. 53, 67, 91). Jest to dobrym posunięciem, gdyż stopień trudności nie zniechęca osób uczących się i nie stawia nauczyciela przed koniecznością szukania bardziej trafnych tekstów związanych treściowo z realizowanym tematem. Cieszy zwiększenie liczby ćwiczeń wdrażających (m. in. na s. 33, 62, 96, 107, 111, 116) i zadań rozwijających sprawności receptywne. Dokonane zmiany pokazują, że rola gramatyki w dążeniu do bycia komunikatywnym przestaje być mało istotną. Podejście takie wydaje się być słusznym, bowiem wszystko przybiera właściwe proporcje: ważne jest to, że potrafimy się wypowiedzieć (ustnie czy pisemnie) i jednocześnie dążymy do tego, by nasze wypowiedzi były poprawne pod każdym względem. Dobrym posunięciem jest dodanie nowych materiałów pomocnych przy rozwijaniu sprawności produktywnych (np. na s. 44-45, 86, 94, 119). Ich wartość jest tym większa, że pozwalają na bezproblemową komunikację w warunkach naturalnych. Szkoda, że nie wszystkie rozdziały doczekały się „dopływu świeżej krwi” i nadal razi fragmentaryczność i powierzchowność w ujęciu kilku tematów.

Za mankament należy uznać pozostawienie słowniczków tematycznych w dotychczasowej bardzo skrótovej postaci. To kolejny powód, by w codziennej pracy korzystać ze słowników tematycznych i opracowywać własne ćwiczenia oraz szukać innych pomysłów na realizację danego tematu. Niewielkich zmian dokonano w słowniczku polekowym i alfabetycznym. W podręczniku pojawiły się przejrzyste wzorce form użytkowych: listu i widokówki. To z pewnością ułatwi pracę z uczniami, którzy za trzy lata będą zdawać egzamin maturalny (według nowej formuły), gdzie mogą się spotkać z koniecznością zredagowania tego typu form wypowiedzi. Zamieszczone w książce *Как дела?* zwroty i przykładowe wypowiedzi stanowią inspirację do sięgnięcia, np. po e-mail czy ogłoszenie. Żałować należy, że aspekt realizacyjny doczekał się jedynie zmian kosmetycznych. Nie zauważono np., że w Rosji dokonano kilka lat temu denominacji rubla. W kilku ćwiczeniach pozostały setki tysięcy starych rubli, kopiejki nie pojawiły się w ogóle. W podręczniku jest zawartych wiele bardzo pomysłowych

i ciekawych ćwiczeń, zwraca uwagę starannie dobrany materiał leksykalny (znajdziemy również elementy języka potocznego) i przejrzysty sposób prezentacji materiału gramatycznego.

Bardzo pozytywne wrażenie sprawia przereklamowany zeszyt ćwiczeń. Wprowadzono elementy kaligrafii i dużo atrakcyjnych ćwiczeń, nie powiela się w mechaniczny sposób ćwiczeń z podręcznika, wiele z nich wymaga twórczego zastosowania wprowadzonych wcześniej konstrukcji. Niewątpliwą zaletą zeszytu ćwiczeń jest to, że pozwala on na samodzielną pracę.

Podsumowując pierwsza część kursu językowego *Как дела?* jest atrakcyjną propozycją dla uczniów rozpoczynających naukę języka rosyjskiego od podstaw. Zawiera ciekawe dialogi, dużo ćwiczeń kształtujących wszystkie sprawności językowe, niebanalne i dowcipne rozwiązania w warstwie słownej i graficznej (ta ostatnia jest bardzo dużą zaletą tego kursu – poza atrakcyjnymi rysunkami są współczesne zdjęcia i reprodukcje). Warto w kolejnych edycjach dać możliwość wysłuchania z kasy (a jeszcze lepiej z wygodniejszej w użytkowaniu płyty CD) większej liczby tekstów, szczególnie tych dłuższych. Dla osób próbujących samodzielnie zgłębić podstawy języka rosyjskiego utrudnienie stanowi fakt, że żaden z dłuższych tekstów nie został nagrany na kasie.

Как дела? to podręcznik nowej generacji – przyjazny dla ucznia, ukazujący świat, z którym młody człowiek się styka na co dzień i który pozna podczas pobytu za granicą. Pewne niedociągnięcia i braki dają pole do popisu nauczycielowi, lektorowi, wykładowcy – każdy przecież posiada mniejszy czy większy bagaż doświadczeń, a przy tym ma możliwość twórczego podejścia do realizacji programu nauczania. W dobie Internetu i wydawnictw multimedialnych umiejętność ta jest bardzo pożądana.

