

# Języki Obce w Szkole



# PRENUMERATA CZASOPISMA „JĘZYKI OBCE W SZKOLE”

Czasopismo jest dostępne w CODNie i w prenumeracie. Wpłaty na prenumeratę przyjmujemy bezpośrednio na nasze konto: PKO BP X O/Warszawa **63 1020 1013 0000 0302 0007 6703**. (Redakcja *Języki Obce w Szkole*, Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Aleje Ujazdowskie 28, 00-478 Warszawa). W CODNie prowadzimy bezpośrednią sprzedaż poszczególnych numerów czasopisma – również wysyłkową (Warszawa, Aleje Ujazdowskie 28, pokój 105).

W stałej sprzedaży mamy numery specjalne: • Nauczanie wczesnoszkolne (nr 6/2000). • Nauczanie języków mniejszości narodowych i etnicznych (nr 6/2001). • Nauczanie języków obcych uczniów niepełnosprawnych (nr 7/2001). • Nauczanie dwujęzyczne (6/2002) • My w Europie (6/2003) i numery: z 2003 r. oraz bieżące.

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

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

Numer 1/2003  Numer 2/2003  Numer 3/2003   
Numer 4/2003  Numer 5/2003  Numer 1/2004

Cena każdego numeru 16 zł.

### Numery specjalne:

- Nauczanie wczesnoszkolne 10 zł
- Nauczanie języków mniejszości narodowych i etnicznych 20 zł
- Nauczanie języków obcych uczniów niepełnosprawnych 18 zł
- Nauczanie dwujęzyczne 20 zł
- My w Europie 20 zł

### Prenumerata 2004

Numery 2+3 – 22 zł do 15 kwietnia 2004 r.   
Numery 4+6 – 33 zł do 15 sierpnia 2004 r.

Imię ..... Nazwisko .....

Instytucja .....

Ulica .....

Kod pocztowy ..... Miejscowość .....

Telefon (z podaniem numeru kierunkowego) .....

NIP .....

Konto: PKO BP X O/Warszawa 63 1020 1013 0000 0302 0007 6703. „Języki Obce w Szkole”

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

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

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

- angielski
- francuski
- hiszpański
- łaćski
- niemiecki
- polski
- rosyjski
- włoski

## Spis treści

Od Redakcji ..... 3

### PODSTAWY GLOTTODYDAKTYKI

- Danuta Stanulewicz** – Językoznawstwo kognitywne a nauczanie języków obcych ... 5
- Anna Bączkowska** – *In versus na*: krótkie studium porównawcze ..... 11
- Agnieszka Brzezińska** – Dlaczego nasi uczniowie zapominają i jak temu przeciwdziałać? ..... 14
- Elżbieta Janina Dzierła** – Co czyni nauczyciela wyjątkowym? ..... 17

### METODYKA

- Ewa Brągiel** – Praca z uczniem dyslektycznym na lekcjach języka obcego 19
- Anna Włodarczyk-Dudzić** – Jak sprawić, aby uczniowie znaleźli w sobie motywację do nauki języków obcych? ..... 25
- Anna Przychodzeń** – Rozwijanie u ucznia motywacji wewnętrznej – nowe metody chwalenia i zachęcania do współpracy ..... 28
- Małgorzata Ekiert** – Rola oceny opisowej jako czynnika kształtującego motywację uczniów ..... 30
- Katarzyna Jarosz** – Uwagi ogólne o wprowadzaniu słownictwa specjalistycznego ..... 33

### Z PRAC INSTYTUTÓW

- Hanna Komorowska** – Polityka językowa – warianty rozwiązań w krajach europejskich ..... 38
- Anna Jaroszevska** – Nowe egzaminy Instytutu Goethego ..... 46
- Małgorzata Piotrowska-Skrzypek, Monika Korzon** – TCF – Test de connaissance du français ..... 48

**Christopher Alexander** – Egzamin Business English Certificate ..... 54

### Z BADAŃ

- Anna Jurek** – Języki obce w nauczaniu uczniów z dysleksją rozwojową. Część I ... 57
- Katarzyna Baumann** – Samoocena a poziom kompetencji językowych w zakresie języka angielskiego. Porównanie polskiej i szwedzkiej młodzieży licealnej .... 72
- Dorota Werbińska** – Skuteczny nauczyciel języka angielskiego – wnioski z badań .... 78

### KOMPUTERY, INTERNET, MULTIMEDIA

- Anna Barańska** – Ewolucja CALL – nauka języków obcych z wykorzystaniem komputera ..... 81
- Dorota Karczewska** – Technologie informacji i komunikacji w procesie dydaktycznym ..... 85
- Aleksandra Klimkiewicz** – Ściągawka internetowa dla progresywnego rusycysty ..... 89

### SZKOŁA PODSTAWOWA, GIMNAZJUM

- Jolanta Sochaczewska-Kuleta** – Nie wiesz jak to zrobić? Zapytaj swoich uczniów! .... 92
- Jolanta Sochaczewska-Kuleta** – Przedstawienie w języku angielskim? Ale skąd wziąć scenariusz!? ..... 96
- Małgorzata Hamada** – Lekcja biblioteczna w połączeniu z lekcją języka angielskiego ..... 98
- Ewa Osoba** – Notować inaczej, czyli mapy myśli ..... 101
- Michaela Makuła** – Jak przyjemnie się uczyć, czyli przez zabawę do celu ..... 103

## Z DOŚWIADCZEŃ NAUCZYCIELI

<b>Agnieszka Ślęzak-Świat</b> – Wartościowanie emocjonalne rzeczywistości .....	105
<b>Halina Iwanyńnik</b> – Trudności w uczeniu się języków obcych .....	110
<b>Gabriela Stępień</b> – Nauczmy uczniów się uczyć – Techniki sprzyjające autonomii ..	111
<b>Maria Zusin</b> – Nauczmy uczniów się uczyć .....	120
<b>Gertruda Maria Rydel</b> – Nagranie wideo na lekcji języka angielskiego .....	127
<b>Halina Sz wajgier</b> – Wykorzystanie materiałów autentycznych na lekcji języka niemieckiego .....	130
<b>Ewa Pobiedzńska</b> – Lectio Latina w komentarzach. De Themistocle .....	132
<b>Magdalena Bartkowiak</b> – Nowa matura z języka rosyjskiego .....	135
<b>Danuta Głó wka</b> – Strategie uczenia się. Jak dokonać dobrego wyboru? .....	137

## MATERIAŁY PRAKTYCZNE

<b>Teresa Mastalerz</b> – St George's lesson ..	140
<b>Elżbieta Siwińska</b> – Brain-teasers .....	142
<b>Katarzyna Ciechanowicz-Gajewska, Agnieszka Wawrzyk</b> – Little Red Riding Hood .....	143
<b>Dorota Nawrot</b> – Czerwony Kapturek ..	145
<b>Jolanta Sochaczewska-Kuleta</b> – The trial .....	147
<b>Mirosława Krajowska-Macuk, Stefania Kruszewska-Kośc iuszenko</b> – Inscenizacja bajki ПЕПКА .....	150

## KONKURSY

<b>Bożena Ciep ielowska</b> – Übung macht den Meister .....	151
---	-----

## Lidia Falkowska-Winder, Anna Franek

– A quiz on Cambridge .....	153
<b>Halina Chowalko</b> – Découvrir Paris – konkurs wiedzy o Paryżu .....	155

## SPRAWOZDANIA

<b>Cecylia Denga</b> – Konkurs wiedzy o Francji .....	158
<b>Anna Kołaczkiwicz</b> – Konkursy języka niemieckiego w „wieczorówkach” .....	159
<b>Magdalena Bartkowiak</b> – Spotkania z kulturą rosyjską .....	160
<b>Halina Fanderowska, Elżbieta Gajewska</b> – Święto Języka Francuskiego .....	160
<b>Marta Kieljan, Gabriela Niemiec</b> – Tolerancyjna Frankofonia ..... i nie tylko .....	163
<b>Ewa Orzechowska</b> – Tydzień języka angielskiego .....	164
<b>Justyna Foch-Kurcbard, Marzena Żukiewicz-Chmielińska</b> – <i>Deutsches Sprachdiplom</i> – prestiżowy egzamin dla wybranych .....	166
<b>Marzena Żukiewicz-Chmielińska</b> – Wymiana międzyszkolna .....	168

## RECENZJE

<b>Jolanta Mę delska</b> – <i>Можно? Нельзя? Практический минимум по культурной адаптации в русской среде</i> .....	170
<b>Lilia Marszałek, Marek Marszałek</b> – 350 ćwiczeń z języka rosyjskiego z kluczem rozwiązań .....	174
<b>Ewa Rysińska</b> – Business English .....	178
<b>Paweł Sobkowiak</b> – First Insights into Business .....	182



### Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli

**ZESPÓŁ REDAKCYJNY:** Maria Gorzelak – redaktor naczelna i redaktor działu języka angielskiego, Jolanta Zając – redaktor działu języka francuskiego, hiszpańskiego i włoskiego, Grażyna Czetwertyńska – redaktor działu języka łacińskiego, Hanna Bawej-Krajewska – redaktor działu języka niemieckiego, Mikołaj Timoszuk – redaktor działu języka rosyjskiego.

Prenumerata: Renata Dziecioł – tel. (4822) 621 30 31 wew. 313. E-mail [renata.dzieciol@codn.edu.pl](mailto:renata.dzieciol@codn.edu.pl)

**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](mailto:jows@codn.edu.pl) Internet: [www.codn.edu.pl](http://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, Słkud i łamanie: PHOTOTEXT, ul. Platynowa 4, 00-808 Warszawa,

Druk i oprawa: **ortodruk** ul. Składowa 9, 15-399 Białystok,

Nakład 2300

## Szanowni Państwo

Ten zeszyt jest 23 numerem czasopisma wydanym przez Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli. Choć do dziś nie wiemy, jakie były prawdziwe przyczyny zrezygnowania WSiPu z wydawania *Języków Obcych w Szkole*, to ta decyzja okazała się dla nas niezwykle korzystna. Czasopismo rozrosło się, odgrywa coraz większą rolę w doskonaleniu nauczycieli, powoli rośnie jego nakład i wzrasta liczba czytelników. Choć tych ostatnich zawsze mieliśmy dużo. Wiemy, że każdy nasz numer jest czytany przez wiele osób. Wiemy też, że czyta nas coraz więcej studentów, przyszłych nauczycieli języków obcych.

W CODNIE rozszerzyliśmy swoją działalność. To nasza redakcja wydała polską wersję dokumentu Rady Europy *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. My też będziemy wydawać polskie wersje *Portfolio Językowego*. Dokument Rady Europy jest upowszechniany już od 1997 roku, ale właśnie teraz, gdy staniemy się krajem unijnym, dobrze jest zwrócić na niego szczególną uwagę. W numerze 6/2003 prof. Hanna Komorowska<sup>1)</sup> bardzo dokładnie omówiła jego rolę w pracy nauczyciela języków obcych, przypomnijmy więc tylko to, co szczególnie nas zainteresowało w tym dokumencie.

- ▶ Uczyć się języka obcego wzbogacamy również nasz język ojczysty. Porównujemy systemy gramatyczne, często przypominając sobie, jak to jest w naszej polskiej gramatyce. Szukając polskich odpowiedników nowych słówek, poszukujemy takich, które trafnie oddawałyby ich znaczenie, zaczynamy dostrzegać, jak wiele informacji kulturoznawczych jest zawartych w danym języku.
- ▶ Nauczając języka powinniśmy traktować każdego ucznia indywidualnie i dostrzec, że nie u każdego sukces jest tak spektakularny. Indywidualne cechy uczącego wpływają na jego sukces bądź niepowodzenie. Wiedzę i umiejętności jeden uczeń zdobywa bez wielkiego wysiłku, inny mozolną pracą, systematycznością i uporem. Doceńmy więc wysiłek każdego z nich, indywidualizujemy pracę i dobieramy aktywności na miarę każdego z nich.
- ▶ Nauczmy uczniów się uczyć. Kompetencja uczenia się to nowy element kompetencji ogólnych uczącego się. Nie wiemy, jakie umiejętności będą potrzebne naszym uczniom w przyszłości. Nauczmy więc ich samodzielnie się uczyć, określ ich style i strategie uczenia się i opanować umiejętność porozumiewania się w nowych sytuacjach komunikacyjnych.

Zdobywanie kompetencji językowych i kulturowych ma być wspomagane przez *Europejskie Portfolio Językowe*, które również będziemy wydawać. W tym roku zostanie wydane *Europejskie Portfolio Językowe*, opracowane przez zespół koordynowany przez dr Barbarę Głowacką, dla uczniów szkół podstawowych i gimnazjów od 10 do 15 lat. Trwają intensywne prace zespołów opracowujących *Portfolio* dla nauczania wczesnoszkolnego i dla dorosłych, których również będziemy wydawcami. Wzbudza to wiele emocji wśród wydawców podręczników, którzy widzą w druku *Portfolio* niebagatelne zyski. Ale wybór naszego wydawnictwa przez Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu jest celowy. Wydawnictwa CODNU nie wydają podręczników szkolnych, a chodzi głównie o to, by *Portfolio* nie było przypisane do żadnego, konkretnego podręcznika. *Portfolio* ma zapewnić między innymi lepsze wykorzystanie każdego podręcznika i bardziej aktywny udział w lekcji, a nauka języka obcego, jak formułuje to dr Barbara Głowacka, *stać się również projektem osobistym ucznia*<sup>2)</sup>.

---

<sup>1)</sup> Hanna Komorowska (2003), *Europejski system opisu kształcenia językowego w pracy nauczyciela*, „Języki Obce w Szkole” 6/2003, s. 74-80.

<sup>2)</sup> Barbara Głowacka (2003), *Europejskie Portfolio Językowe – dlaczego warto?*, „Języki Obce w Szkole” 6/2003, s. 111-114.

W pracy redakcyjnej są takie miłe chwile, gdy oddaje się numer do druku. Jest to koniec żmudnej pracy, pośpiechu, nerwów i stresów. Nadchodzi chwila spokoju – krótka, bo zaraz trzeba robić następny numer, odpowiadać na listy, czytać artykuły. Między jednak kolejnymi numerami jest chwila refleksji. Czy są one takie, jakie zamierzaliśmy wydać? Jakie jest to nasze czasopismo?

Gdy przyglądamy się krytycznie poszczególnym numerom, ciągle dostrzegamy w nich różne błędy, których nie było w żadnej korekcie i nagle pojawiły się w druku. Te właśnie chochliki drukarskie powodują, że przy każdym numerze towarzyszy nam poczucie, że można było wydać go lepiej. Ale jest i zadowolenie, że mamy coraz więcej dobrze napisanych artykułów.

Kiedyś było tak, że jeśli tylko w jakims artykule była jakaś myśl warta poświęcenia uwagi, przyjmowaliśmy go do druku, mimo że był nieporadny i źle napisany. Pracowaliśmy nad nim, często pisaliśmy go za autora. Na początku lat 90. przestaliśmy to robić. Napływały do nas coraz lepsze artykuły, ale w roku 2000 wszedł „awans nauczycielski”. Nauczyciele muszą wykazać się osiągnięciami i zaczęli nam przysyłać artykuły pisane naprędce, nieprzemyślane, bez wstępu i zakończenia, bez bibliografii z przepisanyimi nie wiadomo skąd cytataimi. W latach 2000-2003 nie przyjęliśmy do druku bardzo wielu artykułów. Po każdej negatywnej decyzji zespołu redakcyjnego zadajemy sobie pytanie, jak taki artykuł może być napisany przez kogoś, kto sam uczy uczniów sztuki pisania. Wpaja im różne reguły, uczy budowy tekstu, sprawdza i ocenia ich prace.

Takie też prace wpłynęły na nasz Konkurs 2003 (choć były wyjątki). Po raz pierwszy nie przyznaliśmy nagród ani wyróżnień (patrz III strona okładki). Mimo to ogłaszamy nowy Konkurs 2004. Jest on związany z poprzednim – zatytułowaliśmy go:

### ***Uczenie się języków wzbogaca***

(naszych uczniów, nas samych, nasze życie – pozwala nam ciągle doskonalić naszą wiedzę i umiejętności).

Ponownie nawiązujemy w nim do ucznia, którego mamy również rozwijać i kształtować, a nie tylko wpajać mu wiedzę. Zmienia się w naszym kraju struktura kształcenia nauczycieli – przyszli nauczyciele mają więcej czasu spędzać w szkołach, by zdecydowali się na ten zawód ci, którzy naprawdę lubią pracować z dziećmi i młodzieżą i którzy mają jej coś do zaoferowania. A są to zwykle ci, którzy nie nudzą się z młodzieżą na przerwach, mają o czym z nimi porozmawiać i są otwarci na ich potrzeby. Dla nich ogłaszamy nasz konkurs i ich też zapraszamy na nasze łamy.

**Maria Gorzelak i Zespół Redakcyjny**

# PODSTAWY GLOTTODYDAKTYKI



Danuta Stanulewicz<sup>1)</sup>  
Gdynia

## Językoznawstwo kognitywne a nauczanie języków obcych

Celem tego artykułu jest przedstawienie wybranych zagadnień poruszanych przez językoznawstwo kognitywne<sup>2)</sup>, które mogą mieć znaczenie w nauczaniu języków obcych. Należy tu zaznaczyć, że wiele zagadnień charakterystycznych dla tego nurtu językoznawstwa było poruszanych znacznie wcześniej, np.: w Europie przez Wilhelma von Humboldta w XIX wieku (zob. Heinz 1983:142-147, 149-150) czy też na gruncie amerykańskim przez Benjaminą Lee Whorfa w latach 30. XX wieku (Whorf 1956<sup>3)</sup>).

Należy też tu wyjaśnić, że przymiotnik *cognitive* (kognitywny)<sup>4)</sup> bywa używany w metodyce nauczania języków obcych bez odniesienia do językoznawstwa kognitywnego. Na przykład w książce noszącej tytuł: *A Cognitive Approach to Learning Language (Kognitywne podejście do nauki języka)*, jej autor – Peter Skehan – ani razu nie powołuje się na najważniejsze publikacje z zakresu językoznawstwa kognitywnego (Skehan 1998). Terminu tego używa też Marek Kuźniak (2002), pisząc o *cognitive strategies* w nauczaniu języka obcego. Autor ten przyjmuje za Rebecą Oxford (1990:43), że cechą tych strategii jest manipulacja elementami języka docelowego i ich transformacja

(Kuźniak 2002:130). Wspomniane publikacje oferują bardzo ciekawe rozwiązania, jednak ich tematyka wykracza poza ramy tego artykułu.

### Wybrane zagadnienia językoznawstwa kognitywnego a nauczanie języków obcych

Głównym celem językoznawstwa kognitywnego nie jest wypracowanie teorii nauczania języków obcych, niemniej jednak kognitywiści w swoich pracach (Lakoff 1977, 1987, Lakoff i Johnson 1980, Langacker 1986, 1987, Taylor 1989 i wielu innych) często mimochodem podnoszą kwestie niezwykle ważne również dla nauczania języków obcych. Nie znaczy to oczywiście, że nie można znaleźć prac językoznawców, szczególnie w ostatnich latach, badających związki kognitywizmu z nauczaniem języków obcych. Przykładowo, w Niemczech w Landau odbyła się w marcu 2000 roku konferencja poświęcona temu zagadnieniu<sup>5)</sup>. Także polscy językoznawcy interesują się pograniczem nauczania języków obcych kognitywizmu. Na przykład Kamila Turewicz zajmuje się zastoso-

<sup>1)</sup> Autorka uczy językoznawstwa w Instytucie Anglistyki Uniwersytetu Gdańskiego.

<sup>2)</sup> Zagadnieniami językoznawstwa kognitywnego w *Językach Obcych w Szkole* zajęły się również Elżbieta Górską w artykule *Kilka uwag o semantyce kognitywnej* i Lilla Wolf w artykule *Najnowsze tendencje w nauczaniu słownictwa – wszechstronność metafor w języku codziennym*.

<sup>3)</sup> Zbiór prac Benjaminą Lee Whorfa, na który się powołuję, został opublikowany piętnaście lat po jego śmierci. Benjamin Lee Whorf żył w latach 1897-1941. Zob. również Adam Heinz (1983:351).

<sup>4)</sup> Należy także pamiętać, iż termin *cognitive* może również być tłumaczony na język polski jako *poznawczy*.

<sup>5)</sup> 28th LAUD Symposium/First International Landau Conference, Landau, 27-30.3.2000 r.

waniem gramatyki kognitywnej jako podstawy gramatyki służącej celom pedagogicznym (Turwicz 2000).

Istotne dla nauczycieli języków obcych kwestie poruszane przez językoznawców kognitywnych dotyczą między innymi kategoryzacji, prototypów, metafor i modeli kognitywnych. Najogólniej mówiąc, nauczyciele języków obcych powinni brać pod uwagę następujące fakty, opisywane przez kognitywistów<sup>6)</sup>:

- ▶ modele kognitywne funkcjonujące w różnych językach nie są uniwersalne,
- ▶ kategoryzacja nie jest uniwersalna; ponadto istnieją różne poziomy kategoryzacji,
- ▶ języki są w dużej mierze metaforyczne – język macierzysty, jak i język docelowy, może się posługiwać różnymi metaforami,
- ▶ nauczyciele i uczniowie posługują się metaforami dotyczącymi procesów nauczania i uczenia się.