Dla uczniów kontynuujących naukę języka rosyjskiego w szkole ponadgimnazjalnej wydano pakiet edukacyjny *Ycnex* autorstwa Anny Pado⁴⁾. W jego skład wchodzi podręcznik, zeszyt ćwiczeń i płyta kompaktowa, będąca integralną częścią obu książek. Podręcznik składa się z dziesięciu jednostek metodycznych obejmujących kręgi tematyczne *Dane personalne*, *Kontakty towarzyskie* (zawieranie znajomości i stosowa-

⁴⁾ A. Pado (2002), *Ycnex I*. Podręcznik do języka rosyjskiego. Kurs kontynuacyjny. Warszawa: WSIP.

wanie zwrotów grzecznościowych), *Życie rodzinne* (podział ról i obowiązków, modele rodziny, życie codzienne domowników, stosunki między rodzeństwem, rodzice a dzieci), *Charakterystyka człowieka* (wygląd zewnętrzny, ubiór), *Szkoła* (nauka języków obcych, nauka za granicą). Poza tym zawiera część uzupełniającą z krótkimi tekstami do czytania, tablicami gramatycznymi i ściągawką z ortografii. Każda jednostka jest zbudowana według podobnego schematu: materiałowi leksykalnemu towarzyszą dialogi, ćwiczenia na rozumienie tekstów pisanych i słuchanych oraz materiał gramatyczny w ujęciu funkcjonalnym i zagadnienia dotyczące etykiety mowy i pisma. Podręcznik zawiera dużo nowej i najnowszej leksyki. Autorka w umiejętny sposób zachowuje proporcje między językiem literackim a potocznym. Każdy rozdział jest bogato ilustrowany. Obok atrakcyjnych fotografii zamieszczono pomysłowe i dowcipne rysunki ilustrujące kolejne frazeologizmy. Warstwa graficzna, w przeciwieństwie do dialogów i tekstów, zawiera stosunkowo niewiele materiałów o charakterze realizacyjnym. Układ i jakość materiału sprzyja efektywności w sytuacjach naturalnych. Leksyka jest prezentowana w logiczny i przejrzysty sposób, z ukazaniem odcieni stylistycznych poszczególnych zwrotów czy konstrukcji. W podręczniku nie ma słowniczka dwujęzycznego, są natomiast na marginesach wybrane słowa lub zwroty (z podaniem ich polskich odpowiedników lub ich wyjaśnieniem po rosyjsku). Poza tym na kolorowych marginesach umieszczono ważniejsze formy osobowe czasowników i krótkie zestawy słownictwa, pomagające wypowiedzieć się na temat podany w umieszczonym obok ćwiczeniu. Zabieg ten ułatwia uczniowi poruszanie się po danym obszarze tematycznym i nie zmusza do szperania po słownikach. Jest również pomocny przy wszelkich ćwiczeniach powtórzeniowych. Konstrukcje gramatyczne są pokazane w sposób funkcjonalny – służą one rozwijaniu kompetencji komunikacyjnej. Zaletę stanowi wykorzystanie różnych technik oraz trafny dobór przykładów, których mnogość w oczywisty sposób wzbogaca zasób leksykalny adresata podręcznika. Zwraca uwagę odejście od preparowanych czytanek. Teksty do czytania to znane bajki. Ułatwia to ich

rozumienie i podnosi atrakcyjność podręcznika. Znakomicie są opracowane ćwiczenia na rozumienie tekstu słuchanego i czytanego – wyróżniają się ciekawą tematyką i urozmaiconymi technikami. Zwraca uwagę wykorzystanie w ćwiczeniach różnych rodzajów tekstów (np. pamiętnika, ankiety, ogłoszeń internetowych). Z pewnością pomoże to w przygotowaniu uczniów do egzaminu maturalnego, a jednocześnie umożliwi swobodne poruszanie się po świecie słowa pisanego o charakterze użytkowym.

Na płycie kompaktowej nagrano teksty, do których ćwiczenia zamieszczono zarówno w podręczniku, jak i zeszytach ćwiczeń. Dzięki temu obie części pakietu edukacyjnego Anny Pado uzupełniają się, sprzyjają samodzielnej pracy i pozwalają kształtować wszystkie sprawności językowe. W zeszytach ćwiczeń⁵⁾ duży nacisk położono na gramatykę funkcjonalną. Dryl językowy daje szansę autentycznego opanowania poszczególnych segmentów składających się na strukturę leksykalno-gramatyczną. W ćwiczeniach o różnym stopniu trudności zastosowano różnorodne techniki. Cechuje je bogactwo i oryginalność. Pogłębiają one, a nie powielają materiał podręcznika. Widoczne to jest nawet w tytułach rozdziałów – ten sam krąg leksykalno-gramatyczny inaczej został nazwany w obu książkach (np. *Рад познакомиться!* – *Вы знакомы?*, *Мне всегда не хватает времени* – *Время – деньги*, *Тебе идёт минута* – *Что надеть?*). W ćwiczeniach można znaleźć cztery testy podsumowujące opracowany materiał. Systematyzują one materiał leksykalny, gramatyczny i ortograficzny.

Autorka zaproponowała nowoczesny, atrakcyjny i napisany z pasją pakiet edukacyjny. Zwraca uwagę dowcip słowny i sytuacyjny – zarówno w warstwie językowej, jak i graficznej. Nie ma miejsca w pakiecie Anny Pado na zadęgie, sztuczne zachwyty, nachalny dydaktyzm czy protekcyjne poklepywanie ucznia po ramieniu. Świat nastolatków przedstawiony został w realistyczny i przyjazny sposób. *Учнex* – zgodnie z tytułem – daje dużą gwarancję osiągnięcia sukcesu w nauce języka rosyjskiego. Umożliwia to zarówno leksyka, współczesna i wartościowa z punktu widzenia komunikacji

⁵⁾ A. Pado (2002), *Учнex 1*. Zeszyt ćwiczeń. Kurs kontynuacyjny, Warszawa: WSiP.

językowej w warunkach naturalnych, jak i funkcjonalne podejście do materiału gramatycznego. Należy żałować, że krąg potencjalnych odbiorców pakietu edukacyjnego Anny Pado nie jest zbyt szeroki. Zgodnie z opublikowanymi danymi liczbowymi⁶⁾ z językiem rosyjskim zetknął się w gimnazjach stosunkowo niewielki

procent uczniów. I nie ma pewności, że będą kontynuowali naukę tego języka w szkołach ponadgimnazjalnych.

(sierpień 2002)

⁶⁾ Jadwiga Zarębska (2001), *Powszechność nauczania języków obcych w roku szkolnym 2000/2001*, „Języki Obce w Szkole” 4/2001, s. 23–27.

Eleonora Wesołowska¹⁾
Ostrowiec Świętokrzyski

Nowości wydawnictwa Złatoust

Wśród nielicznych materiałów audiowizualnych do nauczania języka rosyjskiego należy wyróżnić materiały wydawnictwa Złatoust z Sankt-Petersburga. Wydawnictwo to powstało w 1990 roku. Specjalizuje się w opracowywaniu materiałów do nauczania języka rosyjskiego jako obcego (książki, pomoce audio, wideo i komputerowe). Od 1994 roku Złatoust jest członkiem Międzynarodowej Asocjacji Wykładowców Języka Rosyjskiego i Literatury (MAPR-JAŁ). Od 1999 roku jest współwydawcą czasopisma *Мир русского слова*. Od 2001 roku wydaje czasopismo *Русский язык за рубежом*. Od 2000 roku jest członkiem Izby Przemysłowo-Handlowej Sankt-Petersburga. Książki tej instytucji są eksportowane do wielu krajów Europy, Kanady, USA, Japonii. W Polsce stopniowo pojawiają się dzięki Stowarzyszeniu Polska-Wschód.

Złatoust proponuje szeroki asortyment pomocy dydaktycznych i współpracuje z wykładowcami różnych szkół, co pozwala zadowolić gusty i zapotrzebowanie uczniów i studentów. Pomoce te są wykorzystywane w rosyjskich uczelniach, a także w rosyjskich domach nauki i kultury za granicą. Od 1999 roku wydawnictwo proponuje pomoce dla przygotowujących się do certyfikatów z języka rosyjskiego jako języka obcego. Różne propozycje wydawnicze tej firmy są znane w świecie księgarskim, m.in. ATTICA, Libraire du Globe, Grant and Culter, Kubon und Sagner, Международная книга, Библио-Глобус, Юпитер-Интер. Od 1992 roku wydawnictwo organizuje w Sankt-Petersburgu kursy języka rosyjskiego dla obcokrajowców.