Nie jest to z pewnością pełna lista zagadnień poruszanych przez kognitywizm, a istotnych dla nauczycieli języków obcych. Można do niej dodać wiele innych problemów i zastanawiać się nad ich znaczeniem w nauczaniu – jako przykład może tu posłużyć postulat nierozdzielności składni od semantyki. W artykule tym chciałabym jednak ograniczyć się do zagadnień związanych z modelami kognitywnymi, kategoryzacją i metaforami.

Brak uniwersalnych modeli kognitywnych oznacza, że nauczanie języka obcego nie jest tylko nauczaniem gramatyki i słownictwa, czy też posługiwania się językiem w różnych sytuacjach, lecz również poznawaniem innego świata zakodowanego w odmiennych modelach kognitywnych, odmiennych metaforach i odmiennych kategoriach. Oczywiście wiele modeli, kategorii czy metafor funkcjonujących w języku macierzystym i języku nauczonym może się na siebie nakładać częściowo lub nawet prawie całkowicie, jednak świadomość różnic, nawet tych nieznacznych, może mieć nieraz kluczowe znaczenie w sprawnym porozumiewaniu się w języku obcym. Innymi słowy, nauczyciel oprócz posługiwania się językiem powinien uczyć *porusza-*

*nia się, funkcjonowania w tej drugiej kulturze* – lub – może należałoby stwierdzić, że uczenie się języka obejmuje także poznanie związanej z nim szeroko rozumianej kultury.



## Modele kognitywne

Termin *model kognitywny* (ang. *cognitive model*) został wprowadzony i rozwinięty przez George'a Lakoffa (1982, 1987), który posługiwał się również terminem *idealized cognitive model* (*wyidealizowany model kognitywny*). Mówiąc w dużym uproszczeniu, model kognitywny to tkwiące w naszym umyśle wyobrażenie jakiegoś przedmiotu, istoty ludzkiej lub zjawiska.

Modele kognitywne są nierzadko uwzględniane kulturowo. Jako dość trywialny przykład można podać modele kognitywne angielskiego *breakfast* i polskiego *śniadania*: jeżeli polski uczeń codziennie spożywa rano kanapkę z żółtym serem popijając ją czarną herbatą lub mlekiem, to wspólną cechą jego *śniadania* oraz *breakfast* – słowa poznanego na lekcji języka angielskiego – będzie to, że oba wyrazy odnoszą się do pierwszego posiłku dnia.

Autorzy podręczników często posługują się modelami kognitywnymi. Przykładowo, E. Frank Candlin w *Present Day English for Foreign Students* (1961:24) opisuje angielskie *śniadanie*<sup>7)</sup>:

- (1) David and Susan are eating their breakfast. They are eating bacon and eggs. [...] They have bread, butter and marmalade on the table.  
'David i Susan jedzą śniadanie. Jedzą jajka na bekonie. [...] Na stole mają chleb, masło i marmoladę.'

Osoby uczące się języka angielskiego z tego podręcznika w latach 60. i 70. ubiegłego stulecia miały zatem okazję dowiedzieć się, jak wygląda angielskie śniadanie: David i Susan jedzą na śniadanie jajka na bekonie oraz chleb z masłem i marmoladą.

<sup>6)</sup> Zagadnienia te zostały omówione przeze mnie także w referacie *ELT and Cognitive Linguistics*, wygłoszonym podczas Eighth International IATEFL PI Conference (Stanulewicz 1999), oraz w artykule *Cognitive models, international languages and holistic teaching* (Stanulewicz 2000).

<sup>7)</sup> Przykłady z podręcznika Candlina omawiam też w *Cognitive models, international languages and holistic teaching* (Stanulewicz 2000).



Spójrzmy też na inny fragment tej samej książki, opisujący wypoczynek na plaży (Candlin 1961:73):

(2) Today they are all at the seaside. Mrs Brown is sitting in a deck-chair; she is reading a book. Mr Brown and David are playing cricket with a ball on the sand. Susan and Tom are swimming in the water. Soon they will have tea. Mrs Brown will get some tea from the little shop. The dog is asleep on the sand near Mrs Brown's chair. The sun is shining; the sea and the sky are blue.

Four children are running across the sand to the sea; they will swim in the water. One boy has a large ball; he is holding it in his two hands. Three boats are on the sea. In one boat a man is fishing.

'Dzisiaj wszyscy są nad morzem. Pani Brown siedzi na leżaku; czyta książkę. Pan Brown i David grają na piasku w krykieta. Susan i Tom pływają w wodzie. Wkrótce będą wszyscy pili herbatę. Pani Brown kupi herbatę w sklepiku. Pies śpi na piasku obok

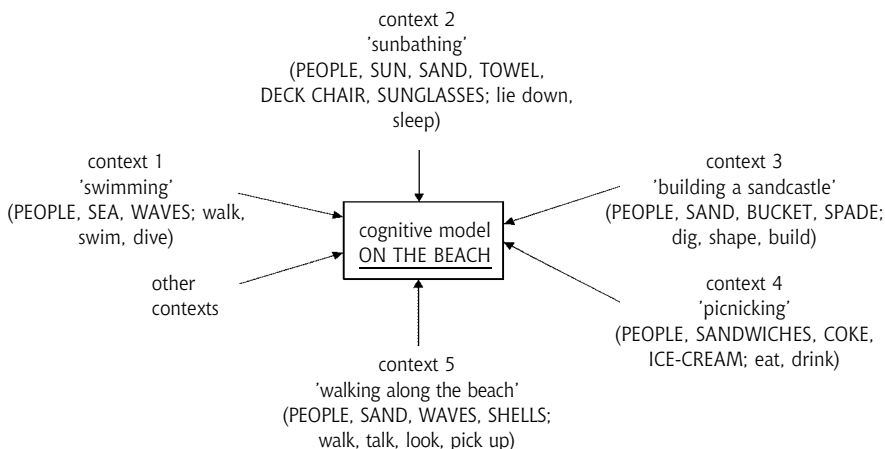
leżaka pani Brown. Słońce świeci, woda i niebo są niebieskie.

Czworo dzieci biegnie po piasku do morza; będą pływać w wodzie. Jeden chłopiec ma dużą piłkę; trzyma ją w obu rękach. Na morzu są trzy łodzie. W jednej łodzi mężczyzna łowi ryby'.

Porównajmy ten fragment z modelem kognitywnym ON THE BEACH, przedstawionym przez Friedricha Ungerera i Hansa-Jörga Schmidta (1996) w podręczniku do nauki językoznawstwa kognitywnego (rysunek 1).

W przedstawionym schematycznie na rysunku 1 modelu kognitywnym, w którego skład wchodzi kilka kontekstów (pływanie, opalanie się, budowanie zamków z piasku, jedzenie i picie, spacerowanie po plaży), znajdziemy elementy zawarte w tekście Candlina o odpoczynku na plaży, np.:

- ▶ sun słońce
- ▶ sea morze
- ▶ deck chair leżak
- ▶ sand piasek
- ▶ swim pływać
- ▶ be asleep spać



**Rysunek 1.** Model kognitywny ON THE BEACH (Ungerer i Schmid 1996:48)

Objaśnienia:

Model kognitywny NA PLAŻY

Kontekst 1 'pływanie': LUDZIE, MORZE, FALE; spacerować, pływać, nurkować

Kontekst 2 'opalanie się': LUDZIE, SŁOŃCE, PIASEK, RĘCZNIK, LEŻAK, OKULARY SŁONECZNE; położyć się/leżeć, spać

Kontekst 3 'budowanie zamku z piasku': LUDZIE, PIASEK, WIADERKO, ŁOPATKA; kopać, kształtować, budować

Kontekst 4 'jedzenie i picie': LUDZIE, KANAPKI, COCA-COLA, LODY; jeść, pić

Kontekst 5 'spacerowanie po plaży': LUDZIE, PIASEK, FALE, MUSZELKI; spacerować, rozmawiać, patrzeć, zbierać

Inne konteksty

Model kognitywny przedstawiony w podręczniku Candlina jest wyraźnie poszerzony o dwa konteksty:

- ▶ gry i zabawy (*Mr Brown and David are playing cricket with a ball on the sand. [...] One boy has a large ball [...] 'Pan Brown i David grają w krykieta na piasku. [...] Jeden chłopiec ma dużą piłkę [...]'*).
- ▶ oglądanie widoków (*Three boats are on the sea. In one boat a man is fishing. 'Na morzu są trzy łodzie. W jednej łodzi mężczyzna łowi ryby'.*

Ponadto, u Candlina – trzeba tu zaznaczyć, że jego podręcznik został opublikowany na początku lat 60. – kontekst *picknicking* nie uwzględnia coca-coli, lecz herbatę (*Soon they will have tea. Mrs Brown will get some tea from the little shop. 'Wkrótce będą pili herbatę. Pani Brown kupi herbatę w sklepiku'; zaś w kontekście *sunbathing* to nie ludzie śpią, a wyjątkowo pies (*The dog is asleep on the sand near Mrs Brown's chair. 'Pies śpi na piasku obok leżaka pani Brown'.*). Przykłady te wskazują na elastyczność modeli kognitywnych i ich pojemność, chociaż z pewnością niektóre ich cechy są bardziej charakterystyczne czy typowe niż inne.*



## Kategoryzacja

W latach 30. XX wieku Benjamin Lee Whorf (2002 [1956]: 72) zauważył, że „Zwykle sądzimy, że język stanowi po prostu technikę wyrażania myśli, i nie zdajemy sobie sprawy, że jednocześnie klasyfikuje on i porządkuje strumień doznań myślowych, wytwarzając tym samym pewien obraz świata [...]”. Kategoryzacja (bądź klasyfikacja) to najogólniej mówiąc, „grupowanie okazów lub egzemplarzy w klasy” (Maćkiewicz 1999:47). Poza proste przykłady kategoryzacji to grupowanie jabłek, gruszek i śliwek w kategorię OWOCE, czy też marchewek, pomidorów i ogórków w kategorię WARZYWA. Jednak kategoryzacja naturalna nieraz odbiega od klasyfikacji naukowych: ogórki i pomidory, z biologicznego punktu widzenia, są owocami. *Mały słownik języka polskiego* (pod red. Skorupki, Auderskiej i Łempickiej 1969:500, 598) podaje następujące definicje:

**ogórek** *Cucumis sativus*, roślina ogrodowa z rodziny dyniowatych o łodydze

położącej się i jadalnych wydłużonych owocach; owoc tej rośliny.

**pomidor** *Solanum lycopersicum*, roślina z rodziny psiankowatych, o dużych jadalnych owocach koloru czerwonego lub żółtego; owoc tej rośliny.

Jednak ze względu na walory smakowe i łącznie na ogół z innymi niesłodkimi składnikami potraw, pomidory i ogórki są zaliczane w życiu codziennym do warzyw.

Innym ciekawym przykładem kategoryzacji może być niemiecka kategoria SPIEL, czy też jej angielski odpowiednik GAME, opisana przez Ludwiga Wittgensteina w *Dociekaniach filozoficznych* (polskie wydanie 2000:50-56). Według Wittgensteina kategoria ta obejmuje tak zróżnicowane gry, że nie można wyznaczyć dla nich zbioru wspólnych cech – łączą je natomiast *podobieństwa rodzinne* (ang. *family resemblances*).

Języki kategoryzują przedmioty, ludzi, zjawiska i zdarzenia niejednorodnie. Jak zauważa Benjamin Lee Whorf (2002 [1956]:286): „*Dokonyjemy segmentacji natury tropami wyznaczonymi przez nasze języki ojczyste*”. Wspomniane wyżej kategorie: niemiecka SPIEL i angielska GAME nie przekładają się prosto na język polski, bowiem w naszym języku ich odpowiednikiem są aż trzy kategorie: GRY, ZABAWY i SPORTY. Innym przykładem różnic w kategoryzacji jest słownictwo dotyczące kolorów: co jest *zielone* w polskim czy *green* w angielskim, może być *aoi* 'niebieskie' w japońskim, np. *aomonoya* 'sklep warzywny' to 'sklep z niebieskimi rzeczami', a *aogoke* 'zielony mech' znaczy dosłownie 'niebieski mech' (Seward 1983:108). Implikacje dla nauczania języków obcych są oczywiste: nie wystarczy uczyć wyrazów, należy też uwzględnić odmienne ich kategoryzowanie.

Możemy też mówić o poziomach kategoryzacji. Jeżeli pomyślimy o psach, to na poziomie podstawowym (ang. *basic level*) znajdzie się właśnie PIES, na poziomie wyżej (*superordinate level*) – SSAK lub ZWIERZĘ, zaś poziom niżej (*subordinate level*) będzie zawierać różne rasy psów: JAMNIK, OWCZAREK NIZINNY lub SZKOCKI TERIER (Lakoff 1982). Nietrudno zauważyć, że nauka języka obcego zaczyna się od poziomu podstawowego, potem uczeń buduje hierarchie w górę i w dół. Tutaj akwizycja języka drugiego zbiega się z akwizycją języka pierwszego: dzieci najpierw uczą się słów z poziomu podstawowego.



## Metafory

Według George'a Lakoffa i Marka Johnsona (1988 [1980]:27), „*istotą metafory jest rozumienie i doświadczanie pewnego rodzaju rzeczy w terminach innej rzeczy*”. I tak czas możemy postrzegać w kategoriach pieniądza: metafora CZAS TO PIENIĄDZ odzwierciedla się w takich zwrotach jak: pol. *oszczędzać czas* (por. *oszczędzać pieniądze*) i ang. *spend time* – *spędzać czas* (por. *spend money* – *wydawać pieniądze*). Innym przykładem jest język, który może być traktowany jako żywy organizm. Metaforę tę ilustrują wyrażenia *żywy język*, *martwy język*, *śmierć języka*<sup>8)</sup>. Ciekawe są również metafory miłości: MIŁOŚĆ TO OGIEŃ (można *płonąć z miłości*), MIŁOŚĆ TO CHOROBA (można być *chorym z miłości*), MIŁOŚĆ TO ŻYWY ORGANIZM (miłość może się *rodzić*). O konieczności nauczania języka metaforycznego przekonują między innymi Diane Ponterotto (1994) i Lilla Wolf (1999). Diane Ponterotto (1994:4) twierdzi, że metafory powinny pojawić się już w początkowej fazie procesu nauczania.

Metafory, podobnie jak modele kognitywne, nie są uniwersalne. Rozpatrzmy prosty przykład. W kulturach europejskich funkcjonują metafory SŁODKIE JEST DOBRE i KWAŚNE JEST ZŁE. Możemy więc po angielsku czy po polsku powiedzieć:

- (3a) You're sweet.
- (3b) Jesteś słodka/słodki.
- (4a) This music is sweet.
- (4b) Ta muzyka jest słodka.
- (5) Miałeś kwaśną minę.

Natomiast w Japonii funkcjonuje metafora SŁODKIE JEST ZŁE. Powiedzenie po japońsku, że ktoś jest *amai* 'słodki' oznacza, że jest on niedojrzały lub zepsuty (Ponterotto 1994:5), np.:

- (6) Aitsu wa amai.  
(dosł.: facet – PARTYKUŁA TEMATU słodki)  
'Ten facet jest niedojrzały/zepsuty'.

*Amאי* może również znaczyć 'naiwny, zbyt optymistyczny'<sup>9)</sup>, np.:

- (7) Anata wa amai.  
(dosł.: ty/pan/pani PARTYKUŁA TEMATU słodki)  
'Jesteś naiwny/a. Pan/pani jest naiwny/a'.

Inny przykład różnic kulturowych dotyczy funkcjonowania pary metafor RATIONAL IS UP – RACJONALNY TO GÓRA i EMOTIONAL IS DOWN – EMOCJONALNY TO DÓŁ. W *Metaphors We Live By* Lakoff i Johnson twierdzą, że te orientacyjne (GÓRA – DÓŁ) metafory funkcjonują w języku angielskim. Zdanie (8a) pochodzi z oryginału (1980:17), zaś (8b) z polskiego przekładu tej książki, *Metafory w naszym życiu* (1988:40):

- (8a) The discussion fell to the emotional level, but I raised it back up to the rational plane.
- (8b) Dyskusja stoczyła się na poziom emocjonalny, ale udało mi się wynieść ją z powrotem na poziom racjonalny.

W języku polskim zdanie (8b) nie brzmi naturalnie<sup>10)</sup>, a powodem tego stanu rzeczy jest brak w naszym języku i kulturze metafory EMOCJONALNY TO DÓŁ. Dyskusja może przenieść się na poziom emocjonalny (który raczej nie jest położony niżej, jeżeli nie wyżej), emocje mogą nas *ponieść*, ale nie *sprowadzić w dół*. Analiza tych przykładów wymaga odwołania się do głęboko zakorzenionej w naszej kulturze tradycji romantycznej, wyżej ceniącej uczucia niż racjonalne rozumowanie (czyli „mędrca szkiełko i oko”). Posłużę się stereotypem, ale może właśnie te różne metafory tłumaczą, dlaczego Polacy postrzegają Anglików jako ludzi emocjonalnie zimnych.

### ▼ Metafory nauczania i uczenia się

Należy również tu wspomnieć, że zarówno nauczyciel, jak i uczniowie często nieświadomie posługują się licznymi metaforami opisującymi sam proces nauczania i uczenia się (Cortazzi and Jin 1999, a także Cieślicka 2002, Musiał 2002, Stanulewicz 1999). Wyniki ankiety, przeprowadzonej na Uniwersytecie Gdańskim wykazują, że najbardziej powszechne metafory są związane z następującymi dziedzinami<sup>11)</sup>:

<sup>8)</sup> O metaforach języka pisałam w artykule *Retoryka artykułów prasowych traktujących o języku* (Stanulewicz 2001).

<sup>9)</sup> Dziękuję Mariko Oishi za wyjaśnienia dotyczące słowa *amai*, a także za przykład (7).

<sup>10)</sup> Należy tu podkreślić, że nie jest to krytyka tłumaczenia tego zdania na język polski. Tłumacz nie miał innego wyjścia – żeby wyrazić po polsku omawianą angielską metaforę musiał posłużyć się takim a nie innym polskim zdaniem.

<sup>11)</sup> Metafory te pochodzą z ankiety przeprowadzonej w latach 1999-2001 wśród 100 osób – studentów neofilologii i nauczycieli języków obcych: angielskiego, niemieckiego, hiszpańskiego i rosyjskiego, a także polskiego jako języka obcego. W przeprowadzeniu ankiety pomogli mi Izabela Berger ze Studium Języków Obcych Uniwersytetu Gdańskiego oraz prof. David Malcolm z Instytutu Anglistyki Uniwersytetu Gdańskiego, którym chciałabym podziękować. Izabela Berger przeprowadziła ankietę wśród lektorów Studium Języków Obcych, a David Malcolm – wśród swoich studentów zaocznych. Wyniki ankiety zostaną dokładniej omówione w przygotowywanym przeze mnie artykule *Metafory w życiu nauczycieli języków obcych*.

- ▶ podróż i odkrywanie:  
NAUCZANIE TO PODRÓŻ  
UCZENIE SIĘ TO PODRÓŻ  
NAUCZYCIEL TO PRZEWODNIK  
UCZEŃ TO PODRÓŻNIK  
UCZEŃ TO ODKRYWCA
- ▶ teatr:  
LEKCJA TO PRZEDSTAWIENIE  
NAUCZYCIEL TO AKTOR  
UCZEŃ TO WIDZ
- ▶ wojna:  
NAUCZANIE TO WOJNA  
UCZENIE SIĘ TO WOJNA  
LEKCJA TO BITWA  
NAUCZYCIEL TO WRÓG  
UCZEŃ TO WRÓG
- ▶ budownictwo:  
UCZENIE SIĘ TO WZNOSENIE BUDYNKU  
SŁOWA TO CEGŁY  
GRAMATYKA TO ZAPRAWA MURARSKA
- ▶ ogrodnictwo i rolnictwo:  
NAUCZYCIEL TO OGRODNIK  
UCZEŃ TO ROŚLINA  
NAUCZANIE TO PAŃSZCZYŻNA  
NAUCZANIE TO ORKA NA UGORZE

Jak łatwo zauważyć, proces nauczania/uczenia się może być postrzegany w różnych kategoriach, nacechowanych pozytywnie bądź negatywnie. Dla nauczyciela cenne są metafory podróży, podkreślające aktywność ucznia (UCZENIE SIĘ TO PODRÓŻ, UCZEŃ TO PODRÓŻNIK, UCZEŃ TO ODKRYWCA). Ciekawe są również metafory teatru, które wskazują na atrakcyjność lekcji pojmowanej jako przedstawienie.



## Słowo końcowe

Językoznawstwo kognitywne zwraca uwagę na istotne, acz nierzadko ignorowane, różnice kulturowe między językami dotyczące modeli kognitywnych, kategoryzacji i metafor. Kognitywizm pozwala dostrzec, w jakich kategoriach nauczyciele języków obcych mogą postrzegać proces nauczania. Możemy też mówić o odrębnych *językowych obrazach świata*. Renata Grzegorzczkowska (1999:45) definiuje ten ter-

min następująco: „*Językowy obraz świata jest strukturą pojęciową, charakterystyczną dla każdego języka, za pomocą której ludzie mówiący tym językiem ujmują (klasyfikują, interpretują) świat*”. Zadaniem nauczyciela jest przekazanie uczniowi językowego obrazu świata zakodowanego w języku docelowym – bez tego uczeń będzie używał słów obcych, pod którymi będą się kryć pojęcia stojące za słowami języka ojczystego. Oczywiście językowy obraz świata jest zakodowany nie tylko w słowach, lecz w całym systemie gramatycznym danego języka<sup>12)</sup>.

W artykule przedstawiłam dość pobieżnie i skrótowo tylko wybrane zagadnienia językoznawstwa kognitywnego. Mam jednak nadzieję, że przedstawione tu problemy pomogą nauczycielom dostrzec przydatność tego nurtu językoznawstwa w nauczaniu języków obcych.

## Bibliografia

- Candlin, E. Frank (1961). *Present Day English for Foreign Students: Book 1*. London: University of London Press.
- Cieślicka, Anna (2002). „Metaphors of teaching and learning: Investigating bilingual metaphorical competence” w: Danuta Stanulewicz (red.), *PASE Papers in Language Studies: Proceedings of the Ninth Annual Conference of the Polish Association for the Study of English. Gdańsk, 26-28 April 2000*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego. 383-392.
- Cortazzi, Martin i Lixian Jin (1999). „Bridges to learning: Metaphors of teaching, learning and language” w: Lynne Cameron i Graham Low (red.), *Researching and Applying Metaphor*, Cambridge: Cambridge University Press. 149-176.
- Górska, Elżbieta (2002). „Kilka uwag o semantyce kognitywnej”. *Języki Obce w Szkole* 45/2: 23-28.
- Grzegorzczkowska, Renata (1999). „Pojęcie językowego obrazu świata”, w: Jerzy Bartmiński (red.), *Językowy obraz świata* (wyd. II poprawione). Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii-Curie Skłodowskiej. 39-46.
- Heinz, Adam (1983). *Dzieje językoznawstwa w zarysie* (wyd. I 1978). Warszawa: PWN.
- Kuźniak, Marek (2002). „Planning activities for the use of cognitive strategies in classroom environment”. *Anglica Wratislaviensia* XXXIX: 129-140.
- Lakoff, George (1982). *Categories and Cognitive Models*. *Cognitive Science Report No. 2*. Berkeley: University of California, Berkeley Institute for Cognitive Sciences.
- Lakoff, George (1987). *Women, Fire, and Dangerous Things: What Categories Reveal about the Mind*. Chicago – London: University of Chicago Press.
- Lakoff, George i Mark Johnson (1980). *Metaphors We Live By*. Chicago – London: The University of Chicago Press. Polskie wydanie: (1988). *Metafory w naszym życiu*.

<sup>12)</sup> Żeby się o tym przekonać, warto przeczytać prace Benjaminia Lee Whorfa (1956) o indiańskim języku hopi.

- Przekład: Tomasz P. Krzeszowski. Warszawa: PIW.
- Langacker, Ronald W. (1986). „An introduction to cognitive grammar”. *Cognitive Science* 10:1-40. Polskie wydanie: (1998). „Wstęp do gramatyki kognitywnej”. Przekład: Wojciech Kubiński w: Wojciech Kubiński, Roman Kalisz i Ewa Modrzejewska (red.). *Językoznawstwo kognitywne: Wybór tekstów*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, 28–29.
- Langacker, Ronald W. (1987). *Foundations of Cognitive Grammar*. Vol. I. *Theoretical Prerequisites*. Stanford: Stanford University Press.
- Mackiewicz, Jolanta (1999). „Kategoryzacja a językowy obraz świata” w: Jerzy Bartmiński (red.). *Językowy obraz świata* (wyd. II poprawione). Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii-Curie Skłodowskiej, 47-55.
- Musiak, Anna (2002). „Exploring teacher trainees’ metaphors of language teaching”, w: Danuta Stanulewicz (red.). *PASE Papers in Language Studies: Proceedings of the Ninth Annual Conference of the Polish Association for the Study of English*. Gdańsk, 26-28 April 2000. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, 463-470.
- Oxford, Rebecca L. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. New York: Harper and Row, Newbury House/Boston, Mass.: Heinle & Heinle Publishers.
- Ponterotto, Diane (1994). „Metaphors we can learn by”, *English Teaching Forum* 32/3: 2-7.
- Seward, Jack (1983). *Japanese in Action: An Unorthodox Approach to the Spoken Language and the People Who Speak It.*, (wyd. poprawione), New York – Tokyo: Weatherhill.
- Skehan, Peter (1998). *A Cognitive Approach to Learning Language*. Oxford: Oxford University Press.
- Skorupka, Stanisław, Auderska, Halina, Łempicka, Zofia (red.) (1969). *Mały słownik języka polskiego*. Warszawa: PWN.
- Stanulewicz, Danuta (1999). *ELT and Cognitive Linguistics*, referat wygłoszony podczas Eighth International IATEFL PI Conference, Katowice, 12-14.11.1999 r.
- Stanulewicz, Danuta (2000). „Cognitive models, international languages and holistic teaching”. *Applied and Interdisciplinary Papers* (Series B). Paper No. 286. Essen: LAUD Linguistic Agency.
- Stanulewicz, Danuta (2001). „Retoryka artykułów prasowych traktujących o języku”, w: Wojciech Kubiński i Danuta Stanulewicz (red.). *Językoznawstwo kognitywne II: Zjawiska pragmatyczne*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, 348-373.
- Taylor, John R. (1989). *Linguistic Categorization: Prototypes in Linguistic Theory*. Oxford: Clarendon Press (wyd. II 1995). Polskie wydanie: (2001). *Kategoryzacja w języku. Prototypy w teorii językoznawczej*. Przekład: Anna Skucińska. Kraków: Universitas.
- Turewicz, Kamila (2000). *Applicability of Cognitive Grammar as a Foundation of Pedagogical/Reference Grammar*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Ungerer, Friedrich i Hans-Jörg Schmid (1996). *An Introduction to Cognitive Linguistics*. London – New York: Longman.
- Whorf, Benjamin Lee (1956). *Language, Thought, and Reality: Selected Writings of Benjamin Lee Whorf* (red. John B. Carroll), Cambridge, Massachusetts: The M. I. T. Press. Polskie wydania: (1986). *Język, myśl i rzeczywistość*, przekład: Teresa Hołowska, wstęp: Adam Schaff, Warszawa: PIW. (2002). *Język, myśl i rzeczywistość*, przekład: Teresa Hołowska, Warszawa: Wydawnictwo KR.
- Wittgenstein, Ludwig (2000). *Dociekania filozoficzne*, przekład, wstęp i przypisy: Bogusław Wolniewicz. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Wolf, Lilla (1999). „Najnowsze tendencje w nauczaniu słownictwa – wszechstronność metafor w języku codziennym”, *Języki Obce w Szkole* 43/2: 110-113. (styczeń 2004)

Anna Bączkowska<sup>1)</sup>  
Bydgoszcz

## In versus na: krótkie studium porównawcze

Celem artykułu jest analiza kontrastywna angielskiego przymyka *in* oraz polskiego *na*. Schematy i konteksty, w których występuje przymytek *in*, opisałam w artykule *Schematy wyobrażeniowe przymyka in: implikacje pedagogiczne* (Bączkowska a), dlatego w pierwszej części artykułu zostaną one zaprezentowane zwięźle. Zasadnicza bowiem część będzie dotyczyć kilku

fraz przymkowych, w których angielski przymytek *in* jest tłumaczony na język polski jako *na*. W swoich założeniach teoretycznych poniższa analiza odwołuje się do gramatyki kognitywnej (Langacker 1987) oraz do opartej na niej dydaktyki języka angielskiego, znanej również jako (kognitywna) gramatyka pedagogiczna (Taylor 1993, Bączkowska b).

<sup>1)</sup> Dr Anna Bączkowska jest adiunktem w Katedrze Anglistyki Instytutu Neofilologii i Lingwistyki Stosowanej Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego.

## 1. In

Przyimek *in* wyraża inkluzję, która jest realizowana przez następujące schematy:

1. Pojemnik (trójwymiarowy, zamknięty) (rys. a).
2. Pojemnik bez wyraźnie zaznaczonych granic (rys. b).
3. Pojemnik niedomknięty (rys. c).
4. Obiekt dwuwymiarowy (rys. d, e).
5. Linia (rys. f).
6. Strefa aktywna (rys. g).

Schematy te ilustrują poniższe przykłady:

a – *in the office, in the corridor, in school*

b – *in a fog, in love, involved in*

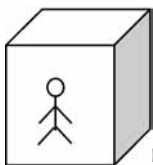
c – *in a ditch*

d – *in a circle*

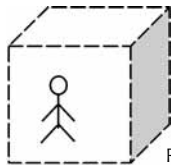
e – *(hole) in a dress*

f – *in a row*

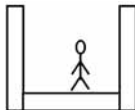
g – *in the teeth*



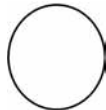
Rys. 1 a



Rys. 1 b



Rys. 1 c



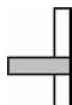
Rys. 1 d



Rys. 1 e



Rys. 1 f



Rys. 1 g

W niniejszym artykule zostaną opisane wyrażenia nawiązujące jedynie do trzech schematów przedstawionych na rysunku 1 a, b i c.

## 2. In versus na

### 2.1. In the street – na ulicy

Użycie przyimka *on* zamiast *w* (odpowiednika angielskiego *in*) jest uzasadnione odmiennym rozumieniem znaczenia konceptual-

nego tych dwóch przyimków. Angielski przyimek *in* we frazie *in the street* nawiązuje do przestrzeni rozciągającej się między dwoma rzędami budynków: ulica jest zwykle wąska i charakteryzuje się ciasną zabudową (wysokie i wąskie kamienice). Tak rozumiany kształt ulicy odwołuje się do jednego z podstawowych schematów *in*, mianowicie do „pojemnika”. Zarysowany „pojemnik” jest niedoskonały, ponieważ jest pozbawiony dwóch ścian bocznych oraz ściany górnej. Brakujące ściany „dorysowywane” są jednak przez konceptualizatora (tj. mówiącego lub słuchacza) w wyobraźni. Innymi słowy „pojemnik” jest domykany wirtualnie (Langacker 1987:195). Pomimo braku całkowitej zbieżności z kształtem „pojemnika”, ulica jest konceptualizowana jako pozioma płaszczyzna wraz z przylegającymi do niej zabudowaniami (Turewicz 1994:214). W języku polskim natomiast przyimek *na* we frazie *na ulicy* odnosi się jedynie do płaskiej powierzchni rozciągającej się między zabudowaniami. Jak podaje się w pracach teoretycznych kognitywistów (np. Przybylska 2001, Dirven 1993), dla wyrażenia rozciągłości w przestrzeni używamy przyimka *na*. Z powyższych rozważań wynika, że różnica między frazą polską i angielską nie jest arbitralna, ponieważ może być logicznie uzasadniona: wynika ona z innego sposobu postrzegania takich samych obiektów istniejących w rzeczywistości (por. rys.1c).

### 2.2. In a room – na/w sali

W języku polskim *na sali* łączy się domyślnie z czasownikiem *leżeć* lub *przebywać* przez dłuższy czas. *Leżenie* desygnuje czynność statyczną. Natomiast *w sali* dotyczy sytuacji, kiedy TR (trajektor) porusza się w obrębie LM (landmark) (np. prowadzić zajęcia w *sali nr 206*, a nie *\*na sali 206*) oraz znajduje się w nim tymczasowo. W języku angielskim mamy do dyspozycji tylko jeden przyimek wyrażający obie sceny. Zatem w języku polskim możemy sportretować scenę, w której stan TR jest określony bardziej wyraziście, używając jednego z dwóch możliwych przyimków.

### 2.3. In the corridor – na/w korytarzu

W języku angielskim fraza *in the corridor* bezpośrednio nawiązuje do prototypowego pojęcia kodowanego przez *in*. *Korytarz* kształtem

jest bardzo zbliżony do idealnego znaczenia „pojemnika”, z tą różnicą, że *korytarz* ma dwie ściany znacznie węższe od dwóch pozostałych, jest więc wąski i długi, podczas gdy idealne wyobrażenie „pojemnika” zakłada kształt kubi-czny (por. rys. 1c).

W języku polskim powyższe znaczenie jest desygnowane przez *na korytarzu*, ponieważ w *korytarzu* jest zarezerwowane dla określania lokalizacji obiektów będących trwałymi ele-mentami *korytarza*. Powiemy więc:

(3) Jest pięć okien **w** korytarzu,

ale

(4) Marek stoi **na** korytarzu,

aby wyrazić tymczasową lokalizację TR.

#### ▼ 2.4. *In/on the sky*- *na/w niebie*

Wyrażenie *in the sky* desygnuje sytuację, w której obiekt jest widoczny na tle *nieba* i/lub stanowi jego część konstytutywną (por. rys. 1b). Stąd powiemy:

(5) There are many stars visible today  
in the sky,

ponieważ *gwiazdy* to część składowa *nieba*. W podobnym znaczeniu jest używany w języku polskim przyimek *na*:

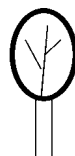
(6) Na niebie widać dzisiaj dużo gwiazd.

Wyrażenie *in niebie* jest używane w języku polskim w sytuacjach, które opisują *niebo* jako pojęcie abstrakcyjne, głównie używane w sensie religijnym. W języku angielskim jest dopuszczalne również użycie frazy *on the sky* (jest jednak wykorzystywane stosunkowo rzadko) dla wyrażenia obecności obiektów jedynie na tle niebie, które nie stanowią jego elementu składowego. *On the sky* sugeruje również tymczasowość opisywanego obiektu w danym miejscu. Ponadto fraza z *on* dotyczy zwykle obiektów reprezentujących niebo, np. niebieska farba na obrazie:

(7) The colour you used to paint the  
smudge of smoke lingering on the  
sky was a very good choice.

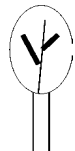
#### ▼ 2.5. *(Bird) in a tree* – *na drzewie*

Fraza *in the tree* jest konceptualizowana w języku angielskim jako trójwymiarowy obszar o nieregularnej granicy (obrys korony drzewa). Zarysowany kształt jest więc zmodyfikowanym pojęciem (tj. uszczegółowieniem) „pojemnika” (por. rys. 1b oraz rys. 2).



Rys. 2

W języku polskim natomiast fraza *na drzewie* jest wizualizowana przede wszystkim metonimicznie, tzn. jako fragment drzewa, konkretnie jedna gałąź, pełniąca funkcję podpory dla TR (rys. 3).



Rys. 3

Dlatego powiemy

(8) Ptak jest **na** drzewie,

co tłumaczymy na język angielski jako

(9) There is a bird **in** the tree.

#### ▼ 2.6. *In a bank account*/*na koncie bankowym*

Podobnie jak w poprzednich przypadkach *konto bankowe* jest konceptualizowane w języku angielskim jako pojemnik, wewnątrz którego są przechowywane pieniądze. („Pojemnikiem” jest więc prawdopodobnie cały *bank*). W języku polskim natomiast *konto* jest utożsamiane z podłożem (np. *półką*), czyli z jakąś płaszczyzną, na której znajdują się pieniądze. *Półka* stanowi podporę i dlatego używamy przyimka *na*, a nie *w*. *Konto* nie jest więc metonimią banku jako budynku (zamkniętego „pojemnika”), lecz jest rozumiane jako rozciągłość, tj. płaszczyzna, której dokładna lokalizacja nie jest konceptualizowana. Priorytetowym elementem wyróżnionym w portretowanej scenie jest bowiem schemat podpory, tj. wspierania się TR (pieniędzy) na LM (płaszczyzna). W porównaniu z *in* relacja między TR a LM jest bardziej ścisła: *in* sugeruje jedynie służebną rolę LM w stosunku do TR (TR osłonięty „pojemnikiem” jest bezpieczniejszy niż odsłonięty), *on* podkreśla, że rola LM w tej relacji jest niezbędna. Pozbawienie bowiem TR jego podpory pociąga za sobą ewidentnie negatywne skutki. Na przykład, kiedy położymy książkę na stole i wysuniemy stół spod książki, w następstwie działania siły grawitacji książka spadnie, czyli zmieni

swoją lokalizację na miejsce niepożądane. LM wyobrażony jest więc nie tylko jako element niezbędny, ale wręcz jako sprawujący kontrolę nad „bezpieczeństwem” TR.



### 3. Wnioski

Różnice w znaczeniu konceptualnym przymków *in* oraz *na* w powyższych frazach niełatwo jest ująć w ramy reguł. Można jednak zauważyć pewne tendencje w ich użyciu, a mianowicie:

1. W języku angielskim schemat „pojemnika” (zarówno jego wyobrażenie idealne, jak i jego konkretyzacja) jest wyrażany za pomocą przymka *w* (*in*), podczas gdy w języku polskim używamy zarówno *w*, jak i *na*.

(ang.) *in*  $\left\{ \begin{array}{l} \rightarrow \text{(pol.) } w \\ \rightarrow \text{(pol.) } na \end{array} \right.$

Można zauważyć tendencję do używania *na* w przypadku, gdy schemat „pojemnika”:

- ▶ nie jest idealny (*na ulicy*),
- ▶ nie stanowi dominującego aspektu znaczenia danego obiektu (*na drzewie* = podierać się na gałęzi drzewa, a nie znajdować się w obrębie wirtualnych granic korony drzewa).

Ponadto użycie *na* implikuje, że istnieje inna przestrzeń (tj. miejsce), której (implicitnie) opisywana przestrzeń jest przeciwstawiana. Dla przykładu, w zdaniu *Pan X stoi na korytarzu* sugerujemy, że opisana osoba nie jest w innym pomieszczeniu (np. w *swoim biurze*, *pokoju*, *klasie*, *przedziale*), czyli *Pan X jest na korytarzu*, a nie w *swoim przedziale*.

Agnieszka Brzezińska<sup>1)</sup>  
Warszawa

## Dlaczego nasi uczniowie zapominają i jak temu przeciwdziałać?

### Teoria powtórzeń H. Ebbinghaus w praktyce szkolnej

W praktyce nauczania dzień w dzień spotykamy się z identycznym problemem: przekazujemy naszym uczniom jakąś wiedzę, na

2. W przypadku, kiedy w portretowanej scenie przymek sugeruje zarówno schemat „pojemnika”, jak i „podpory”, przeważa schemat „pojemnika” w języku angielskim i „podpory” – w języku polskim (do podobnych wniosków doszła Turewicz (1994:214), analizując frazy *na marginesie* i (*rysa*) *na filiżance*). Stąd użycie *na* w wielu frazach przymkowych w języku polskim, pomimo użycia *in* w ich angielskich odpowiednikach. W języku polskim frazy z przymkiem *w* są zarezerwowane dla przekazania dodatkowych znaczeń (w *korytarzu*, w *deszczu*). Przymek *na* wydaje się być bardziej ekspansywny od *w*, o czym również świadczy częste jego (błędne) użycie w takich frazach, jak: (*towar*) *na sklepie*, *na magazynie*, (*siedzieć*) *na kasie* itp.

### Bibliografia

- Bączkowska, A. a. (2003). „Schematy wyobrażeniowe przymka *in*: implikacje pedagogiczne”, *Języki Obce w Szkole*, nr 5.
- Bączkowska, A. b. (w druku). *Cognitive grammar, pedagogical grammar, and English prepositions*.
- Dirven, R. (1993). „Dividing up physical and mental space into conceptual categories by means of English prepositions”, w: Zelinsky-Wibbelt, C. (red.). *The Semantics of Preposition*, Berlin: Mouton de Gruyter.
- Langacker, R. (1987). *Foundations of Cognitive Grammar*, Stanford: Stanford University Press.
- Przybylska, R. (2002). *Polisemia przymków polskich w świetle semantyki kognitywnej*, Kraków: Universitas.
- Taylor J.R. (1993). „Some pedagogical implications of cognitive linguistics”, w: R.A Geiger i Rudzka-Ostyn, B. (red.). *Conceptualizations and Mental Processing in Language*, Berlin: Mouton de Gruyter.
- Turewicz, K. (1994). „English *in* and *on*: Polish *w* and *na*”, w: Gussmann, E. i Kardela, H. (red.). *Focus on Language*. Lublin: Wydawnictwo UMCS. (maj 2003)

której chcemy potem dalej budować następną. Jednak często spotykamy się z tym samym dylematem – okazuje się bowiem, że konieczna

<sup>1)</sup> Autorka jest z wykształcenia lingwistką i specjalistką w zakresie psychologii skutecznego uczenia się i nauczania. Prowadzi obecnie zajęcia z metodyki nauczania języka niemieckiego na Uniwersytecie Warszawskim i seminaria dokształcające dla nauczycieli „Efektywne metody funkcjonowania pamięci i uczenia się”.



podstawowa wiedza, którą uczniowie „przebrabiali” już na wcześniejszym etapie, jest po prostu zapomniana, a my, zamiast skupić się na nauczaniu nowego materiału, musimy najpierw ponownie wrócić do postaw, aby w ogóle móc dalej ruszyć z programem.

Dlaczego jednak nasi uczniowie zapominają informacje, których się przecież dopiero co niedawno uczyli? Odpowiedź na to pytanie ma charakter neurologiczny. Pamięć bowiem jest ściśle powiązana z całym procesem kodowania informacji. Zaczyna się on już w momencie spostrzeżenia jakiejś nowej informacji za pomocą zmysłów, np. nauczyciel przekazuje uczniowi nową informację werbalnie, mówiąc: „das ist ein haus” („to jest dom”). Uczeń odbiera taką informację przy pomocy zmysłu słuchu. Następnie jest ona przekazywana dalej przez połączenia nerwowe do mózgu. Tam dochodzi do fenomenu, który jest winny zapomnaniu. Otóż natura wyposażyła człowieka w szereg automatycznych mechanizmów filtrowania informacji, które są konieczne, aby uszereżyć mózg ludzki przed ich zalewem. Ten automatyczny mechanizm składa się z trzech elementów, które na co dzień są pobieżnie określone mianem „pamięci”. W rzeczywistości jednak coś takiego jak „jedna pamięć” nie istnieje, możemy natomiast mówić o kilku różnych rodzajach pamięci i głębi przetwarzania informacji.