W bogatym katalogu wydawnictwa znajdziemy podręczniki, pomoce do ćwiczeń w mówieniu, rozumieniu ze słuchu, pisaniu, różnego rodzaju pomoce do gramatyki, filmy wideo, podręczniki do nauczania w danej specjalności (medycyna, prawo, sądownictwo, biznes, turystyka, hotelarstwo itp.), standardy, testy, słowniki, monografie, opracowania naukowe i wiele innych. Wszystkie pomoce uwzględniają najnowsze tendencje w nauczaniu języków obcych, prawie do wszystkich podręczników są dołączone kasyety audio, wideo lub płyty CD. Większość pomocy zawiera komentarz w języku angielskim, a także we francuskim, niemieckim, a od niedawna w języku chińskim.

Wśród podręczników oferowanych przez Złatoust zwróciłam uwagę na *Поговорим?* autorstwa Popowej T. I. i Jurkowa E.E. Książka ta jest przeznaczona dla obcokrajowców z grup średnio zaawansowanych. Dzięki odpowiednio spreparowanemu tekstom i ćwiczeniom uczący się rozwija umiejętności rozumienia ze słuchu oraz mówienia w zakresie języka potocznego, a także języka biznesu. Książka składa się z 12 lekcji i przeznaczona jest na 100 godzin pracy.

Polskim rusycystom znane są pomoce z serii *Перспектива*. Do tej pory ukazało się 5 części. Na uwagę zasługują części 4 i 5 z aktualną tematyką, m.in. pracy, jej poszukiwania, problemów bezrobocia. Cenne są też rozdziały: *Жесты и мимика, Происхождение языков мира, русский язык, Преступность и смертная казнь, Армия, Религия сегодня*.

Lewina G.M. i Wasiliewa T.W. wydały książkę pod tytułem *Русская грамматика*

в анекдотах. Jest to krótki kurs gramatyki języka rosyjskiego (100 godzin) dla osób rozpoczynających naukę języka. Zawiera 284 mikroteksty dobrane odpowiednio do danego zakresu gramatycznego w postaci żartów, anegdotek, dialogów, monologów, zagadek, pytań i konkursów. W tekstach są postawione akcenty i po każdym tekście znajduje się mały słownik. Książka poszerza zasób leksykalny, ułatwia zapamiętywanie końcówek deklinacyjnych w języku rosyjskim, sprzyja rozwojowi ćwiczeń w mówieniu.

Dobrym pomysłem jest też wydanie książki *Русская грамматика в картинках для начинающих* Małyszewa G.G. Jest to dowcipnie ilustrowany informator na temat gramatyki języka rosyjskiego i może być wykorzystany do pracy z wykładowcą lub samodzielnie w postaci dodatkowego podręcznika i zestawów ćwiczeń. W książce znajduje się 270 piktograficznych tablic z krótkim komentarzem metodycznym.

Na pewno „zmorą” dla uczących się języka rosyjskiego są czasowniki ruchu. Myślę, że książką Kriwonosowa A.D. i Riedkinej T.J. *Знаю и люблю русские глаголы* pomoże rozwiązać niektóre problemy uczących się. Teksty są proste i ciekawe.

W serii „Biblioteka Żłatousta” są wydawane książki współczesnych rosyjskich pisarzy niezbyt dobrze znanych w Polsce. Teksty są adaptowane, dołączane są do nich komentarze, zadania testowe, klucze, słowniki i ilustracje. Na uwagę zasługują: *Ника* Wiktora Pelewina, *Девушка из хорошей семьи* Sergieja Dowłatowa, *Королева лип* Ludmiły Pietruszewskiej, *He сотвори* Wiktorii Tokariewej. Wyżej wymienione pozycje na pewno pomogą uczniom przygotowującym się do olimpiad i konkursów językowych.

Miłośnicy języka rosyjskiego chętnie sięgną po *Словарь перестройки*. Wyboru dokonano z prasy z lat 1985-1992, kiedy znane słówka zaczęły otrzymywać zupełnie inne stylistyczne zabarwienie związane z nową rzeczywistością. W serii *Язык и время* warto przeczytać książkę jednego z najbardziej znanych specjalistów, prof. W.G. Kostomarowa *Языковой вкус эпохи*, w której autor opisuje niepokojące procesy zachodzące w ciągu ostatnich 10 lat w języku środków masowego przekazu. Kolesow W.W. w książce *Жизнь происходит от слова* dzieli się wrażeniami o stanie współczesnego języka rosyjskiego, mentalności i kultury współczesnych ludzi.

W ubiegłym roku pojawiło się językowe portfolio. Żłatoust wydało *Европейский языковой портфель для старших классов общеобразовательных учреждений: в трёх частях*). Zestaw składa się z trzech części (paszport językowy, biografia językowa, dossier) zgodnie z ustaleniami Rady Europy. Portfolio wydano w języku rosyjskim i angielskim. Samocena pozwala porównać swój poziom znajomości języka obcego z ogólnoeuropejskimi normami i określić najbardziej racjonalne sposoby doskonalenia swojej wiedzy i umiejętności w dziedzinie opanowania języka obcego. Wyniki otrzymane podczas pracy z portfolio można wykorzystać kontynuując naukę języka obcego, a także poszukując pracy w krajach europejskich.