I tak pierwszym elementem pamięci, na który napotyka nowa informacja, to tzw. *pamięć ultrakrótką*. Jak już sama nazwa wskazuje, informacje są przechowywane w niej tak krótko, że nawet tego świadomie nie spostrzegamy. Jest to automatyczny mechanizm, który jest poddany ścisłym regułom. Pamięć ultrakrótką służy do wstępnej selekcji informacji na informacje ważne i nieważne. Dzięki niej np. przedmioty, z którymi spotykamy się na co dzień i są nam dobrze znane, nie są przetwarzane po raz kolejny przez umysł. Po tym, gdy docierają w formie impulsu nerwowego do mózgu, pamięć ultrakrótką odfiltrowuje je i ponownie „wyrzuca”. Tak dzieje się z ok. 95% informacji. Zaledwie parę procent jest przekazywanych do dalszej analizy, do *pamięci krótkoterminowej*. Jest to drugi z kolei mechanizm selekcji. Pamięć krótka ma jednak bardzo ograniczoną pojemność: ok. 7 jednostek informacyjnych. Można ją łatwo określić, jeśli np. spróbujemy zapamiętać nieznaną nam dotychczas kombinację cyfr (np. numer

telefonu). Pamięć tę charakteryzują też ograniczenie czasowe: od ok. 2 do 30 sekund (w zależności od typu informacji).

Duża część informacji, które przekazujemy naszym uczniom pozostaje na etapie pamięci krótkoterminowej. Aby móc zapamiętać informację na dłużej niż parę sekund lub co najwyżej parę minut (ograniczenie czasowe pamięci krótkiej), trzeba ją z reguły powtarzać. Aby uwidocznić ten proces, możemy po raz drugi posłużyć się przykładem nauki numeru telefonu: jeśli np. osoba z informacji telefonicznej poda nam numer telefonu (z reguły ma on też 7 jednostek), pod który zaraz będziemy chcieli zadzwonić, ale nie mamy go gdzie zapisać, to po usłyszeniu prawdopodobnie będziemy odruchowo powtarzać go aż do momentu, w którym będziemy mogli go wybrać. Jeśli jednak ktoś nas nagle o coś zapyta i przerwie powtarzanie, prawdopodobnie zapomnimy, jak numer dokładnie brzmiał.

To, co czynimy intuicyjnie powtarzając nowo usłyszany numer telefonu, aby go nie zapomnieć, ma pełne uzasadnienie z punktu widzenia neurologicznego przetwarzania informacji. Jeśli bowiem powtórzymy parokrotnie informację znajdującą się w pamięci krótkiej, wówczas trafi ona do pamięci długoterminowej.

Nie jest to jednak jeszcze w żadnym razie koniec procesu zapamiętywania. Jeśli informacja nie zostanie wielokrotnie powtórzona, to jej ślad w pamięci będzie bardzo słaby i nie rozwinięty do innych rejonów mózgu. Utrudni to aktywne przywołanie informacji i zarazem w zasadniczy sposób wpłynie na to, jak długo jakąś informację będziemy później pamiętać. Jeśli natomiast ślad informacji w mózgu będzie ciągle wzmacniany za sprawą powtórzeń, wówczas dojdzie do trwalszego jego ugruntowania i zachowania informacji w pamięci długoterminowej wraz z możliwością aktywnego korzystania z niej.

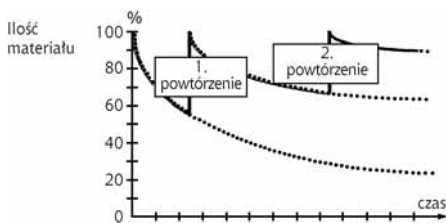
Ebbinghaus (1850-1909) przeprowadził szereg doświadczeń, które stanęły u podstaw wiedzy o mechanizmach uczenia się. Jednym z jego najsławniejszych eksperymentów były doświadczenia na „bezsensownych” sylabach: składały się one z dwóch spółgłosek i jednej samogłoski, np.: „zot”, „siv” itd., które nie wywoływały u osób badanych żadnych bliższych skojarzeń. Osoby uczyły się listy paru

syłab aż do pierwszego opanowania jej w 100%. Następnie przeprowadzono badania nad tempem zapominania: po upływie pewnego czasu sprawdzano, jak duża część informacji została zapomniana. Eksperymenty wykazały ciekawe zjawisko: największy spadek przypadał na pierwszych 30 minut. W pół godziny po pierwszym opanowaniu materiału jest bowiem zapominane aż 50% informacji! Pocięszający jest jednak fakt, że po upływie tego krytycznego okresu spadek następuje znacznie wolniej i stabilizuje się ostatecznie na poziomie 20% informacji początkowej. Guttman i Bestenreiner<sup>2)</sup> opisują to zjawisko następująco: „Po upływie 20 minut pamięta się jeszcze ok. 60% wyuczonej wcześniej informacji, po godzinie 45%, po 9 godzinach 35% itd.”. Zauważają jednakże, iż krzywa ta nigdy nie osiąga wartości zerowej, a stabilizuje się na poziomie 20%.

Zdaje się więc, że należałoby po prostu przedłużyć okres nauki, aby nie dopuścić do szybkiego zapominania nowego materiału przez wystąpienie *okresu krytycznego* (po ok. 30 minutach). A więc w praktyce po pierwszym wyuczeniu się całości materiału nie należałoby przerywać nauki, a dalej skwapliwie powtarzać opanowany już materiał. Aby potwierdzić to przypuszczenie, Ebbinghaus przebadał dwie grupy osób: pierwsza z nich uczyła się aż do pierwszego momentu opanowania 100% materiału, po czym robiła sobie przerwę. Druga grupa zaś po pierwszym opanowaniu całego materiału powtarzała go w dalszym ciągu, aby spowolnić zapominanie. Wyniki tej nauki zarówno pierwszej, jak i drugiej grupy zbadano dwa dni później: ku wielkiemu zaskoczeniu okazało się, że druga grupa wcale **nie** osiągnęła lepszych rezultatów! Wyniki były praktycznie takie same!

Fenomen ten można nazwać w nauce szkolnej „*przeuczeniem*”, a więc po pierwszym opanowaniu materiału zamiast zrobić przerwę nie przestajemy się uczyć, licząc na to, że dzięki temu zapamiętamy lepiej. Jak jednak wykazał opisany powyżej eksperyment (został on później wielokrotnie potwierdzony), przeuczenie jest całkowicie nieskuteczne: kosztuje uczącego się dużo czasu i energii, a rezultat nauki wcale nie jest lepszy.

Opisywany eksperyment uświadomił naukowcom zarazem inny ważny fakt: okres krytyczny w zapominaniu jest elementem naturalnym nauki i nie da się go ominąć wydłużając czas nauki. Natomiast znaleziono sposób, który umożliwiłby zminimalizowanie fenomenu okresu krytycznego. Jest nim *stosowanie powtórzeń* materiału w odpowiednich odstępach czasowych. Dzięki optymalnie dobranym okresom powtórzeń jest możliwe znaczne zwiększenie ilości i jakości zapamiętywania informacji. Spadek krzywej zapominania jest znacznie mniej drastyczny. Zjawisko to przedstawia poniższy wykres: gdy tylko krzywa zapominania zaczyna opadać, pojawia się pierwszy okres powtórzeń, który powoduje, że krzywa ponownie osiąga wartość wyjściową. Kilkakrotne powtórzenie strategii pozwala na zminimalizowanie tempa zapominania i ilości traconych w ten sposób informacji oraz utrzymanie wysokiego poziomu zapamiętywania bez wielkiego wkładu energii i poświęcenia czasowego:



W jakich więc odstępach czasowych należałoby przeprowadzać takie powtórzenia materiału? Guttman proponuje tu jako przykład dość skuteczny schemat: 5-10-20. Po pierwszym przyswojeniu sobie całości nowego materiału należałoby więc przeprowadzić pierwsze powtórzenie po 5, drugie po 10, a trzecie po 20 minutach. W schemacie tym widać też kolejną ważną regułę przy stosowaniu powtórzeń: kolejne powtórzenia powinny być przeprowadzone w coraz to większych odstępach czasowych. Reguły przeprowadzania skutecznych powtórzeń przedstawia też na podstawie przeprowadzonych eksperymentów Trittmittel<sup>3)</sup>. Udało mu się ustalić, że zapominanie następuje tym wolniej:

<sup>2)</sup> Guttman, G., Bestenreiner, F. (1991), *Ich sehe, denke, traume, sterbe*, Munchen: Ehrenwirth.

<sup>3)</sup> Trittmittel, R. F. (1986), *Vergessensverlust bei Wiederholungen mit unterschiedlichem Intervall*, Phil. Diss. Universität Wien, Institut für Psychologie.

- ▶ im większy odstęp czasowy dzieli go od ostatniego okresu nauki,
- ▶ im większa jest liczba okresów nauki
- ▶ oraz im większy był odstęp czasowy od pierwszej nauki.

Jakie konsekwencje mają te wyniki dla nauki szkolnej? Według podanych wyżej zasad z punktu widzenia mechanizmów zapamiętywania bardzo wskazane są kilkakrotne powtórzenia nowego materiału w różnych odstępach czasowych. Lepsze jest ćwiczenie i powtarzanie nowego materiału krócej ale częściej, niż rzadziej a dłużej (zajęcia zblokowane). Jeśli nauka jest rozłożona na dłuższy czas, warto co i raz krótko powracać w ramach powtórzeń do dawniej wyuczonego materiału. Pozwoli to na długotrwałe zapamiętanie ważnego materiału.

Wielu nauczycieli nie dopuszcza do siebie możliwości wygospodarowania dodatkowe-

go czasu na lekcji na przeprowadzenie dodatkowych powtórzeń: programy nauczania już w chwili obecnej są przeładowane, a liczby godzin często dodatkowo skracane. Nie mniej jednak to ważne, aby uświadomić sobie, że informacje są powtarzane z reguły już w formie bardzo skondensowanej i nie trzeba poświęcić na nie więcej niż parę minut w trakcie lekcji. W zamian za te parę minut zyskujemy stabilną podstawę do budowania dalszej wiedzy i nauka przebiega w rezultacie znacznie sprawniej i szybciej. Warto więc zastanowić się, czy nie lepiej zapewnić naszym uczniom od samego początku stabilną podstawę, zamiast na dalszych etapach ciągle powracać do tłumaczenia wiedzy podstawowej. Tę ostatnią bowiem nasi uczniowie w międzyczasie już często zdążyli zapomnieć...

(listopad 2003)

Elżbieta Janina Dzierła<sup>1)</sup>  
Piaseczno

## Co czyni nauczyciela wyjątkowym?

W ostatnim czasie toczy się dyskusja nad rolą nauczyciela języka obcego. Jedni uważają, że obecnie coraz większy nacisk kładzie się na niezależność ucznia, a nauczyciel jedynie ułatwia i tworzy warunki do nauki. Przewiduje się, że z chwilą większego rozwoju komputeryzacji, stanie się stopniowo zbędny. Inni, na przykład Penny Ur, ostrzegają przed niebezpieczeństwem zmuszania uczniów do bycia samodzielnyimi (co jest przejawem hipokryzji). Jeremy Harmer zwrócił uwagę na fakt, że takie uczenie samodzielności, utrudnia proces nauczania, a nauczyciel, który potrafi sprostać temu zadaniu, zasługuje na miano bycia wyjątkowym.

Tymczasem mało się pisze o tym, co tak naprawdę tworzy dobrego nauczyciela. Oprócz artykułu Nicka Owena na temat cech wspaniałego pedagoga (*English Teaching professional* – Issue Thirteen), ukazały się prace Luke'a Prodromou *How to be a boring teacher* (ETp Issue

Eleven) oraz Paula Bressa pt. *The teacher from hell* (ETp Issue Eight) opisujące jego cechy negatywne. Na podstawie tych opracowań Julian Collinsin zdefiniował „*really rotten teachers*”, jako nauczycieli, którzy:

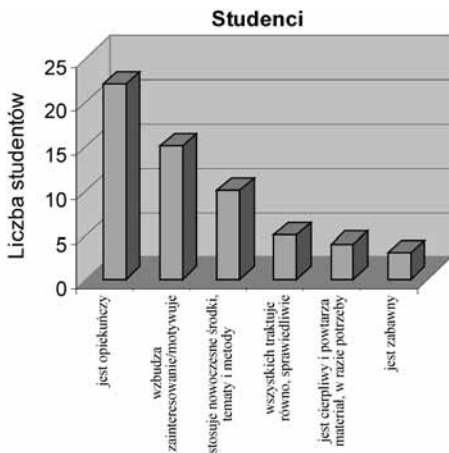
- ▶ przez dłuższy czas obrażają lub traktują uczniów protekcyjnie,
- ▶ uważają siebie za wszechwiedzących,
- ▶ są bardzo krytyczni w stosunku do uczniów,
- ▶ prowadzą lekcje w formie wykładu,
- ▶ nigdy nie zmieniają stylu uczenia,
- ▶ nie zdają sobie sprawy, że są złymi nauczycielami (nawet wiedząc o tym i tak by się tym nie przejmowali).

Paul Bress, autor artykułu *What makes a teacher SPECIAL*<sup>2)</sup>, przeprowadził ankietę wśród 40 studentów wielu narodowości oraz 20 doświadczonych nauczycieli, która zawierała tylko jeden punkt: *Napisz pięć rzeczy, które według Ciebie tworzą nauczyciela wyjątkowego. Oto wyniki:*

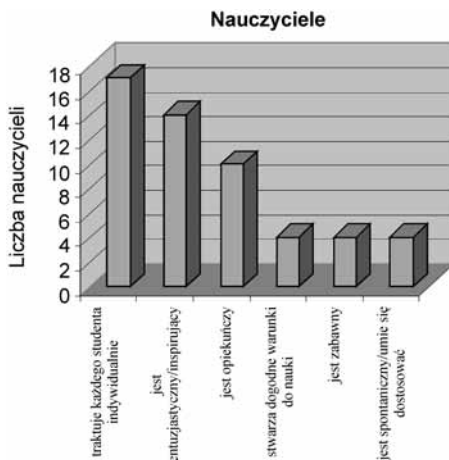
<sup>1)</sup> Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Gimnazjum nr 1 w Piasecznie.

<sup>2)</sup> Artykuł ukazał się w *English Teaching professional* – Issue Fourteen 2000.

## Opinia studentów:



## Opinia nauczycieli:



Diagramy słupkowe pokazują, że zarówno jedna, jak i druga grupa ankietowanych, wybrała sześć bardzo podobnych cech wyróżniających dobrego nauczyciela. Studenci naj-

bardziej podkreślili opiekuńczość, a nauczyciele zdolność indywidualnego postrzegania ucznia pracującego w zespole.

Aby pogłębić swoje badania, autor obserwował czterech doświadczonych wykładowców (teacher trainers) w czasie 90-minutowych lekcji. Oceniał je nie jako dobre, ale wręcz wyjątkowe, bo to, co zaprezentowali, wykraczało poza ich obowiązki. Podkreślił, że ocena ta jest jakościowa i subiektywna (bo przeprowadzona tylko przez niego!), a nie ilościowa i obiektywna. A zatem oprócz wcześniej wymienionych, określił dodatkowe zalety nauczyciela. Są to:

- ▶ wyjątkowa jasność w przekazywaniu informacji,
- ▶ zdolność najefektywniejszego wykorzystania swoich umiejętności w każdej sytuacji dydaktycznej,
- ▶ motywujący sposób (a *finely-tuned*) uczenia słownictwa,
- ▶ umiejętność przewidzenia trudności w zrozumieniu lub wykonaniu zadania przez ucznia i wcześniejsze przeciwdziałanie problemom.

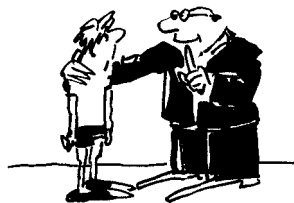
Poniższe cechy charakteru nauczyciela również wpływają na jego wyjątkowość, chociaż są rzadziej wykorzystywane:

- ▶ zmienność głosu, zachowania i tempa prowadzenia lekcji,
- ▶ dodawanie uczniom pewności siebie przez pochwałę, zachętę oraz rezygnację z kontroli,
- ▶ zdolność łączenia poszczególnych lekcji lub ich części,
- ▶ zdolność uczenia czegoś więcej niż tylko języka,
- ▶ świadomość problemów, z którymi mogą spotkać się uczniowie danej narodowości,
- ▶ przejrzysta praca na tablicy.

Podsumowując okazuje się, że nauczyciele nadal odgrywają ważną rolę w nauczaniu, a wśród nich są tacy, którzy wyróżniają się pewnymi szczególnymi cechami, stanowiącymi o ich wyjątkowości. Warto ich naśladować<sup>3)</sup>.

(wrzesień 2003)

<sup>3)</sup> Obecnie toczy się dyskusja w Wielkiej Brytanii w jaki sposób rozpoznawać takich nauczycieli i dodatkowo ich wynagradzać.



Ewa Brągiel<sup>1)</sup>  
Kraków

## Praca z uczniem dyslektycznym na lekcjach języka obcego

### Sytuacja prawna ucznia dyslektycznego w szkole

Niektórzy uczniowie nie potrafią opanować umiejętności czytania i pisania w czasie przewidzianym programem szkolnym i za pomocą konwencjonalnych metod nauczania. Przyczyny tego mogą być różne: opóźnienie rozwoju umysłowego, zaniedbanie środowiskowe, błędy dydaktyczne szkoły, wady wrodzone dzieci, takie jak porażenie narządów ruchu czy wady wzroku i słuchu. Osobną grupę stanowią dzieci dyslektyczne.

Dysleksja jest zjawiskiem, w którym my nauczyciele spotykamy się na co dzień w naszej pracy na każdym etapie edukacyjnym. Według badań przeprowadzonych w latach 1968–1982 przez M. Boganowicz, H. Jaklewicz i W. Loebel dzieci dyslektyczne stanowią ok. 15% populacji szkolnej, w tym 3-4% to przypadki z głębokimi zaburzeniami o charakterze dysleksji rozwojowej. W ujęciu statystycznym, w trzydziestoosobowej klasie znajduje się ok. pięciu uczniów dyslektycznych, w tym jedno dziecko z głębokimi deficytami (por. M. Bogdanowicz, 1994).

Jeszcze do niedawna sytuacja tych dzieci w szkołach była trudna, nie dostrzegano ich problemów lub nie rozumiano, często tłumacząc je lenistwem, brakiem systematyczności czy też niskim poziomem intelektualnym. Ocenianie globalne prac pisemnych powodowało, że błędy ortograficzne i brzydkie pismo dys-

kwifikowały prace, niekiedy bardzo dobre pod względem merytorycznym. Również rodzice nie zdawali sobie sprawy z powagi sytuacji i nie wiedzieli, w jaki sposób można pomóc dziecku.

W obecnej chwili dzieci mogą zostać objęte opieką terapeutyczną już w okresie przedszkolnym. Również w szkołach ich sytuacja uległa znacznej poprawie. W stosunku do uczniów, u których stwierdzono specyficzne trudności w uczeniu się, potwierdzone opinią poradni psychologiczno-pedagogicznej, nauczyciel powinien dostosować wymagania edukacyjne do indywidualnych potrzeb i możliwości dziecka. Również podczas egzaminów uczniowie dyslektyczni mogą korzystać z dostosowanych specjalnie dla nich rozwiązań organizacyjnych i technicznych.

Sytuację prawną uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych, w tym dzieci dyslektycznych, regulują stosowne rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej, m.in.:

- ▶ Rozporządzenie MEN z 21 marca 2001 r. w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych (Dz.U. z 2001 r. nr 29, poz. 323), z późniejszymi zmianami.
- ▶ Rozporządzenie MEN z 7 stycznia 2003 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. z 2003 r. nr 11, poz. 114).

<sup>1)</sup> Autorka jest nauczycielką języka francuskiego w Gimnazjum nr 32 w Krakowie.

- ▶ Rozporządzenie MEN z 11 grudnia 2002 r. w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych ... (Dz.U. z 2003 r. nr 5, poz. 46).

Stosowne zapisy, dotyczące wymagań w stosunku do uczniów dyslektycznych powinny się znaleźć w statucie szkoły. Każdy nauczyciel powinien również posiadać odpowiednią wiedzę dotyczącą problematyki dysleksji. Należy przy tym zwrócić uwagę, że szkoły wyższe nie przygotowują pod tym kątem studentów, rozpoczynający więc pracę młodzi nauczyciele muszą we własnym zakresie zdobyć odpowiednią wiedzę.

Publikacja ta powstała głównie z myślą o nich. Mam nadzieję, że będzie im pomocna w pracy na lekcjach, dostarczy podstawowych wiadomości teoretycznych na temat dysleksji i podpowie, jak w praktyce zindywidualizować podejście do ucznia, mającego specyficzne trudności w czytaniu i pisaniu.



## Terminologia

Istnieje wiele pojęć stosowanych do opisanego trudności w nabywaniu umiejętności czytania i pisania. Każdy nauczyciel spotyka się z nimi na co dzień, czytając choćby opinie psychologiczno-pedagogiczne swoich uczniów.