Wydawnictwo Żłatoust zadbało również o filmy.

Znane są już filmy wideo o Moskwie i Sankt-Petersburgu. Film Gołubiewej A.W. i Lemieszowa K.N. *Прогулки по Петербургу* zawiera 7 części o Petersburgu, muzeach i miejscowościach podmiejskich (*Санкт-Петербург, Петропавловская крепость, Исакиевский собор, Эрмитаж, Пушкин, Павловск, Петергоф*). Każdy krótki film trwa 7-9 minut i zawiera zrozumienie 1500 słówek. Załącznik, w postaci broszurki, zawiera teksty występujące w każdej części, ćwiczenia utrwalające konstrukcje gramatyczne i nową leksykę oraz wiersze. Film Prochorowa J.E. i Gołubiewej A.W. *Семь прогулок по Москве* składa się z krótkich scenek: *Основание и история города, Кремль, Музеи города, Архитектура Москвы, Выходные в Москве, Деловая Москва, Образование в Москве*. W załączniku jest również zamieszczony tekst filmu, różne ćwiczenia leksykalno-gramatyczne do każdego z 7 fragmentów, słowniczek – 676 słówek oraz teksty popularnych wierszy i piosenek o Moskwie. Zwróciłam uwagę na film *Деловая Москва*. Dołączono do niego 8 ćwiczeń, między innymi:

► Познакомьтесь со словами и выражениями к видеофрагменту. Как вы думаете, какова его тема? Не забудьте написать перевод незнакомых слов, глаголы спрягайте.

► Измените утвердительное предложение в отрицательное по образцу: *В Москве новые банки и дипломатические службы.*

– в Москве нет новых банков и дипломатических служб.

► Определите с помощью словаря разницу в значении следующих синонимов: *высокий, верхний, высший, верховный*. Правильно употребите эти прилагательные в сочетаниях со следующими существительными.

► Замените прилагательное *нужен, нужна* и др. по образцу: *Мне очень нужны компьютер и принтер. – Я нуждаюсь в компьютере и принтере.*

► Подберите антонимы.

► Допишите предложения.

► Просмотрите видеофрагмент. Ответьте на вопросы.

► Вставьте пропущенные слова.

Дzięki takiemu zestawieniu ćwiczeń uczeń dobrze utrwala analizowany materiał.

Tegoroczną nowością jest kasetka wideo *Диалог с Россией* autorstwa Berdyczewski A., Wegrawi W., Kowalow K., Passow E., Poor Z. Kasetka i opracowanie do niej powstały przy współpracy z Europejskim Centrum Języków Obcych w Graz w Austrii i Ministerstwa Oświaty Węgier. Podstawą była reklama rosyjskiej stacji TV ORT *Russkij projekt*, która włączyła trzy cykle po trzy wątki:

► *Верь в себя (Верь в себя, Ставьте перед собой реальные цели, Всё у нас получится!)*,

► *Любовь (Берегите любовь!, Мама, не плачь!, Я люблю!)*,

► *У нас всё нормально (Это мой город, У нас всё нормально, Дома всегда лучше!)*.

Celem tak pomyślanego kursu jest rozwijanie kompetencji międzykulturowej uczniów. W broszurce towarzyszącej kasecie znajdują się ćwiczenia do wykonania przed obejrzeniem fragmentu filmu wprowadzające w sytuację, podczas oglądania i twórcze zadania po obejrzeniu filmu. Praca nad każdym wątkiem kończy się wspólnym projektem, podczas realizacji którego uczniowie powinni użyć przeanalizowany materiał pisząc wypracowania, opracowując scenariusze, pisząc opowiadania skojarzeniowe itp.

Warto też obejrzeć i przeanalizować film Gołubiewej A.W. *Соперники Москвы. Новгород. Тверь*. W filmie jest mowa o dwóch prastarych miastach rosyjskich, ich wielowiekowej historii i bogatej kulturze. W załączniku jest wydrukowany cały tekst z filmu, proponowane są różne ćwiczenia leksykalno-gramatyczne, prace z mapą, ilustracjami, tekstami folklorystycznymi. Podany jest również słownik – zawiera 653 słowa.

Czekamy na dalsze publikacje tego wydawnictwa.

(sierpień 2002)

Małgorzata Zdybiewska¹⁾
Radom

Magazyn *British Studies Web Pages* – przepustka w XXI wiek

Chcesz przy porannej kawie poczytać angielskie gazety? Sprawdzić swoją znajomość słownictwa i idiomów związanych ze sportem? Przyłączyć się do fanów Harry'ego Pottera? Wziąć udział w konkursie z bardzo atrakcyjnymi nagrodami? A może szukasz ciekawego materiału na lekcję języka angielskiego?

Jest takie miejsce, które umożliwi spełnienie wszystkich wymienionych powyżej pragnień o każdej porze dnia i nocy. To anglojęzyczny magazyn internetowy *British Studies Web*

Pages (<http://elt.britcoun.org.pl>) adresowany do nauczycieli i uczniów języka angielskiego w Polsce oraz do wszystkich zainteresowanych wiedzą o Wielkiej Brytanii.

W sieci ukazało się już kolejne 14 wydanie magazynu poświęcone roli języka w kulturze zatytułowane *Multilingual World*, a w nim wiele różnych materiałów poświęconych Wielkiej Brytanii, Polsce i innym krajom. Tym razem autorzy skupili swoją uwagę na wzrastającej wadze języka angielskiego, jako języka między-

¹⁾ Autorka jest wykładowcą w Nauczycielskim Kolegium Języków Obcych w Radomiu i koordynatorem projektu *British Council Culture in ELT*.

narodowego i trosce o języki mniejszości narodowych. Oprócz poważnych artykułów mających charakter akademicki czytelnicy znajdą materiały do wykorzystania na lekcjach języka angielskiego, a także ciekawe quizy, krzyżówki i wywiady zarówno z Polakami, jak i Brytyjczykami. Jest też wiele innych stałych rubryk, takich jak: artykuły, kącik językowy, recenzje książek i filmów, fragmenty pamiętnika polskiej nauczycielki języka angielskiego przeżywającej kłopoty rodzinne i zawodowe typowe dla początku nowego wieku, oraz łączy z innymi stronami internetowymi na całym świecie o podobnej tematyce.

Poprzednie 13-te wydanie było poświęcone dziedzictwu narodowemu. Zostało zatytułowane *Heritage* i było rezultatem wspólnej pracy uczestników Letniej Szkoły Języka Angielskiego zorganizowanej pod egidą British Council w Puławach w lipcu 2002 roku. Tym razem na stronach internetowych znalazła się ogromna ilość materiałów w języku angielskim o dziedzictwie kulturowym regionu lubelskiego, między innymi ciekawe materiały o Muzeum Zamoyskich w Kozłowie, parku w Puławach i Izabeli Czartoryskiej oraz wywiady z malarzami związanymi z Kazimierzem Dolnym nad Wisłą. Brytyjskie strony internetowe są odwiedzane przez internautów z całego świata, jest więc szansa, że o miejscach wartych podziwu w Polsce dowiedzą się ludzie z bardzo różnych stron naszej planety.

W roku 2003 British Council, które jest wydawcą magazynu, wspólnie z Hornby Trust planuje organizację międzynarodowej szkoły językowej, od 22 czerwca do 4 lipca. Jest ona adresowana do nauczycieli języka angielskiego zainteresowanych kulturoznawstwem, którzy chcieliby zostać autorami stron internetowych lub pogłębić znajomość metodyki z zakresu kulturoznawstwa. W szkole będzie uczestniczyć 45 nauczycieli z całego świata. Tym razem tematem będzie jedzenie: *Food* – okazja do wielu kulturowych porównań i na pewno wspólnych zajęć. Tuż po wakacjach materiały napisane przez uczestników szkoły letniej w Lublinie zostaną opublikowane w magazynie internetowym w ramach kolejnego wydania.

British Studies Web Pages to również kopalnia wiedzy na temat Wielkiej Brytanii – jej historii, kultury, ekonomii, systemu politycznego

i geografii. Rozmaitość tematów jest ogromna. Oto niektóre z nich: *edukacja, zdrowie, mity i legendy, system polityczny, tożsamość, sport, wieś i kultura młodzieżowa*. Każde wydanie internetowe magazynu, podporządkowane jednemu wiodącemu tematowi, oferuje różnorodność poglądów i form literackich.