W rozporządzeniach MENiS stosuje się określenie „specyficzne trudności w czytaniu i pisaniu”. „Specyficzne”, ponieważ mają wąski zakres i występują u dzieci o *prawidłowym rozwoju umysłowym*. To je odróżnia od powszechnie znanych trudności w uczeniu się, pojawiających się u dzieci o obniżonej sprawności intelektualnej lub w wyniku zaniedbań pedagogicznych i środowiskowych oraz braku motywacji do nauki.

Innym terminem na oznaczenie specyficznych trudności w czytaniu i pisaniu jest „*dysleksja rozwojowa*”. Określenie to „*wskazuje na fakt wczesnych uwarunkowań tych trudności, trwających od urodzenia, a nie nabytych w późniejszym okresie życia*” (M. Bogdanowicz, 1994).

„Przyjmuje się, że dysleksja rozwojowa to specyficzne trudności w czytaniu i pisaniu u dzieci o *prawidłowym rozwoju umysłowym*,

u których współwystępują zaburzenia funkcji *percepcyjno-motorycznych*, zaangażowanych w proces nabywania tych umiejętności. Bywają one również określane jako *mikrodysfunkcje* czy też *fragmentaryczne zaburzenia* lub *deficyty rozwoju*” (J. Mickiewicz, 1997).

Zaburzenia te mogą dotyczyć funkcji:

- ▶ analizy i syntezy wzrokowej,
- ▶ analizy i syntezy słuchowej,
- ▶ funkcji językowych,
- ▶ motoryki,
- ▶ współdziałania, czyli integracji powyższych procesów,
- ▶ pamięci wzrokowej, słuchowej, ruchowej,
- ▶ lateralizacji (przewagi stronnej ciała),
- ▶ orientacji w schemacie ciała, kierunkach i przestrzeni.

Określając rodzaj specyficznych trudności w pisaniu i czytaniu używa się na ogół trzech pojęć:

- ▶ *dysleksja* – trudności w czytaniu,
- ▶ *dysortografia* – trudności w pisaniu (popętnianie różnego typu błędów, również ortograficznych),
- ▶ *dysgrafia* – trudności w opanowaniu kaligrafii (tzw. brzydkie pismo).

W praktyce jednak, jak i w wielu publikacjach, termin „*dysleksja*” jest stosowany w znaczeniu szerszym – dla wszystkich zaburzeń łącznie.



## Charakterystyczne cechy dysleksji

Dziecko dyslektyczne już od początku nauki ma kłopoty z opanowaniem umiejętności czytania i pisania. Z czasem, zwłaszcza wtedy, gdy nie jest otoczone opieką terapeutyczną, te problemy mogą się pogłębić i pojawić w obrębie innych przedmiotów nauczania. Problemy dziecka zależą od rodzaju występujących u niego defektów. To, jaki wpływ mają zaburzenia funkcji percepcyjno-motorycznych u dzieci na ich problemy w nauce, przedstawia zamieszczona tabelka (J. Mickiewicz, 1974). Należy jednak pamiętać, że w praktyce mamy do czynienia najczęściej z uczniami dyslektycznymi, u których wymienione zaburzenia występują tylko w wąskim zakresie, a nie wszystkie równocześnie.



1	Rysowanie		3	4	5
	Trudności w nauce języków obcych, w uczeniu się pamięciowym (wiersze, ciągi słowne – dni tygodnia, miesiące itp.), tabliczka mnożenia). Trudności w przyswajaniu materiału z gramatyki, rozumieniu dłuższych wypowiedzi słownych i poleceń nauczyciela.	Trudności w odzorowywaniu kształtów geometrycznych. Rysunki ubogie, o prymitywnych uproszczeniach. Zakłócone stosunki przestrzenne oraz proporcja elementów. Trudności w rozplanowywaniu.	Trudności w nauce geografii (wzrokowe ujmowanie stosunków przestrzennych na mapie, orientacja w stronach świata itp.), geometrii (wynikające z kłopotów w różnicowaniu kształtów geometrycznych, zakłóconej orientacji i wyobraźni przestrzennej). Trudności w rozumieniu pojęć w tym zakresie (przyswajanie werbalne). Trudności w nauce języków obcych, szczególnie języka rosyjskiego – nowe znaki pisma, mylenie liter o podobnym kształcie i tych, które w języku polskim i rosyjskim mają ten sam obraz graficzny, a inne brzmienie (m, y, u, b).	Zmiany kierunku w rysunkach, często błędny kierunek odwzorowywania – od prawej ku lewej (uwidacznia się to np. w szlaczkach pierwszoklasistów).	Trudności w rysowaniu jakości czynności. Rysunki brzydkie, linie niepewne. Ruchy gwałtowne lub zwolnione. Zbyt silny lub zbyt słaby nacisk ołówka.
	Trudności występujące w innych przedmiotach szkolnych			Objawy podobne jak w zaburzeniach funkcji wzrokowej i orientacji przestrzennej uwidaczniające się na lekcjach geometrii i geografii. Zmiany kierunku w rysunkach geometrii, słaba orientacja w schemacie własnego ciała rzutuje na błędne rozumienie instrukcji ćwiczeń na lekcjach wychowania fizycznego (np. zwroty).	Kłopoty z wykonaniem wszelkich ćwiczeń na lekcjach wychowania fizycznego (przy ogólnym opóźnieniu rozwoju ruchowego) trudności w szybcim, majsterkowaniu, wycinaniu, lepieniu. Nienadążanie na klasówkach, dyktandach za tempem klasy.



## Formy pomocy terapeutycznej

W Polsce istnieje pięciostopniowy system pomocy terapeutycznej w zależności od stopnia nasilenia trudności dziecka w czytaniu i pisaniu:

- ▶ Pomoc rodziców pod kierunkiem nauczyciela.
- ▶ Zespoły korekcyjno-kompensacyjne w przedszkolu i szkole – terapia pedagogiczna w grupie, prowadzona przez specjalistę nauczyciela-terapeutę.
- ▶ Terapia indywidualna w poradniach psychologiczno-pedagogicznych.
- ▶ Klasy terapeutyczne i integracyjne w szkołach masowych.
- ▶ Stacjonarne oddziały terapeutyczne dla dzieci z głęboką dysleksją rozwojową i wtórnymi zaburzeniami.

Postępy w terapii pedagogicznej zależą przede wszystkim od głębokości i zakresu zaburzeń, powodujących specyficzne trudności w uczeniu się, poziomu sprawności intelektualnej dziecka, od tego, jak wcześniej podjęto pracę terapeutyczną i czy odbywa się ona przy współudziale rodziców i nauczyciela w szkole (M. Bogdanowicz, 1994). Nas nauczycieli dotyczy bezpośrednio tylko punkt pierwszy. Pracując z uczniem na lekcjach stosujemy się do zaleceń poradni pedagogiczno-psychologicznej indywidualizując metody pracy z uczniem dyslektycznym, liberalizując niektóre kryteria oceniania, dotyczące czytania i pisania i dając rodzicom wskazówki, w jaki sposób mają w domu pomóc dziecku.



## Jak ułatwić dziecku naukę języka obcego?

Każdy nauczyciel, bez względu na to, jakiego przedmiotu uczy, powinien zapewnić swoim uczniom dobre warunki pedagogiczne i psychologiczne w klasie. Podstawowym warunkiem tego jest poznanie możliwości uczniów, ich uzdolnień i problemów. Niezbędne jest więc szczegółowe zapoznanie się z opiniami poradni. Trzeba udać się w tym celu do pedagoga szkolnego, który w razie potrzeby udzieli nauczycielowi odpowiednich



wskazówek lub do wychowawcy, który również posiada w swojej dokumentacji kopie opinii wydanych przez poradnię. Może się również zdarzyć, że uczeń nie był nigdy badany, chociaż rodzaj popełnianych przez niego błędów wskazuje na występowanie u niego zaburzeń funkcji dyslekcyjnych. Należy w takiej sytuacji skonsultować się z pedagogiem i rodzicami ucznia w celu udzielenia mu jak najszybszej pomocy. Właściwa praca rewalidacyjna i reedukacyjna z dzieckiem dyslektycznym powinna odbywać się poza klasą, tzn. w poradni lub na zajęciach z reedukatorem. W warunkach klasy nauczyciel tak naprawdę nie może skutecznie pomóc. Może natomiast z całą pewnością być przewodnikiem ucznia, wskazywać właściwą drogę i ułatwić szkolną rzeczywistość.

Szczegółowa analiza opinii poradni psychologiczno-pedagogicznej dostarczy bogatej wiedzy o uczniu, m.in. o jego sprawności intelektualnej, występujących dysfunkcjach rozwojowych i rodzaju trudności. Poznamy też jego „mocne strony” i zalecenia poradni dotyczące indywidualizacji wymagań. Informacje te pozwolą nam lepiej zrozumieć problemy naszego ucznia i dostosować wymagania do jego faktycznych możliwości. Należy jednak pamiętać, że jeżeli chodzi o wiadomości, uczeń dyslektyczny jest oceniany na równi z kolegami. Można obniżyć wymagania programowe i zaniżyć kryteria oceny wyłącznie wobec dzieci, które mają orzeczenia poradni zawierające w tej sprawie odpowiedni wniosek. „Przeciętny” uczeń dyslektyczny, z którym mamy do czynienia na lekcji, jest uczniem prawidłowo rozwiniętym umysłowo, mającym specyficzne (tzn. w wąskim zakresie) trudności w pisaniu i czytaniu. Jak zatem można mu pomóc? Co zrobić, aby łatwiej pokonał swoje problemy i nauczył się pracować nad sobą?

Niektóre proponowane przeze mnie rozwiązania są natury ogólnej, dotyczą więc większości przedmiotów, inne są metodami sprawdzonymi podczas mojej wieloletniej pracy z uczniami na lekcjach języka francuskiego. Ich dobór będzie zależał od stopnia i rodzajów trudności ucznia, a także od jego wieku. Inaczej pracuje się z dzieckiem młodszym, które najlepiej przyswaja wiedzę w zabawie i bardzo szybko męczy się, a inaczej z uczniem starszym, który ma inne zainteresowania, więc i treści

nauczania, i metody trzeba dostosować do jego potrzeb.

Dobrze jest zacząć od stworzenia atmosfery pełnej życzliwości i zrozumienia, która pomoże nauczycielowi budować u ucznia wiarę w swoje możliwości, motywującą do pracy na lekcji i w domu oraz oszczędzi mu niepotrzebnej frustracji.

- ▶ Uczeń dyslektyczny powinien siedzieć blisko tablicy, na przykład w drugiej ławce, aby widzieć dobrze to, co jest napisane na tablicy, a równocześnie mieć poczucie bezpieczeństwa chowając się za plecami kolegi. Kolega siedzący z nim powinien być dobrym uczniem – w razie potrzeby będzie miał do kogo zwrócić się o pomoc, a gdy nie zdąży przepisać z tablicy, odpisze z jego zeszytu. Nauczyciel natomiast będzie w pobliżu, by kontrolować jego pracę, skorygować błędy i „mieć go na oku”.
- ▶ Należy pamiętać, że uczeń dyslektyczny cechuje mała wiara we własne możliwości. Nie potęgujemy więc jego napięć emocjonalnych:
  - ▲ niech ma możliwość odpowiadania z ławki,
  - ▲ nie omawiamy szczegółowo jego błędów wobec klasy,
  - ▲ nie porównujemy ze zdolniejszymi,
  - ▲ nie wrywamy nagle do odpowiedzi i do tablicy,
  - ▲ pamiętajmy, że pracuje i myśli wolniej niż inni – dajmy mu czas do namysłu,
  - ▲ włączajmy do rywalizacji tylko tam, gdzie ma szansę,
  - ▲ uczmy, jak ma sobie pomóc w szkole i w domu.
- ▶ Podczas dyktowania – przy pisaniu ze słuchu – dyktujemy i powtarzamy całe sekwencje lub logiczne całości, nie dzieląc tekstu na pojedyncze wyrazy.
- ▶ Jeżeli stosujemy dyktando jako formę sprawdzenia umiejętności pisania, nie oceniamy pracy ucznia dyslektycznego – błędy należy podkreślić, a uczeń powinien sam poprawić je w domu.
- ▶ Dajmy mu więcej czasu na nauczenie się wiersza czy dialogu na pamięć. Nowe słownictwo wprowadzajmy zgodnie z metodą komunikacyjną i zawsze w określonym kontekście. Pamiętajmy o potrzebie „polisensorycznego podejścia w nauczaniu języków obcych,

oparcia się na doznaniach słuchowych, wzrokowych, dotykowych i kinestetycznych” (M. Bogdanowicz, 1994).

- ▶ Jeżeli uczeń jest dysgrafikiem – pisze brzydko i nieczytelnie, pozwólmy mu na wykonywanie prac pisemnych na komputerze (oczywiście z uwzględnieniem wszystkich znaków diakrytycznych – elementów graficznych charakterystycznych dla danego języka – akcentów, apostrofów i „ogonków”). Prace swoje powinien gromadzić w segregatorze.
- ▶ Zeszyt dysgrafika jest z reguły bardzo niestaranny. Często zdarza się, że uczeń czuje się zwolniony ze starania o jego estetykę, bo „przecież ma opinię”. Nic bardziej błędnego. Bądźmy świadomi, że na lekcji będzie pisał brzydko, bo nie nadąża z przepisywaniem. Określmy mu jasno nasze wymagania – zeszyt musi być przejrzysty, z wyodrębnionym tematem, zanotowaną datą, podkreślonymi istotnymi informacjami.
- ▶ Starajmy się uaktywniać go podczas lekcji, dając do wykonania łatwiejsze zadania. Chwalmy za starania i dobre chęci. Zwolnijmy tempo, jeśli się „pogubił”, starajmy się naprowadzać go na poprawną odpowiedź, powtórzmy wolniej, wy tłumaczmy jeszcze raz, przygotujmy dla niego dodatkowe ćwiczenia.
- ▶ Nauczmy go pracować z magnetofonem – udostępniemy uczniowi kasety z nagranyimi tekstami z podręcznika, aby mógł słuchać tekstów z równoczesnym śledzeniem zapisu graficznego. Łatwiej będzie mu nauczyć się czytać zwłaszcza w tych językach, które cechuje znaczna rozbieżność między wymową a pisownią wyrazów, między liczbą głosek i odpowiadających im liter – tak jak w języku angielskim i francuskim. Uczniowie dyslektyczni mają duże problemy zwłaszcza z nauką języka rosyjskiego, w którym pojawiają się litery o zupełnie nowych kształtach, bądź też mają podobny obraz graficzny jak w języku polskim, a inne brzmienie.
- ▶ Problemy te można pokonać tylko systematyczną pracą na lekcjach i ćwiczeniami w domu. Sprawdza się stare powiedzenie, że „aby umieć pisać, trzeba dużo pisać, aby umieć czytać, trzeba dużo czytać itd...”. W przypadku dzieci dyslektycznych efekty są niewspółmierne do włożonego wysiłku, ale są widoczne

i należy je docenić, biorąc pod uwagę własne starania i pracę ucznia. Nagradzajmy nawet najmniejszy postęp. Trud ucznia powinien zostać dostrzeżony. Stały brak sukcesu rodzi brak wiary we własne możliwości, a to prowadzi do zaburzeń emocjonalno-motywacyjnych.

- ▶ Podstawą nauczania języków obcych są głównie dialogi. Przyzwyczajmy uczniów (nie tylko dyslektycznych) do starannego przepisywania opracowanego na lekcji dialogu do zeszytu. Korzyści są ogromne:
  - ▲ uczeń ćwiczy technikę pisania,
  - ▲ zapamiętuje pisownię całych wyrazów – uczy się ortografii,
  - ▲ zapamiętuje znaczenie całych konstrukcji zdaniowych używanych w określonych sytuacjach, a nie pojedynczych wyrazów często wyrwanych z kontekstu.

Wszystko jest możliwe pod jednym warunkiem – należy to robić z pełną świadomością, a nie bezmyślnie kopiować.

- ▶ Współczesna nauka języków obcych odeszła od „nauczania akademickiego”. Dopuszcza popełnianie błędów. Ważna jest umiejętność zachowania się w określonej sytuacji, nawiązanie kontaktu i przekazanie informacji, a nie zła końcówka. Czynniki te działają na korzyść ucznia dyslektycznego, który ma w ten sposób większą możliwość wykazania się swoją wiedzą.
- ▶ W pracach pisemnych (klasowych) przyznajemy punkty głównie za formę, bogactwo treści i słownictwa, poprawność struktur i komunikatywność języka. W przypadku ucznia dyslektycznego można w ogóle nie brać pod uwagę błędów, które nie zakłócają komunikacji. Pod warunkiem jednak, że zna on reguły ortograficzne i gramatyczne. Błędnie napisany wyraz podkreślamy, a uczeń sam powinien znaleźć popełniony błąd i przepisać wyraz poprawnie.
- ▶ Prace domowe powinny być napisane starannie i nie muszą być oceniane liberalniej – uczeń ma więcej czasu, może skorzystać ze słownika i sprawdzić prawidłową pisownię.
- ▶ Starajmy się oceniać ucznia dyslektycznego za jego wiedzę i wysiłek włożony w opanowanie języka obcego, a mając na względzie jego problemy z czytaniem i pisanem, większy nacisk kładźmy na wypowiedzi ustne niż pisemne.



## Na zakończenie

Występujące u uczniów specyficzne trudności w czytaniu i pisaniu powinny być rozpoznawane jak najwcześniej, aby już w początkowych etapach nauki szkolnej rozpocząć odpowiednie zabiegi terapeutyczne. Powinny być to jednak działania kompleksowe, wykorzystujące ścisłą współpracę terapeuty, rodziców, nauczyciela i oczywiście ucznia. Otrzymanie opinii poradni psychologiczno-pedagogicznej nie zamyka sprawy ucznia dyslektycznego. Zbyt często słyszymy w szkole tłumaczenia ucznia: „nie będę pisał ładnie, bo jestem dyslektykiem”, „nie będę robił błędów, bo jestem dyslektykiem”, czy też stwierdzenie rodzica „mój syn nigdy nie nauczył się języka, bo przecież on jest dyslektykiem” itp.

Nauczyciel może stosować zindywidualizowane podejście do ucznia, dostosować wymagania i sposób oceniania do jego możliwości. Jednak działania te będą sensowne tylko wtedy, jeżeli uczeń będzie wykazywał się systematyczną pracą, będzie wspierany w domu przez swoich rodziców i w pełni świadomy, że trudności w czytaniu i pisaniu, to jest jego problem. Zadaniem nauczyciela będzie udzielanie mu pomocy w pokonywaniu trudności, pokazywanie drogi w pracy nad sobą i swoimi niedomaganiami oraz pozytywne motywowanie do dalszego wysiłku. Rola nauczyciela a także „parasol ochronny” w postaci opinii poradni

skończy się w chwili ukończenia szkoły. W dorosłym życiu trzeba będzie wykazać się umiejętnością poprawnego pisania, bo jest ono miarą wykształcenia człowieka i świadectwem jego kultury językowej. Czym wcześniej więc rozpoczniemy pracę z uczniem dyslektycznym, tym lepsze będą tego efekty. Dziecko ambitne, przyzwyczajone od małego do systematyczności i wywiązywania się z obowiązków szkolnych, mobilizowane i chwalone za najmniejszy nawet postęp przez nauczyciela i rodziców, w późniejszym wieku, w starszych klasach będzie umiało sobie radzić ze swoimi problemami.

Pamiętać również należy, że nie wszystkie osoby dyslektyczne mają trudności z opanowaniem języków obcych. Zależy to od rodzaju i stopnia zaburzenia. Przy odpowiednim jednak podejściu, intensywnej i systematycznej pracy, wyposażeni w odpowiednie pomoce potrafią pokonać trudności i opanować język obcy w stopniu przynajmniej pozwalającym na swobodną komunikację.

### Bibliografia:

- Janina Mickiewicz (1997). *Jedynka z ortografii? rozpoznanie dysleksji, dysortografii i dysgrafii w starszym wieku szkolnym*, Toruń: „Dom Organizatora” TNOiK.
- Janina Mickiewicz (1974). „Zaburzenia w czytaniu i pisaniu, rozpoznawanie i reedukacja”, *Życie Szkoły*, nr 4/1974.
- Marta Bogdanowicz (1994). *O dysleksji czyli specyficznych trudnościach w czytaniu i pisaniu – odpowiedzi na pytania rodziców i nauczycieli*, Lublin: „LINEA”.
- (marzec 2003)

Anna Włodarczyk-Dudzić<sup>1)</sup>  
Katowice

---

## Jak sprawić, aby uczniowie znaleźli w sobie motywację do nauki języków obcych?

W kwietniu bieżącego roku uczestniczyłam w kursie dla nauczycieli języków obcych przeprowadzonym w ramach programu Comenius – Akcja 2.2. *Task-based school organisation for the acquisition of languages in Europe*. Istotą tego programu jest organizowanie treningów

i kursów szkoleniowych, wzbogacających codzienną pracę nauczycieli o nowe doświadczenia i pomysły metodyczne. Organizatorzy zaprezentowali w Viareggio, we Włoszech nowe spojrzenie na nauczanie koncentrujące się na autonomii ucznia i jego decyzjach co do sposo-

---

<sup>1)</sup> Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w X LO im I. J. Paderewskiego w Katowicach.

bów realizacji zadań szkolnych. Celem tej metody jest rozwijanie umiejętności posługiwania się językiem obcym w kontekstach rzeczywistych, życiowych sytuacji uzależnionych od wyborów ucznia i jego potrzeb. Uczniowie stają się twórcami całego procesu decyzyjnego prowadzącego do świadomie zaplanowanego przez nich rezultatu.

O ile w tradycyjnym nauczaniu nauczyciel pyta: „Co robię, aby motywować uczniów?”, nauczyciel pracujący metodą TBL (task-based learning – podejście zadaniowe<sup>2)</sup>) pyta: „Co mogę zrobić, aby pomóc uczniom znaleźć motywację do uczenia się?” Pracując z uczniem nauczyciel powinien mieć świadomość, że można osiągnąć najlepsze efekty uczenia, gdy jest ono nakierowane na szczególny i jasny cel. Uczeń musi posiadać pozytywne nastawienie do zadania, musi mieć ochotę je podjąć i być przekonanym o możliwości jego wykonania. Musi także rozwinąć w sobie chęć współpracy z grupą. TBL akcentuje konieczność respektowania potrzeb uczącego się, niezbędnych do osiągnięcia sukcesu. Podstawową z nich jest zasada: „Jeżeli jesteś czegoś ciekawy, uczysz się szybko i łatwo, nie potrzebujesz nikogo, kto by cię do tego zmuszał”. Każdy teoretyk nauczania (np.: Dewey, Vygotsky, Leontiev) podkreślał potrzeby uczącego się do których należą: potrzeba odkrywania, wpływania na świat zewnętrzny, zmieniania go w indywidualny sposób, potrzeba aktywności, współdziałania z innymi ludźmi, potrzeba wiedzy, szukania odpowiedzi na pytania, potrzeba bycia akceptowanym i znanym oraz zadowalania innych.

Podejście zadaniowe polega na podejmowaniu wyzwań, dokonywaniu wyborów i na emancypacji ucznia – bada on i poznaje to, co chce wiedzieć, co leży w sferze jego zainteresowań. Uczeń musi znaleźć swoje miejsce w realizowanym zadaniu, współpracując z grupą i angażując się w rolę, które sam wybiera. *Podejście zadaniowe różni się od innych metod podkreśleniem roli uczenia się według własnych potrzeb ucznia (self-directed learning)*. Nauczyciel koncentruje się na stworzeniu warunków, które pozwolą uczniowi rozwinąć się w autonomiczną i świadomą jednostkę podejmującą własne decyzje, za które staje się odpowiedzialna.

Posługując się *podejściem zadaniowym* nauczyciel pomaga uczniom osiągnąć wiedzę, ale nie chce tego robić bez ich zaangażowania i chęci. Zachęca uczniów do organizowania ich własnego uczenia się przez podejmowanie decyzji i współpracę z grupą. Ze względu na indywidualne potrzeby uczniów, pozwala im na pracę wybranymi przez nich metodami, które określają w cyklu zajęć obejmujących analizę zadania, jego rozwiązanie, dyskusję, negocjacje, raport i podsumowanie.

Zajęcia, bądź cykl lekcji, prowadzonych według podejścia zadaniowego są organizowane w kilku etapach:

- ▶ *Przedwstępna analiza potrzeb uczniów*: nauczyciel i uczniowie omawiają problemy językowe, które są w danym momencie istotne dla uczniów, uzgadniają, jakie zadanie odpowiadałyby ich potrzebom.
- ▶ *Wybór zadania*: nauczyciel i uczniowie dyskutują wskazany przez uczniów temat, uczniowie wybierają zadanie, nad którym będą pracować.
- ▶ *Negocjowanie przebiegu zadania*: uczniowie zastanawiają się, jak je zrealizować, jak podzielić obowiązki, jaki materiał językowy będzie niezbędny do zrealizowania tematu, jak go zdobyć i jak się nim posługiwać, jakie należy uwzględnić kryteria oceny pracy.
- ▶ *Praca nad zadaniem*: uczniowie pracują w grupach, realizują przydzielone zadania.
- ▶ *Dzielenie się wiedzą*: uczniowie przedstawiają efekty swojej pracy.
- ▶ *Refleksje*: uczniowie oceniają wykonanie zadania, analizują sukcesy i niedociągnięcia, dyskutują nad trudnościami we współpracy z innymi członkami grupy itp.

W *podejściu zadaniowym* uczeń otrzymuje znacznie więcej wolności i autonomii, niż w tradycyjnym nauczaniu. Przejawia się ona w decydowaniu o celach, ustalaniu ram czasowych zadania, określeniu strategii wykonania zadania, tworzeniu planu realizacji zadania, negocjowaniu z innymi uczestnikami grupy czynności niezbędnych do realizacji zadania, ocenieniu efektu pracy i zaangażowania poszczególnych członków grupy. Nauczyciel pełni szerszą rolę niż w tradycyjnym nauczaniu, gdyż staje się łącznikiem między materiałem, który

<sup>2)</sup> Tak nazwaliśmy tę metodę w *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie* (red.).

chęć poznać uczniowie, a materiałem, który powinien zostać opanowany. Staje się także stymulatorem entuzjazmu uczniów w kierunku wykonania zadania, organizatorem właściwego przebiegu realizacji zadania oraz pomocnikiem uczniów w pokonywaniu trudności. Określa parametry i zakres pracy nie przez wskazywanie uczniom, co mają robić, ale przez określenie zakresu tematycznego i gramatycznego, w obrębie którego powinni się poruszać. To on monitoruje przebieg pracy nad zadaniem zadając pytania otwarte i jednocześnie pozostając źródłem informacji formalnych. Jego zadaniem jest także czuwanie nad prawidłowością stosowania odpowiednich do zadania strategii oraz zaangażowaniem członków poszczególnych grup. Wreszcie wspomaga efektywność pracy uczniów przez wskazywanie zadań dodatkowych uczniom pracującym szybciej i bardziej efektywnie.

Chcąc wskazać różnice między nauczaniem tradycyjnym a podejściem zadaniowym, posłużę się następującym przykładem:

#### ► Zajęcia tradycyjne

**Cel:** ćwiczenie umiejętności prezentowania przeciwstawnej opinii i przekonywania (*arguing and convincing*).

**Zadanie:** przedstaw dialog w sklepie odgrywając swoją rolę.

Uczeń A: Pracujesz w sklepie. Twoim zadaniem jest przekonać każdego klienta do zakupu spodni w naszym sklepie.

Uczeń B: Jesteś zainteresowany kupnem spodni. Przymierzasz kilka par. Nie wiesz, czy je kupić.

Takie ćwiczenie jest najczęściej sterowane przez nauczyciela – to on podaje struktury językowe związane z przekonywaniem kogoś, to on ocenia. Uczniowie mogą co prawda swobodnie rozmawiać, dobierają argumenty zgodnie z własnymi możliwościami językowymi, mają możliwość zaprezentowania swoich poglądów. Całość jest jednakże sterowana przez nauczyciela

#### ► Podejście zadaniowe:

W tym samym zadaniu nauczyciel osiąga cel lekcji w inny sposób.

► **Analiza przedwstępna:** uczniowie zastanawiają się, w jakich sytuacjach mogą być zmuszeni do przekonywania i argumentowania, okreś-

lają te sytuacje, zastanawiają się, jakimi konstrukcjami językowymi powinni się posługiwać.

- **Wybór zadania:** uczniowie decydują się na wybór zadania, sami dobierają się w grupy, samodzielnie ustalają kryteria oceny zadania.
- **Negocjowanie:** uczniowie dyskutują w grupach, jak zamierzają wypełnić swoje zadanie, jakie kryteria musi ono spełniać, jakie role ma do odegrania każdy z członków grupy, jak znaleźć i zastosować niezbędny materiał językowy.
- **Praca nad zadaniem:** uczniowie pracują nad zadaniem, wykorzystują zebrane materiały, odtwarzają sytuacje życiowe korzystając ze zgromadzonej wiedzy.
- **Dzielenie się wiedzą:** uczniowie prezentują skończone zadania (np. odtwarzają przygotowane w grupach dialogi), oceniają pracę według wcześniej ustalonych przez nich kryteriów.
- **Refleksje:** uczniowie analizują swoją pracę, jej jakość, zaangażowanie członków grupy, sposób realizacji tematu, realizację celu i końcowe efekty

*Podejście zadaniowe* kładzie nacisk na samodzielną, świadomą pracę uczniów. Mogą ją wzmocnić dodatkowe mechanizmy, które nauczyciel może zastosować w codziennej pracy. Umiejętność samooceny i odpowiedzialności za własną naukę może precyzować kontrakt wynegocjowany na początku roku szkolnego, ustalający obowiązujące i zaakceptowane przez uczniów warunki efektywnego uczenia się. Uczeń postawiony w sytuacji jednostki decydującej o swoim sposobie uczenia się, staje się bardziej dojrzały i skłonny do podejmowania samodzielnych decyzji. Innym instrumentem dostarczającym tak nauczycielowi, jak i uczniowi wiedzy o procesie zdobywania wiedzy, mogą być materiały świadczące o postępach w nauce gromadzone w postaciteczki osobistej ucznia, czyli tzw. *portfolio* (prace pisemne, sprawdziany, dodatkowe wytwory ucznia. Nauczyciel dążący do uświadomienia uczniom roli współdziałania z członkami grupy, może się pokusić o stworzenie arkusza obserwacji współpracy z zespołem, który dostarcza informacji na temat umiejętności pracy z innymi.

*Podejście zadaniowe* może być ciekawą propozycją dla nauczycieli szukających nowych

wyzwać w procesie nauczania. Na pierwszy rzut oka, wydaje się ono niemożliwe do stosowania ze względu na wymagania czasowe. Proces decyzyjny, będący podstawą tego podejścia wymaga określonego czasu lekcyjnego przeznaczonego na dyskusje i negocjacje. Sceptycy mogą twierdzić, że uczeń słaby nie zechce uczestniczyć w teoretycznych dyskusjach i będzie utrudniać pracę innym. Myślę jednak, że warto spróbować. Jasno określone przez uczniów warunki pracy, akceptacja celów ustalonych przez

nich samych oraz samodzielne wykonywanie własnych zadań, wydają mi się dobrym rozwiązaniem w czasach, gdy autonomia jednostki odgrywa naczelną rolę w wyborach życiowych.

W mojej szkole wszyscy nauczyciele języków obcych postanowili przeprowadzić do końca roku szkolnego jedną lekcję według podejścia zadaniowego. Potem planujemy spotkanie, które będzie poświęcone analizie tych lekcji i ocenie ich skuteczności.

(czerwiec 2003)

Anna Przychodzeń<sup>1)</sup>  
Warszawa

---

## Rozwijanie u ucznia motywacji wewnętrznej – nowe metody chwaleń i zachęcania do współpracy



### Pojęcie motywacji

W procesie uczenia się i nauczania istotną rolę odgrywa motywacja. Ma ona w literaturze fachowej wiele definicji. Ogólnie przyjmuje się, że motywacja jest to coś, co skłania nas do działania w celu osiągnięcia pewnego celu. Wyróżnia się dwa rodzaje motywacji – motywację zewnętrzną i wewnętrzną.

Przykładem motywacji zewnętrznej powodującej wykonanie zadania (narzuconego z zewnątrz) może być:

- ▶ nagroda,
- ▶ ocena,
- ▶ akceptacja,
- ▶ zewnętrzny nacisk w formie nadzoru lub nakazu (robię to, żeby uniknąć nieprzyjemnych konsekwencji).

Czynniki te stosowane nieumiejętnie mogą wywołać negatywne skutki, takie jak: hamowanie spontanicznego działania, wywołanie u ucznia poczucia bycia kontrolowanym, niechęci, zagrożenia oraz niskiej samooceny. Motywacja ta często zanika z chwilą ustania bodźca.

O wiele trwalszą, mającą głębszy wymiar, jest motywacja wewnętrzna – osoba sama wyznacza sobie cele oraz wewnętrzne standar-

dy oceny. Celem jest tutaj wewnętrzne zadowolenie z wykonanych zadań czy osiągniętych sprawności (Chcę, ale nie muszę. Uczę się dla siebie, a nie dla stopni. Uczę się, bo to działanie sprawia mi przyjemność).



### Rola nauczyciela

Nauczyciel jako osoba motywująca powinien stwarzać warunki umożliwiające uczniom wydobycie na jaw naturalnych tendencji do nauki, do rozwoju, do brania odpowiedzialności za własne uczenie się oraz do wzbudzania chęci współpracy z innymi. Nauczyciel obok pełnienia funkcji czysto dydaktycznej powinien być dobrym doradcą ucznia. Bycie doradcą oznacza, że nauczyciel zachęca do działania i pomaga uczniowi w wytworzeniu umiejętności selektywnego oceniania, jakie i ile informacji można pozyskać, gdy pracuje się nad pewnym zagadnieniem czy projektem lub gdy chce się poprawić swoje umiejętności.

I tak na przykład nauczyciele języków obcych mogą w szkołach założyć szkolne biblioteczki zawierające proste ale ciekawe książeczki obcojęzyczne czytane podczas „Sesji czytania

---

<sup>1)</sup> Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Szkole Podstawowej nr 52 w Warszawie.

i opowiadania historyjek” (do których uczeń może wysłuchać nagrania z kasy) oraz książeczki lub komiksy wykonane przez samych uczniów zgodnie z ich zainteresowaniem (rozwijanie ciekawości poznawczej, indywidualizacja prac). Krokiem w kierunku autonomiczności ucznia mogą być projekty językowe, których tematykę i sposób realizacji uczniowie wybierają sami. W projektach językowych uczniowie mogą wykorzystać swoją wiedzę i pomysłowość. Prace te mogą być eksponowane w klasie lub na ściennej gazecie szkolnej. Innym ciekawym pomysłem może być zaproponowanie uczniom założenia *Klasowych kącików doskonalenia umiejętności językowych*. Wychowankowie pracują wówczas jedynie dla własnej przyjemności i doskonalenia się, nie dla nauczyciela. Uczniowie mogą pracować indywidualnie lub w grupie, w której zwykle doskonale integrują się (zachęcanie do współpracy).

W nauce języków istnieje wiele metod wykorzystujących kooperację uczniów. Bardzo popularną metodą jest zorganizowanie *klasy-układanki*, gdzie uczniowie pracują w grupach, a każdy uczeń otrzymuje tylko jedną porcję materiału. Dopiero złożenie wszystkich tych porcji daje rozwiązanie zadania (tak jak złożenie wszystkich elementów pozwala ułożyć układankę). System ten wymusza współpracę, wszyscy muszą sobie pomagać, by cała grupa wykonała zadanie.



## Relacja uczeń – nauczyciel

Warto zwrócić uwagę, że w procesie uczenia się i nauczania istotna jest zarówno dobra współpraca wśród uczniów, jak i współpraca oraz dobre relacje między uczniem a nauczycielem, niezachwiane konfliktem ról (uczeń – nauczyciel). Uczeń musi wiedzieć, że zawsze może liczyć na pomoc i zrozumienie nauczyciela – że on i nauczyciel są po tej samej stronie. Nauczyciele często wygłaszają długie tyrady, by przywrócić klasę do porządku, przyjmują postawę męczennika, przerzucając całą winę na uczniów. Ocenę i nakaz – „*Zachowujecie się skandalicznie, jak ja mówię to macie mnie słuchać!*” – można zastąpić opisem swoich uczuć

(w jak najkrótszej formie): „*Zależy mi, abyście siedzieli wygodnie i patrzyli na mnie*” lub opisem zachowania pewnych reguł: „*Nie zgadzam się na rozmowy i zabawy w czasie lekcji*”. Groźbę typu „*jeżeli to*” – „*Jeżeli się nie uspokoisz, to pójdziesz do pani Dyrektor*” – lepiej zastąpić konstrukcją „*albo, albo*” oferującą wybór – „*Masz do wyboru: albo jesteś na lekcji, albo spędzisz czas w gabinecie pani Dyrektor*”.

Przyjazna atmosfera, której przejawem mogą być dobre słowo, ciepłe spojrzenie, zauważenie ucznia na tle klasy, poświęcenie mu odrobiny swojego czasu oraz bezwarunkowa akceptacja jest elementem istotnym w procesie rozbudzania motywacji. Nauczyciel, mimo że widzi tylko gryzmoły w zeszycie ucznia, zamiast krytyki może zauważyć wytrwałość i wysiłek ucznia mówiąc: „*Widzę, że ciężko pracujesz*”. Szczerza, wiarygodna pochwała, adekwatna do obrazu samego siebie (nie ironiczna!) prowadzi do samoakceptacji i buduje motywację wewnętrzną.



## Rola pozytywnych informacji

Motywacja wewnętrzna może być również budowana przez pozytywne informacje. Informacja to przekaz w postaci opisu. Dlatego dobrze jest zastąpić ocenę (która rozwija poczucie kontroli u ucznia) opisem skoncentrowanym na tym, co jest pozytywne (*opisz co czujesz i widzisz – RZECZYWISTOŚĆ/FAKTY*).

Efekty działania tej prostej zasady zilustruję na przykładzie mojego syna. Kuba ma problemy z pisaniem liter i bardzo nie lubi, gdy proszę go o wykonanie dodatkowych ćwiczeń. A gdy już zabierze się do pracy, to po każdej napisanej literce domaga się oceny mówiąc: „*Mamo, czy ładnie?*” Zachowanie Kubę jest częściowo podyktowane moją dotychczasową oceną jego pracy – do tej pory moja odpowiedź brzmiała zawsze tak samo: „*nieładnie*” lub „*źle*”, czasami „*ładnie*”. Od miesiąca staram się zastępować ocenę opisem typu: „*Widzę, że starasz się*” lub „*Widzę prostą laseczkę ze śmieszonym brzuszkiem*” (krytyka, która nie rani). Odkąd zaczęłam stosować taki opis, Kuba chętniej pisze, ma coraz lepsze efekty i nie prosi już tak

często o ocenę. Zaskoczył mnie mile, gdy po pewnym nieodpowiednim zachowaniu przyszedł i przeprosił mnie oraz dodatkowo wręczył karteczkę z samodzielnie, starannie napisanym tekstem: „Mamo przepraszam, Kuba”. Byłam bardzo szczęśliwa, że Kuba uwierzył w swoje możliwości.



## Podsumowanie

Reasumując, współczesny nauczyciel powinien dołożyć wszelkich starań, aby jego przedmiot był na tyle atrakcyjny dla uczniów, by oni sami – z własnej woli – chcieli się go uczyć. Preferowany obecnie styl nauczania to taki, w którym nauczyciel jest partnerem ucznia i jego doradcą w procesie uczenia się. Zaś

działania i zachowanie nauczyciela winny zachęcać do współpracy oraz wpływać na budowanie samoakceptacji i motywacji wewnętrznej, tak by uczeń czuł się odpowiedzialny za swój rozwój i umiał dokonywać właściwych wyborów.

## Bibliografia

- Adele Faber, Elaine Mazlish (1996), *Jak mówić, żeby dzieci się uczyły*, Poznań: Wydawnictwo Media Rodzina.
- Alistair Smith (1997), *Przyspieszone uczenie się w klasie*, Katowice: WOM.
- Anna Wieczorek, Ewa Skiba (1999), *Program nauczania języka angielskiego dla klas I-III szkoły podstawowej* Warszawa: Wydawnictwo Szkolne PWN.
- David Fontana (1998), *Psychology for Teachers*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Robert Cialdini (1998), *Wywieranie wpływu na ludzi*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne. (październik 2003)

Małgorzata Ekiert<sup>1)</sup>  
Lębork

---

## Rola oceny opisowej jako czynnika kształtującego motywację uczniów

Kształtowanie motywacji uczniów wpływa na ich pozytywne podejście do nauki, wiarę we własne możliwości, dobry kontakt z nauczycielami, rozwijanie nawyku systematycznego uczenia się, koncentrację uwagi, wytrwałość w dążeniu do zamierzonego celu oraz rozwijanie zainteresowań. Nauczyciel posiada wiele możliwości motywowania ucznia, na przykład prowadząc interesujące lekcje, wyrażając chęć pomocy uczniom, tworząc bezpieczne i sprzyjające środowisko, okazując wrażliwość na potrzeby i zainteresowania uczniów, indywidualizując nauczanie, kształtując postawy autonomiczne uczniów a także oceniając uczniów umiejętnie i zgodnie z kryteriami zarówno w formie opisowej, jak i za pomocą stopnia. Uczeń, który otrzymuje ocenę jest tym samym poinformowany o swoich umiejętnościach i wiedzy.

Ocena ta powinna być sprawiedliwa, trafna i obiektywna, a także powinna odgrywać rolę zachęty do dalszej pracy i dążenia do osiągnięcia sukcesów szkolnych. Powinna mobilizować a nie zniechęcać do dalszej nauki. Dlatego też ocenianie jest bardzo ważnym składnikiem procesu dydaktycznego, który odpowiednio wykorzystany, wpływa pozytywnie na efektywność nauczania/uczenia się.



## Zasadność wykorzystania oceny opisowej

Ocena szkolna, według definicji Bolesława Niemierki (1999:240) jest „informacją o wyniku kształcenia wraz z komentarzem dotyczącym tego wyniku. Komentarz dotyczy zwykle:

---

<sup>1)</sup> Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Społecznym Gimnazjum Językowym w Lęborku i wykładowcą w Pomorskiej Akademii Pedagogicznej w Słupsku.