Magazyn jest przygotowywany przez zespół redakcyjny złożony z Polaków i Brytyjczyków pod patronatem British Council. Mimo, iż zespół redakcyjny liczy tylko 6 osób, to z redakcją współpracuje liczna rzesza kulturoznawców, uznanych autorów opracowań na temat Wielkiej Brytanii, nauczycieli, studentów i uczniów języka angielskiego z Polski i z Wielkiej Brytanii. *British Studies Web Pages* to międzykulturowe forum wymiany poglądów o literaturze, sztuce, kulturze i życiu codziennym w obu krajach. Jest to również miejsce wymiany poglądów nauczycieli języka angielskiego, zainteresowanych wprowadzaniem elementów kultury brytyjskiej w nauczaniu.

Redaktorzy magazynu zachęcają do dokonywania porównań międzykulturowych na wielu płaszczyznach. I tak dyskusja na temat popularnych świąt i festiwali w Anglii, Szkocji czy Walii często prowadzi do dyskusji na temat polskich tradycji i obyczajów. A kwestionariusz na temat brytyjskiej i polskiej służby zdrowia przeprowadzony wśród pacjentów i lekarzy zarówno w Polsce i na Wyspach Brytyjskich może stać się wstępem do bardzo ciekawej dyskusji na temat różnic kulturowych w obu krajach.

Formy literackie prezentowane w magazynie są różne, tak jak i rozmaite są grupy jego czytelników, z którymi redakcja ma wiele kontaktów zarówno osobistych, jak i za pośrednictwem Internetu. Jednym słowem: moc w różnorodności. W magazynie często ukazują się poważne eseje o charakterze akademickim adresowane do nauczycieli pragnących pogłębić specjalistyczną wiedzę na temat Wielkiej Brytanii, ale i też krótkie zabawne felietony na takie tematy jak subkultura młodzieżowa, a także bardziej osobiste wypowiedzi na temat pobytu na Wyspach Brytyjskich i w Polsce. Ulubioną formą odbiorców magazynu, co wynika z wielu rozmów, badań i nadsyłanych informacji, są quizy i krzyżówki. Te formy są w każdym wydaniu tematycznym. Zainteresowani internauci mogą sprawdzić swoją wiedzę na temat filmów

brytyjskich, systemu politycznego lub sportu. Poza tym każde wydanie daje możliwość wzbogacenia zasobu angielskich idiomów i słownictwa. Magazyn jest kolorowy i chociaż nie oferuje najnowszych sieciowych fajerwerków typu: migające napisy, wstawki wideo, podkład muzyczny – to jednak ma atrakcyjną, uporządkowaną formę graficzną. Wiele materiałów można wydrukować i wykorzystać na zajęciach nie tracąc zbyt wiele czasu na ściąganie zdjęć czy skomplikowanej grafiki komputerowej.

Dodatkową zaletą magazynu *British Studies Web Pages* jest jego interaktywność. Na stronie głównej znajduje się sonda i każdy odwiedzający strony może natychmiast wyrazić swoją opinię na aktualny temat. Na przykład: „Czy uczniowie powinni mieć wpływ na treści nauczania w szkołach?” Ważne jest i to, że natychmiast można sprawdzić, ile osób wzięło udział w sondzie. Do dnia 3 marca 2003 roku uczestniczyło w niej 628 osób, w tym 235 osób było zdania, że uczniowie zawsze powinni mieć wpływ na treści nauczania w szkołach, 362, uważało, że czasami, a tylko 31 osób wyraziło opinię, że uczniowie nie powinni mieć żadnego wpływu na to, czego uczy się w szkole. Prawda, że wyniki są interesujące?

Natychmiast po zrobieniu quizu czy krzyżówki internauci mogą sprawdzić odpowiedzi. Mogą również przesłać pod adres internetowy swoje pytania i otrzymać odwrotną po-

czętą odpowiedź. Jest to więc rodzaj wyzwania dla wielu ambitnych pasjonatów uczących się języka angielskiego samodzielnie (a takich w Polsce nie brakuje!), nie tylko studentów i nauczycieli Nauczycielskich Kolegiów Języków Obcych czy wydziałów filologicznych uniwersytetów, którzy z natury rzeczy starają się pogłębiać wiedzę o kraju, którego język studiują czy też wykładają.

Angliści znajdą w magazynie obszerną bibliografię na temat studiów brytyjskich, adresy bibliotek, które mają zbiory z tej dziedziny, recenzje najnowszych książek, słowników i encyklopedii oraz adresy internetowe wydawców podręczników do nauki języka angielskiego. Mogą również nawiązywać kontakty środowiskowe dzięki *Forum*, które służy wymianie poglądów zawodowych i gromadzi materiały z konferencji na temat studiów brytyjskich.