- a. warunków uczenia się,
- b. sposobu uzyskania informacji o wyniku oraz poprawnej interpretacji wyniku,
- c. sposobu wykorzystania tej informacji w toku dalszego uczenia się”.

Oceny przedstawiane uczniom z poszczególnych przedmiotów najczęściej wyrażane są stopniem od 1 do 6. Jednakże oceny takie nie zawsze w pełni odzwierciedlają poziom wiedzy lub poziom umiejętności opanowanych przez ucznia. Dość często zdarza się, iż priorytetem ucznia jest otrzymanie jak najwyższej oceny a nie stały rozwój umiejętności oraz poszerzanie wiedzy. Oznacza to uczenie się „pod sprawdzian”, co niekoniecznie wpływa pozytywnie na ogólny rozwój osoby uczącej się. Efektem tego jest fakt, że uczeń, który otrzyma ocenę bardzo dobrą, cieszy się raczej z oceny niż z umiejętności jaką nabył, czego dowodem są wyrażane głośno myśli: „cieszę się z piątki”, a nie np. „cieszę się, ponieważ potrafię dokonać analizy wybranego wiersza czy spytać o coś w języku obcym”.

W celu wyeliminowania lub zmniejszenia ryzyka uczenia się „pod test”, warto jest dołączyć do oceny wyrażonej stopniem, ocenę opisową, np. w formie komentarza ustnego lub pisemnego. Komentarz ten powinien być przede wszystkim pozytywny, podkreślający mocne strony ucznia oraz zachęcający do dalszej pracy. Może też odnosić się do zagadnień, nad którymi uczeń powinien więcej popracować lub sugerować sposoby przezwyciężania trudności, na przykład pod kierunkiem nauczyciela na konsultacjach. Trzeba też mieć na uwadze fakt, iż komentarze nie mogą porównywać uczniów na niekorzyść słabszych.

Ocena opisowa nie musi odnosić się jedynie do wystawionego stopnia. Może być ona szczególnie przydatna w określaniu ogólnych umiejętności uczącego się na danym etapie nauki oraz jako czynnik motywujący ucznia i wspierający wewnątrzszkolny system oceniania. Co więcej, może być skonstruowana wspólnie, w formie „dialogu” nauczyciela z uczniem. Przykład oceny opisowej, której podstawą jest rozbudzanie umiejętności samooceny oraz autorefleksji ucznia przedstawiam obok:

## Ankieta 1 – OCENA OPISOWA Z JĘZYKA ANGIELSKIEGO – wypełnia uczeń

IMIĘ I NAZWISKO UCZNIĄ: ..... KLASA: .....

mówienie	Potrafię: ► bardzo dobrze ► dobrze ► słabo Komentarz: ..... .....
pisanie	Potrafię: ► bardzo dobrze ► dobrze ► słabo Komentarz: ..... .....
czytanie	Potrafię: ► bardzo dobrze ► dobrze ► słabo Komentarz: ..... .....
słuchanie	Potrafię: ► bardzo dobrze ► dobrze ► słabo Komentarz: ..... .....
słownictwo	Znam: ► bardzo dobrze ► dobrze ► słabo Komentarz: ..... .....
gramatyka	Znam: ► bardzo dobrze ► dobrze ► słabo Komentarz: ..... .....

## Ankieta 2 – OCENA OPISOWA Z JĘZYKA ANGIELSKIEGO – wypełnia nauczyciel

(najpierw samodzielnie, potem po konsultacji z uczniem dokonuje zmian).

IMIĘ I NAZWISKO UCZNIWA: ..... KLASA: .....

mówienie	Uczeń potrafi: ▶ bardzo dobrze ▶ dobrze ▶ słabo Komentarz: ..... .....
pisanie	Uczeń potrafi: ▶ bardzo dobrze ▶ dobrze ▶ słabo Komentarz: ..... .....
czytanie	Uczeń potrafi: ▶ bardzo dobrze ▶ dobrze ▶ słabo Komentarz: ..... .....
śłuchanie	Uczeń potrafi: ▶ bardzo dobrze ▶ dobrze ▶ słabo Komentarz: ..... .....
słownictwo	Uczeń zna: ▶ bardzo dobrze ▶ dobrze ▶ słabo Komentarz: ..... .....
gramatyka	Uczeń zna: ▶ bardzo dobrze ▶ dobrze ▶ słabo Komentarz: ..... .....

podpis n-la    podpis ucznia    podpis rodzica (opiekuna)  
 .....    .....    .....



## Wykorzystanie oceny opisowej przygotowanej przez nauczyciela oraz ucznia

Wspólna ocena opisowa polega na przedstawieniu opinii w formie pisemnej na formularzach wcześniej przygotowanych (ankieta 1 i 2). Uczeń jest proszony o wypełnienie ankiety dotyczącej własnych osiągnięć. Podobną ankietę dotyczącą ucznia wypełnia nauczyciel. Następnie nauczyciel oraz uczeń prezentują swoje ankiety, dyskutują i wyjaśniają oraz argumentują trafność swoich opinii. Ostateczna wersja, po wspólnej konsultacji, jest podpisywana przez ucznia, nauczyciela oraz rodziców/opiekunów. Ma to na celu pełną akceptację oraz zrozumienie dokonanej ewaluacji.

Ewaluacja ta, aby była miarodajna, powinna być zbliżona do wyników osiągnięć ucznia udokumentowanych w dzienniku. Z drugiej strony nie wpływa ona bezpośrednio na oceny wyrażone stopniem w dzienniku. Inaczej mówiąc, uczeń nie otrzymuje stopnia na podstawie wypełnionych ankiet ponieważ wspólna ocena opisowa nie musi odnosić się do sprawdzenia opanowania poszczególnych umiejętności zawartych w programie nauczania. Co więcej, nie powinna ona kreować subiektywnego wizerunku ucznia, na podstawie którego nauczyciel kieruje się „wyrobioną opinią” na jego temat.



## Wpływ oceny opisowej na rozbudzenie motywacji uczniów

Ocenianie opisowe, wykorzystujące przedstawione ankiety pozwala nauczycielowi na bardziej wnikliwe zrozumienie ucznia, uczeń natomiast dokładnie poznaje, jak jest postrzegany przez nauczyciela. Dialog, negocjacja oraz wspólna analiza wyników umożliwia uczniowi wyrażanie własnych opinii, partnerski sposób traktowania, daje możliwość przedstawiania własnej argumentacji. Ankiety mają również na celu pomoc uczniowi w sprecyzowaniu własnego sposobu uczenia się oraz zaproponowaniu efektywnych strategii kognitywnych i metakognitywnych, co wspiera rozwijanie autonomii i kształtuje sprzyjające warunki uczenia się.

Wspólna wymiana opinii na podstawie proponowanych ankiet pozwala również na

wykorzystanie oceniania intuicyjnego, które określa się jako wartościowe w procesie nauczania. „Dawniej sądzono, że intuicja jest przejawem działania sił nadprzyrodzonych. Obecnie, uważa się raczej, iż jest ona wykorzystaniem nagromadzonego doświadczenia i mało ścisłym, lecz sprawnym wnioskowaniem przez analogię. Egzaminator o dużym doświadczeniu pedagogicznym jest w stanie ocenić poziom osiągnięć 'od pierwszego wejrzenia' na pracę ucznia lub na samego ucznia, co stanowi zarówno siłę, jak i słabość intuicyjnego oceniania szkolnego” (Niemierko 1999:244). Ocenianie intuicyjne jest postrzegane szczególnie negatywnie przez uczniów w sytuacji, gdy ukazuje ich braki i słabości. W wyniku tego uczeń czuje się poszkodowany i jego formą obrony jest często zarzucenie nauczycielowi braku namacalnych dowodów a co za tym idzie, braku kompetencji. Dlatego też ocena intuicyjna stanowi podstawę do dyskusji oraz może prowadzić do wyciągania owocnych wniosków dotyczących procesu uczenia się i nauczania.



## Podsumowanie

Ocena wyrażona stopniem dość często wywołuje wśród uczniów lęk, który jest emocją destrukcyjną, negatywnie wpływającą na proces uczenia się. Uczniom zależy na uzyskaniu satysfakcjonujących ich ocen, a porażka wzbudza niechęć i uprzedzenie do szkoły, przedmiotu, nauczyciela czy nawet samego siebie. Rolą nauczyciela jest wyeliminowanie takich emocji. Pomocne w tym dążeniu może okazać się rozwijanie u osób uczących się umiejętności samooceny, co na pewno kształtuje poczucie

własnej wartości. Samoocena może mieć duży wpływ nie tylko na akceptację, ale także na zrozumienie przez ucznia oceniania szkolnego. Ponadto pozwala na bliższe poznanie jego aspiracji, celów a także poziomu satysfakcji z realizacji wytyczonych celów, dzięki czemu nauczyciel ma świadomość reakcji ucznia na otrzymaną ocenę. Według Niemierki (2002:96) „Uczeń o wysokiej samoocenie może kwestionować procedurę i kompetencję nauczyciela, gdy ocena nie odpowiada jego aspiracjom. Uczeń o niskiej samoocenie może – paradoksalnie – przyjąć niską ocenę z satysfakcją, jako potwierdzenie, że 'jest do niczego', by potem długo i boleśnie przeżywać swoje poniżenie. Nie uwierzy natomiast wysokiej ocenie przypisując ją przypadkowi”. Dlatego też warto jest poświęcić więcej uwagi możliwościom dokonywania oceny przez uczniów, które wspierają proces dydaktyczny a zarazem są wyraźną zachętą do dalszej pracy. Przytoczone wcześniej ankiety są tego dobrym przykładem. Ewaluacja w takiej formie powoduje, że uczeń nie czuje się zagrożony otrzymaniem mało satysfakcjonującej go oceny w dzienniku, natomiast rozwija świadomość swoich mocnych i słabych stron, informuje o dokonanych postępach w nauce oraz skłania do dialogu ucznia z nauczycielem w celu dokonania wspólnej ewaluacji. Uczeń staje się tu podmiotem, gdyż jest współautorem końcowej oceny opisowej, co wpływa bardzo pozytywnie na rozwój jego motywacji.

## Bibliografia:

- Niemierko, B. (2002), *Ocenianie szkolne bez tajemnic*, Warszawa: WSiP.  
Niemierko, B. (1999), *Pomiar wyników kształcenia*, Warszawa: WSiP. (sierpień 2003)

Katarzyna Jarosz<sup>1)</sup>  
Wrocław

---

## Uwagi ogólne o wprowadzaniu słownictwa specjalistycznego

Jednym z celów na zajęciach z języków obcych w liceach zawodowych, technikach i szkołach policealnych powinno być przygoto-

wanie uczniów do korzystania w przyszłości z literatury fachowej. W swojej przyszłej pracy zawodowej uczniowie, aby odnaleźć się na ryn-

---

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

ku pracy i by móc rozwijać się zawodowo, będą musieli korzystać z literatury specjalistycznej.

Wzrasta zapotrzebowanie na specjalistów różnych dziedzin z dobrą znajomością języków obcych, a szczególnie ze znajomością języka specjalistycznego. Coraz lepszy dostęp do literatury fachowej, rozwój Internetu, rozwój najróżniejszych kontaktów naukowych, coraz większa konkurencja na rynku pracy, sprawiają, że dobra znajomość języka specjalistycznego jest koniecznością, a jej brak staje się barierą, która ogranicza a bardzo często wręcz uniemożliwia rozwój zawodowy. Jednym z pierwszych pytań, jakie pracodawcy stawiają swoim przyszłym pracownikom, jest pytanie o znajomość języka fachowego.

Wprowadzanie tekstów specjalistycznych staje się więc bardzo istotnym celem dydaktycznym. Uczniowie powinni być odpowiednio przygotowani do swobodnego korzystania z literatury fachowej w języku obcym. Dobrze jest więc zastanowić się, za pomocą jakich środków dydaktycznych można im stworzyć podstawy do umiętnego korzystania w przyszłości z tekstów specjalistycznych. Warto zastanowić się również, na czym polega specyfika uczenia języka specjalistycznego, a ponadto czym i w jakim stopniu uczenie języka specjalistycznego różni się od nauczania języka ogólnego.

Na podstawie licznych analiz można stwierdzić, że nauczanie języka specjalistycznego ma kilka charakterystycznych cech:

- ▶ Musi bardzo dokładnie trafiać w potrzeby ucznia. Mowa tutaj zarówno o tematyce, jak i o poziomie zaawansowania znajomości języka.
- ▶ Wykorzystuje w dużej mierze znajomość nie tylko języka ogólnego, lecz również znajomość danej dziedziny.
- ▶ Bardzo często koncentruje się na jednej tylko sprawności (na przykład czytanie ze zrozumieniem).
- ▶ Uczenie języka specjalistycznego – ze względu na swoją specyfikę – w dużym stopniu nie podlega powszechnie uznawanym zasadom dotyczącym nauczania języka ogólnego.
- ▶ Zajęcia z języka specjalistycznego są z reguły przeznaczone dla uczniów o dobrej znajomości języka ogólnego i są skierowane przede wszystkim do osób dorosłych. Oczywiście nie oznacza to, że uczniowie słabo znający język

i w pierwszych latach jego nauki są pozbawieni możliwości uczenia się języka fachowego. Istnieje wiele podręczników, chociażby języka ekonomicznego, które są przeznaczone dla uczniów zaczynających naukę. Jednak w praktyce nauczyciele decydują się na prowadzenie zajęć z języka specjalistycznego dopiero w klasach starszych.

Punkt pierwszy i drugi są ze sobą ściśle powiązane. Mówiąc o tym, że zajęcia z języka specjalistycznego muszą dokładnie odpowiadać potrzebom uczniów, mamy na myśli uwzględnienie tej specyficznej tematyki i słownictwa, które są potrzebne do celów zawodowych. Innego słownictwa będzie się uczyć uczeń czy uczennica szkoły pielęgniarskiej, a innego przyszły technik budowlany. Jednocześnie nie możemy zapominać o tym, że zajęcia z języka obcego są zajęciami tylko i wyłącznie z języka, a nie z danego przedmiotu. Musimy zatem, wprowadzając słownictwo specjalistyczne, wziąć pod uwagę poziom znajomości danego tematu przez ucznia. Bezcelowe będzie wprowadzanie uczniom pojęć i terminów, które są dla nich obce w języku ojczystym.

Jest to pierwsze podstawowe kryterium przy doborze tekstów specjalistycznych. Nie należy wprowadzać tekstów zbyt trudnych, zawierających problemy uczniom nieznanne. Będzie się to miało z celem, ponieważ uczeń, nie znając tematu, nie będzie również w stanie zrozumieć fachowej terminologii. Na zajęciach z języka powinniśmy zapoznać ucznia ze słownictwem specjalistycznym, a nie testować jego wiedzę w danej dziedzinie.

Odpowiednie wycucie, jakie słownictwo i jakie tematy mogą być wprowadzane jest bez wątpienia zadaniem bardzo trudnym, ponieważ wymaga od nauczyciela doskonałego wycucia tematu. Każdy nauczyciel, przed podjęciem decyzji o nauczaniu języka fachowego, powinien uzgodnić z nauczycielami prowadzącymi inne przedmioty, czy ma ona sens i czy nie okaże się zadaniem dla ucznia zbyt trudnym. Jeśli decydujemy się na wprowadzenie języka ekonomicznego, zrobmy to dopiero wtedy, gdy uczeń miał do czynienia z ekonomią na innych lekcjach i gdy pojęcia wprowadzane na lekcji języka obcego nie będą mu obce. Znajomość danej dziedziny obowiązuje dwie strony – zarówno uczniów, jak i nauczycieli. Również

ito to zadanie jest bardzo trudne, ponieważ trudno oczekiwać od prowadzących zajęcia, by byli oni specjalistami w rozlicznych dziedzinach, począwszy od medycyny, a skończywszy na logistyce i transporcie. Sensownym rozwiązaniem byłoby, podobnie jak ma to miejsce w przypadku tłumaczeń technicznych, wąska specjalizacja; prowadzenie zajęć z jednej tylko dziedziny w zakresie języka specjalistycznego, niezależnie od tego, czy byłaby to ekonomia, budownictwo czy prawo. Jest to jednak w praktyce trudne do wprowadzenia, ponieważ wymagałyby uczenia tylko i wyłącznie w jednym typie szkół. Znajomość słownictwa specjalistycznego wymaga też stałego dokształcania się nauczycieli. Słownictwo to rozwija się tak szybko, jak szybko rozwija się dana dziedzina. Ma to szczególne znaczenie w takich dziedzinach, jak informatyka czy elektronika. Jest to dość trudne wyzwanie dla nauczyciela, musimy jednak pamiętać o tym, że jeśli tego typu zajęcia mają mieć sens, zarówno prowadzący zajęcia, jak i uczeń muszą być przygotowani do tematu nie tylko językowo, lecz również merytorycznie.

Jak już wspomniałam, podczas zajęć z języka specjalistycznego bardzo często celem jest opanowanie przede wszystkim jednej tylko sprawności. Najczęściej będzie to czytanie, ponieważ to właśnie z tekstem czytany będzie miał do czynienia w przyszłości uczeń. Choć tutaj również są wyjątki. Na przykład, uczyć języka obcego przyszłych kontrolerów lotów należy skoncentrować się na języku mówionym, natomiast podczas zajęć z przyszłymi sekretarkami należy nauczyć je sztuki pisania i korespondencji. Głównym jednak celem na zajęciach powinno być rozumienie i wyszukiwanie przez ucznia potrzebnych informacji w tekście obcojęzycznym, a także umiejętność jej przetwarzania. Nie należy też zapominać o bardzo ważnym fakcie: słownictwo fachowe jest często bardzo szerokie i nie sposób na zajęciach opanować całej terminologii specjalistycznej, należy zatem skoncentrować się bardziej na takim pokierowaniu procesem dydaktycznym i zorganizowaniu zajęć, aby uczeń/student wiedział, w jaki sposób czytać teksty specjalistyczne, w jaki sposób w razie potrzeby skorzystać ze słownika, jak są skonstruowane teksty specjalistyczne, na czym polega ich specyfika i jakimi rządzą się regułami.



## Techniki pracy z tekstem specjalistycznym

Techniki pracy z tekstem zależą w dużej mierze od tego, jaki rodzaj tekstu analizujemy, dlatego bezcelowe czy wręcz niemożliwe byłoby podawanie szczegółowych instrukcji, czy też jednego, niezmiennego paradygmatu. Chodzi raczej o sposób spojrzenia na tekst. Konieczne ponadto wydaje się w tym momencie przypomnienie, że większość dydaktyków wyodrębnia kilka technik czytania i że zaznajomienie uczniów z poszczególnymi technikami wydaje się przydatne.

Bardzo często spotykanym jest następujący podział:

- ▶ **Czytanie pobieżne** – nazywane czytaniem kursorycznym, polega na szybkim przejrzaniu tekstu, przeczytaniu tytułów, śródtytułów, określeniu, jaka jest kompozycja tekstu i jego temat.
- ▶ **Czytanie w celu zrozumienia głównej idei tekstu** – celem takiego czytania jest zrozumienie głównej tezy tekstu, zrozumienie i przyswojenie sobie najważniejszych treści, a pominięcie nieistotnych i marginalnych myśli.
- ▶ **Czytanie szukające** – inaczej nazywane czytaniem selektywnym. Polega na wyszukiwaniu konkretnych informacji, danych, na które jest się nastawionym, odpowiedzi na pytania. Najczęściej jest to wyszukiwanie odpowiedzi na pytanie zadawane do tekstu.
- ▶ **Czytanie totalne** – przy tej technice czytania nadrzędnym celem jest całkowite zrozumienie tekstu.
- ▶ **Czytanie krytyczne** – jest to najtrudniejszy rodzaj czytania. Dotyczy oceny tekstu pod kątem zgodności z tematem, jego spójności stylistycznej, umiejętności oceny kompozycji tekstu, oceny poprawności struktur językowych i doboru słownictwa.

Zastosowanie odpowiedniej techniki czytania może w znaczny sposób ułatwić pracę przy czytaniu literatury fachowej. W inny sposób należy czytać tekst, w którym przeważają wykresy i diagramy, a inaczej taki, w którym informacje są podawane bezpośrednio w tekście. Ponadto wybór techniki czytania zależy w dużej mierze nie tylko od rodzaju tekstu, lecz także i od potrzebnych informacji, które chce się uzyskać. Uświadomienie tego uczniom może sprawić, że czytanie ze zrozumieniem literatury

specjalistycznej nie będzie przeszkodą nie do pokonania.

Następną rzeczą, która wydaje się konieczna, będzie uświadomienie uczniom, jak istotne będzie podzielenie pracy z tekstem na etapy. W pierwszym etapie pracy z tekstem specjalistycznym są przydatne różnego rodzaju pytania i informacje, umożliwiające uczniowi identyfikację tekstu. Mogą to być pytania typu: „Skąd pochodzi dany tekst?“, „W jakim celu został napisany?“, „Gdzie można go wykorzystać?“. Na tym etapie pracy zadaniem ucznia nie jest dokładne zrozumienie tekstu, lecz raczej zrozumienie, jaki był cel jego napisania. Mogą pomóc im w tym rozmaite tytuły i śródtytuły, grafy i ilustracje. Zwrócenie uwagi uczniom, jak istotne jest właściwe zrozumienie i zinterpretowanie tych właśnie elementów, może im w przyszłości, przy czytaniu lektury fachowej, bardzo ułatwić zadanie.