Wiadomo, jak szybko zanika dobra nawet znajomość języka obcego bez codziennego z nim kontaktu. Magazyn *British Studies Web Pages* to szansa na codzienny kontakt z językiem angielskim i na zapoznawanie się na bieżąco z wieloma współczesnymi zagadnieniami nurtującymi Wielką Brytanię, między innymi dzięki wnikliwym artykułom na rozmaite tematy współczesne, aktualnym danym statystycznym o społeczeństwie brytyjskim oraz rozbudowanemu systemowi powiązań z innymi stronami internetowymi o podobnej tematyce.

(marzec 2003)



EUROPEAN LABEL dla nowatorskich inicjatyw w nauczaniu i uczeniu się języków

W 2003 roku Polska będzie uczestniczyć po raz drugi w konkursie *European Label* organizowanym corocznie przez Komisję Europejską. W ubiegłym roku 14 polskich instytucji otrzymało certyfikaty *European Label* w sześciu kategoriach: promowanie języka polskiego, kształcenie nauczycieli języków, aspekt kulturowy w nauczaniu języków, licea, gimnazja i szkoły podstawowe. W całej Europie przyznano do tej pory ponad 300 certyfikatów *European Label*.

Celem konkursu jest nagradzanie i upowszechnianie nowatorskich inicjatyw dotyczących nauczania i uczenia się języków charakteryzujących się wysoką jakością, wielostronnym charakterem, oryginalnością i innowacyjnością.

W konkursie mogą brać udział wszystkie rodzaje szkół, zarówno publiczne jak niepubliczne, uczelnie wyższe, placówki kształcenia językowego dla dzieci i dorosłych, ośrodki prowadzące kształcenie i doskonalenie zawodowe nauczycieli języków, oraz wszystkie instytucje edukacyjne zajmujące się nauczaniem i promowaniem języków.

Wszelkie informacje o konkursie *European Label*:

www.socrates.org.pl

Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji
Ul. Mokotowska 43, 00- 551 Warszawa

Termin składania wniosków upływa 31 maja 2003.

Nowe podręczniki dla szkół ponadgimnazjalnych



wiesz, że umiesz

Symbol	Tytuł	Cena
	Open Mind Intermediate Kurs kontynuacyjny języka angielskiego	
1111807	Podręcznik dla liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego i technikum NOWOŚĆ	34,90 zł
1111808	Zeszyt ćwiczeń dla liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego i technikum NOWOŚĆ	20,90 zł
1111809, 1111810	Poradnik dla nauczyciela liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego i technikum (wraz z płytą CD) NOWOŚĆ	54,90 zł
	Alles Klar Kurs języka niemieckiego dla początkujących	
1111909, 1111910	Część 2A. Podręcznik z ćwiczeniami dla liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego i technikum NOWOŚĆ	23,00 zł
1111911, 1111912	Część 2B. Podręcznik z ćwiczeniami dla liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego i technikum (wraz z płytą CD) NOWOŚĆ	23,00 zł
1111913	Część 2. Książka nauczyciela NOWOŚĆ	20,00 zł
	Новые встречи 2 Kurs języka rosyjskiego dla początkujących	
1108405, 1108406	Podręcznik dla liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego i technikum (wraz z płytą CD) NOWOŚĆ	30,00 zł
1108407	Poradnik dla nauczyciela i program nauczania języka rosyjskiego w liceum ogólnokształcącym, liceum profilowanym i technikum NOWOŚĆ	16,00 zł
	Успех 2 Kurs kontynuacyjny języka rosyjskiego	
1108505, 1108506	Podręcznik dla liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego i technikum (wraz z płytą CD) NOWOŚĆ	28,00 zł
1108507	Zeszyt ćwiczeń dla liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego i technikum NOWOŚĆ	17,00 zł
1108508	Poradnik dla nauczyciela dla liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego i technikum NOWOŚĆ	16,00 zł

Podręczniki PRZYJAZNE UCZNIOM



Langenscheidt

NOWOŚĆ



- Podręcznik i zeszyt ćwiczeń w jednym tomie
- Łagodna progresja materiału gramatycznego
- Tematyka i słownictwo „bliskie życiu”
- Testy do samooceny i przegląd gramatyki po każdym rozdziale
- „Intensivtrainer” z dodatkowymi ćwiczeniami

Podręcznik dla młodzieży szkół średnich i dorosłych, uczących się języka niemieckiego od podstaw.

www.langenscheidt.pl

Langenscheidt Polska Sp. z o.o. 02-548 Warszawa, ul. Grażyny 13
tel.: (22) 845 25 51; fax: (22) 845 26 55; e-mail: lpo@langenscheidt.pl