Po pobieżnym przeczytaniu tekstu uczniowie mogą przejść do dokładniejszej analizy semantyczno-syntaktycznej. Należy cały czas pamiętać o tym, że uczniowie nie powinni zaczynać takiej analizy od tłumaczenia nieznanych terminów. Chodzi raczej o to, by wychodząc od słów i zwrotów, które są im znane, byli oni w stanie odgadywać, jakie jest znaczenie nowych pojęć. Uczeń powinien poznawać nowe pojęcia w kontekście, w jakim zostały użyte. Bardzo przydatne będą zatem polecenia: „Dlaczego użyto tutaj takiej a nie innej konstrukcji?“, „Co może oznaczać to słowo?“.

Nie można jednak wymagać od ucznia, aby rozumiał on i zapamiętał wszystkie nowe słowa. Będzie to dla niego niepotrzebnym obciążeniem, ponieważ teksty autentyczne mają często specyficzne słownictwo, nieużywane w mowie codziennej. Uczeń powinien być raczej świadomy faktu, że nieznanomość wszystkich słów i zwrotów nie oznacza niezrozumienia tekstu jako całości.

Również na tym etapie pracy należy uzmysłwić uczniom, jak ważne jest umiejętne korzystanie ze słownika. Terminologia fachowa jest bardzo obszerna, umiejętne korzystanie ze słownika przy czytaniu literatury fachowej jest więc niezbędne. Może się zdarzyć, że uczeń z dobrą znajomością języka, lecz nieumiejący korzystać ze słownika w odpowiedni sposób, przy czytaniu tekstu specjalistycznego poczuje

się przytłoczony i zniechęcony nadmiarem terminologii.

Na tym etapie należałoby również podreślić uczniom, iż język, a szczególnie składnia w tekstach specjalistycznych, jest często odmienna od tej, która występuje w języku codziennym. W tekstach fachowych zdania są często bardziej zwięzłe niż w literaturze pięknej. W zależności od języka przeważają w nim różne konstrukcje i typy zdań. W języku niemieckim będzie to na przykład konstrukcja „*man* + 3 os. liczby pojedynczej“, w angielskim będzie przeważała strona bierna, we francuskim będą to różnego rodzaju konstrukcje bezosobowe.

Wydaje się, że dobrym przygotowaniem do czytania tekstów specjalistycznych będzie wprowadzanie na zajęciach tekstów autentycznych. Korzystanie z tekstów autentycznych pozwoli uczącym się języka obcego na płynniejsze przejście od tekstów podręcznikowych, często sztucznych i uproszczonych, do tekstów specjalistycznych, które uczniom, przez nagromadzenie słownictwa specjalistycznego, mogą wydać się na początku zbyt trudne, szczególnie, jeśli nie opanowali oni jeszcze zbyt dobrze odpowiednich technik czytania i nie potrafią w odpowiedni sposób wyszukiwać i selekcjonować w tekście odpowiednich informacji.

Na koniec warto wspomnieć o pomocy technicznej, która podczas zajęć z języka specjalistycznego wydaje się niezbędna, a która podczas zajęć z języka ogólnego jest stanowczo niedoceniana – o wykorzystaniu komputera. Zajęcia z komputerem mogą mieć różną postać, mogą to być symulacje komputerowe, które sprawią, że zajęcia będą ciekawsze i bardziej efektywne. Mogą to być również lekcje z wykorzystaniem Internetu.

Wprowadzanie słownictwa specjalistycznego za pomocą Internetu jest proste, a ponadto, co ma ogromne znaczenie, nie jest drogie. Wszystkie znaczące firmy i przedsiębiorstwa mają swoje strony internetowe. Wystarczy wpisać ich nazwę w dowolnej wyszukiwarce, by otrzymać darmowe źródło informacji. Jeśli koncentrujemy się na słownictwie dotyczącym kupna i sprzedaży, wystarczy wpisać nazwę sklepu internetowego. Przy wprowadzaniu słownictwa turystycznego wpisujemy nazwę biura turystycznego, a przy słownictwie biznesowym tytuł gazety zajmującej się właśnie tą tematyką. Naj-

prostsza strona reklamowa dostarczy nam bardzo często dużo ciekawych tematów, na których możemy się skoncentrować. Musimy jednak być świadomi faktu, że niezależnie od tematu, na którym się koncentrujemy, teksty z Internetu trzeba przystosować do potrzeb i możliwości ucznia, ponieważ bardzo często słownictwo w nich zawarte może się okazać dla ucznia zbyt trudne.

Jak widzimy, sposób prowadzenia zajęć z języka fachowego nie jest sprawą prostą i nie sposób na paru stronach opisać wszystkich technik i metod pracy. Dobrze jest jednak pamiętać, że głównym celem takich zajęć powinno być przygotowanie i zachęcenie uczniów do swobodnego korzystania w przyszłości z literatury fachowej w języku obcym. Nie powinniśmy koncentrować się zatem na podaniu listy słów z danej dziedziny czy przerobieniu kolej-

nego tematu w podręczniku, ale na nauczeniu zrozumienia tekstów specjalistycznych i pokazaniu, że tylko na początku jest to trudne.

## Bibliografia

- Paramskas, D. (1993), „Computer-assisted language learning: Increasingly integrated into an ever more electronic world” w: *The Canadian Modern Language Review*, 50(1), 124-138.
- Hutchison, T., Waters, A. (1987), *English for Specific Purposes: a learner-centered approach*. England: CUP.
- Kroll, Barbara. (1994), *Second Language Writing: Research Insights for the Classroom*, Cambridge University Press.
- Mike, D. (1996), „Internet in the schools: A literacy perspective” w: *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 40(1), 1-13.
- Janulevičiene, V., Kavaliauskienė, G. (2000), „To Translate or Not To Translate in Teaching ESP” w: *Network, A Journal for English Language Teachers Education*, 3/3: 9-13. Poznań: Omnibus.

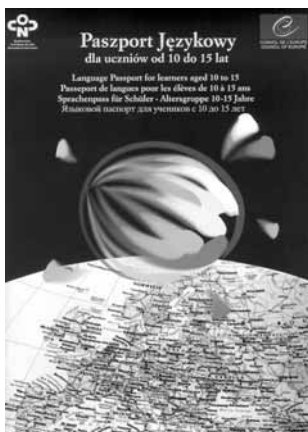
(lipiec 2003)



## Warto wiedzieć

W roku 2004 powstanie ostateczna wersja  
**Europejskiego Portfolio Językowego**  
dla uczniów od 10 do 15 lat

Powiedzmy o tym uczniom!  
(patrz w numerze 6/2003)





Hanna Komorowska<sup>1)</sup>  
Warszawa

## Polityka językowa – warianty rozwiązań w krajach europejskich

Polityka językowa w rozumieniu Rady Europy w Strasburgu i Unii Europejskiej w Brukseli to zestaw założeń i priorytetów w systemie kształcenia. Wyznaczają one sposób podejmowania decyzji w takich kwestiach, jak:

- ▶ dobór języków, ich liczba i wybór w ofercie edukacyjnej szkół,
- ▶ status języków obcych i języków mniejszości narodowych,
- ▶ zasady i procedury nauczania, w tym cele, programy i metody pracy nad językiem,
- ▶ egzaminy i certyfikacja,
- ▶ kształcenie i doskonalenie nauczycieli.

Kwestie te omówię tu kolejno, przedstawiając warianty rozwiązywania poszczególnych problemów i posługując się przy tym przykładami rozwiązań stosowanych w krajach Unii Europejskiej. W odrębnym tekście przedstawię założenia przyjęte w Polsce i propozycje rozwiązań<sup>2)</sup>.



### Dobór języków

Najważniejsza sprawa w tej grupie problemów to **liczba języków nauczanych w systemie szkolnym**. Podstawą decyzji jest tu często:

- ▶ zasięg narodowego języka danego państwa – np. Wielka Brytania decyduje się na obligatoryjne wprowadzenie tylko jednego języ-

ka obcego; ponadto rysuje się wyraźna rozbieżność między kwestiami takimi jak

- ▶ ambicją związaną z tendencjami do nauczania stosunkowo dużej liczby języków, np. trzech języków obcych, jak to czyni Holandia czy Luksemburg, a tak istotnym aspektem jak
- ▶ realne możliwości budżetowe, a niekiedy także kadrowe danego państwa (i tak, z tych powodów, jeden język obcy jest wprowadzany – według danych Unii Europejskiej z publikacji *Foreign Language Teaching in Schools of Europe* – także w Portugalii, Włoszech czy Hiszpanii (FLTISOE:82), przy czym czynnikiem decydującym bywa
- ▶ funkcjonowanie dwu lub więcej języków urzędowych, co niejako wymusza nauczanie tych języków w systemie szkolnym, a to automatycznie zwiększa liczbę języków w ofercie szkolnej, jak to się na przykład dzieje w Belgii, Luksemburgu czy Szwajcarii.

Rekomendacje i zalecenia Rady Europy i Unii Europejskiej idą w bardzo ściśle określonym kierunku – polityka edukacyjna zarysowywana w tych instytucjach mówi o potrzebie opanowania przynajmniej dwóch języków obcych przez obywateli państw zjednoczonej Europy.

Istotny jest też **wybór języków w ofercie edukacyjnej szkół**, a więc wskazanie tych języków, które – po zdecydowaniu, na jaką liczbę

<sup>1)</sup> Prof. zw. dr hab. Hanna Komorowska pracuje w Instytucie Filologii Angielskiej Uniwersytetu Warszawskiego.

<sup>2)</sup> Tekst ten ukaże się w numerze 2/2004 (red.).



nauczanych języków stać dane państwo – będą faktycznie nauczane na poszczególnych poziomach edukacyjnych, ale też języków, które będą promowane, a więc do fakultatywnego uczenia się których, będą zachęceni obywatele. Decyzje w tej kwestii okazują się naprawdę trudne, gdyż trzeba wziąć pod uwagę:

- ▶ Poczucie przydatności danego języka w danym kraju w grupie uczniów i rodziców, a ci przeważnie opowiadają się za językami pełniącymi funkcję lingua franca na świecie, a więc często za angielskim i dalej za językami istotnymi w konkretnym regionie, takimi jak np. niemiecki czy francuski (angielskiego uczy się w Niemczech, Finlandii, Austrii i Hiszpanii ponad 90% uczniów, choć nie jest to bynajmniej obligatoryjne).
- ▶ Sposób widzenia tej przydatności przez decydentów, ci zaś często optują za językami silnych partnerów politycznych lub za językami sąsiadów (przykładem może tu być dawna pozycja języka rosyjskiego w krajach zależnych wówczas od Związku Radzieckiego, ale także pozycja języka niemieckiego na Węgrzech i w Słowacji), te zaś języki nie zawsze znajdują uznanie w oczach uczniów i rodziców (przykładem może tu być niechętnie przyjmowane przez większość obywateli przymusowe nauczanie języka rosyjskiego w Polsce przed rokiem 1990).
- ▶ Dostępność wykwalifikowanej kadry nauczycielskiej, ta zaś często specjalizuje się w języku mniej atrakcyjnym z punktu widzenia obywateli w danym okresie i właśnie dlatego jest kadrą dostępną i często lepiej wykwalifikowaną (tu przykładem może być obecny stan nauczania języka rosyjskiego, kiedy to, szczególnie na terenach wiejskich, wskutek braku kadry nauczającej języków zachodnioeuropejskich, a nadmiaru wykwalifikowanych nauczycieli języka rosyjskiego, naucza się tego języka w większym wymiarze niż wskazywałoby na to zainteresowanie uczniów).
- ▶ Tradycja systemu oświatowego w danym kraju (w Rumunii na przykład tradycyjnie powszechnym językiem obcym jest francuski, a w Islandii – duński).

Z uwagi na wielość tych czynników i interakcje między nimi różne kraje postępują tu na różne sposoby, w obrębie krajów istnieją różnicowania regionalne, a wewnętrzne trud-

ności regionów rozwiązuje się różnicując oferty szkół tak państwowych, jak i prywatnych.

Unia Europejska i Rada Europy promują naukę języków o małym zasięgu i chętnie widziałyby w szkołach wprowadzanie jako języków obcych np.: fińskiego, węgierskiego, słowackiego czy ukraińskiego. Rekomendacje idą więc w kierunku opanowywania jednego języka o znacznym zasięgu i jednego języka o małym zasięgu, co jednak bynajmniej nie spotyka się z dużym oddźwiękiem ze strony rodziców i uczniów.



## Status języków

Polityka językowa to także nadany odgórnie i mający umocowanie prawne **obligatoryjny lub fakultatywny status tych języków**, które zostały wskazane jako te, które są nauczane w systemie szkolnym. Mamy tu dwa możliwe znaczenia tego rozróżnienia. Pierwsze rozróżnienie ma charakter nie tylko statusowy, ale także finansowy – nauczanie obligatoryjne w szkolnictwie państwowym oznacza naukę z pieniędzy podatnika, fakultatywnie zaś przeważnie (choć nie zawsze) oznacza fundusze rodzicielskie lub przynajmniej fundusze samorządowe. Drugie znaczenie ma charakter merytoryczny – tu nauczanie obligatoryjne oznacza obowiązek uczenia się danego, konkretnego języka, a nauczanie fakultatywne oznacza, że w ramach oferty danej szkoły uczeń ma dowolność wyboru języka.

Dzisiaj podstawowe kontrowersje dotyczą:

- ▶ wieku rozpoczynania nauki języka o statusie obligatoryjności, a tym samym i języka, którego nauka jest opłacana z pieniędzy podatnika i do bezpłatnego pobierania której ma prawo każde dziecko w danym systemie szkolnym,
- ▶ sensowności decyzji o nakazie nauki języka odgórnie wybranego i narzuconego przez władze oświatowe.

Co do **wieku rozpoczynania nauki** – choć wiele krajów wspiera starania poszczególnych szkół, by wcześniej (tzn. przed 8 rokiem życia) wprowadzać język do programów szkolnych, a nawet przedszkolnych, to jednak niewiele

krajów decyduje się na obligatoryjny charakter bardzo wczesnej nauki. Przyczyny są tu oczywiście finansowe, bo nauka w skali masowej jest droga – przedłużenie nauki nawet tylko o jeden rok przez jej wprowadzenie o klasę wcześniej to gigantyczny koszt, bo w szkołach podstawowych, w odróżnieniu od np. liceów, uczy się przecież 100% dzieci. Przyczyny finansowe łączą się przy tym także z przyczynami merytorycznymi – jako że wczesna nauka języka obcego, pedagogicznie niewątpliwie wartościowa, nie jest jednak wcale tak spektakularna, gdy chodzi o wymierne efekty – przy tej samej liczbie godzin nauki tygodniowo nauczanie starszych dzieci i młodzieży o wiele szybciej daje widoczne postępy. Z tego powodu większość krajów wprowadza język obcy między 8 a 11 rokiem życia. Według danych Unii Europejskiej z publikacji *Foreign Language Teaching in Schools of Europe* – tylko dzieci w Luksemburgu, Norwegii i Austrii rozpoczynają naukę w 6 roku życia, a na Malcie nawet w 5 roku życia, a tylko w Belgii – w 12 (FLTISOE: 82).

Sprawa ta wymaga jednak kilku komentarzy. Nie można przede wszystkim zlekceważyć faktu, iż bardzo wczesne rozpoczęcie nauki, jak w przypadku Malty czy Luksemburga, to tak naprawdę kwestia interpretacji sytuacji politycznej danego kraju. Istotną rolę odgrywa tu język, który jest de facto językiem szkolnictwa. I tak na przykład na Malcie istnieją bardzo liczne szkoły uczące w języku angielskim, stąd imponująca informacja o wczesnym rozpoczęciu nauki języka obcego, choć jest to po prostu moment rozpoczęcia nauki w ogóle. Znaczącą rolę odgrywa poza tym liczba języków urzędowych i dwu- lub nawet trójjęzyczność obywateli, co tłumaczy z kolei równie imponujące dane dotyczące np. Luksemburga. Dlatego większy ładunek informacyjny mają tu dane z krajów skandynawskich, wskazując zarazem bardzo dużą rozpiętość poglądów i zastosowanych rozwiązań – od 6 w Norwegii przez rozpiętość 7-10 w Szwecji do 10 w Danii i Holandii. Nie bez znaczenia jest wreszcie wpływ momentu rozpoczęcia nauki pierwszego języka na moment rozpoczęcia nauki drugiego języka, np. spektakularny wiek 6 lat w Norwegii okupiony jest 10-letnią przerwą, zanim pojawi się drugi język obcy, w dodatku wcale nie-obowiązkowy.

Decyzje dotyczące wieku rozpoczęcia nauki kolejnych języków obcych są zresztą bardzo różnorodne. Nie ma w statystykach europejskich – jak wszystkie dokumenty jednoznacznie podkreślają – żadnej wyraźnej korelacji między wiekiem rozpoczęcia nauki pierwszego a wiekiem rozpoczęcia nauki drugiego języka obcego. Na przykład Belgia, rozpoczynająca naukę pierwszego języka bardzo późno (12 lat), stosunkowo wcześniej wprowadza drugi język, podczas gdy Norwegia, rozpoczynająca bardzo wcześnie (6 lat), wprowadza drugi język dopiero dla uczniów w wieku lat 16 (FLTISOE: 83).

Co do **narzucaenia obowiązkowej nauki konkretnego języka** – istnieją kraje, które uważają, że zapewnienie wszystkim nauki języka międzynarodowego, jakim jest dziś język angielski, to obowiązek szkoły. I tak na przykład w roku 2001 według statystyk Unii Europejskiej osiem krajów (Dania, Holandia, Szwecja, Norwegia, Grecja, Lichtenstein, Cypr i Łotwa) zdecydowało o obligatoryjnym statusie języka angielskiego jako pierwszego w systemie szkolnym. Niektóre kraje decydują o konieczności uczenia się danego języka jako drugiego języka obcego – np. języka francuskiego trzeba uczyć się jako drugiego w Luksemburgu, Lichtensteinie i na Cyprze, a języka angielskiego w Islandii. Jest jednak wiele krajów, które – pomimo, że np. język angielski jest tam najczęściej wybieranym językiem – są przeciwne narzucaeniu tak pierwszego, jak i drugiego języka, a odrzucają takie rozwiązanie, gdyż jawi się tam ono jako niedopuszczalny polityczny przymus. Czynią to więc albo z niechęci do dowartościowywania tego właśnie języka, jak się to uważa na temat Francji, albo też z niechęci do ograniczania wolności wyboru, jak to się dzieje w Niemczech, albo wreszcie z obawy, że odebranie tym samym uczniom możliwości nauczenia się innego języka jako podstawowego, mogłoby utrudnić kontakty regionalne i sąsiedzkie, np. na pograniczu francusko-niemieckim.

Statystyki dotyczące powszechności nauczania języków, a nie tylko ich obligatoryjności, ukazują wysoką pozycję języka francuskiego – po angielskim, a przed niemieckim i hiszpańskim. Nie uwzględniają one jednak faktu, jak wielkie liczby populacji i jak wiele krajów euro-

pejskich posługuje się językiem niemieckim jako pierwszym, czyli językiem ojczystym. Nic więc dziwnego, że francuski plasuje się tak wysoko jako język obcy. To także pokazuje, jak ostrożnie i w jak szerokim kontekście należy posługiwać się statystykami budując własną politykę oświatową.

Kwestia regionów wiąże się też z dwujęzycznością oraz z problematyką obszarów, na których mieszkają grupy etniczne posługujące się innym językiem niż tak zwany język narodowy, będący w danym państwie językiem urzędowym. Dotyczy ona tak istotnej sprawy jak **prawa edukacyjne języków mniejszości narodowych**. Prawa te reguluje dokument europejski pod nazwą *European Charter for Regional or Minority Languages* z dnia 5.11.1992, który zobowiązuje rządy poszczególnych państw członkowskich do zapewnienia każdej mniejszości narodowej, zamieszkałej na terenie danego kraju możliwości nauki jej języka ojczystego oraz elementów historii, geografii i kultury swego kraju.

Istotna kwestia to wreszcie **stosunek do języków poszczególnych grup etnicznych imigrantów**. W wielu krajach, oprócz mniejszości narodowych, pojawiają się – lub od dawna już zamieszkują – bardzo liczne grupy imigrantów, tworzące mniej lub bardziej zwarte społeczności. Zdarza się tak, że tak zwany językiem socjalizacji, a więc pierwszym językiem, z którym styka się dziecko w procesie wychowania, staje się po prostu język danego kraju. Dzieje się tak wtedy, gdy rodzice dziecka – niekoniecznie słusznie – uważają, iż dla rozwoju i asymilacji dziecka lepiej jest, by od początku stykało się z językiem państwowym. Bardzo często jednak, zapewne w skali świata znacznie częściej, język socjalizacji to język ojczysty rodziców. W polityce poszczególnych państw przyjmuje się tu bardzo zróżnicowane rozwiązania – od wspierania rodzimych języków w postaci specjalnych zajęć organizowanych w szkole, przez życliwie tolerancyjny stosunek do nich (np. w postaci projektów integracyjnych niektórych szkół angielskich polegających na dobieraniu uczniów w pary i wzajemnym uczeniu się zwrotów grzecznościowych w swych językach) aż do

całkowitego pomijania przez system oświatowy i grono pedagogiczne faktu, iż niektórzy uczniowie posługują się w domu innym językiem.

Znaczącą tendencją jest w tej chwili sprzeciw niektórych lingwistów i socjologów wobec rozróżnienia język obcy/język drugi na rzecz posługiwania się jedynie terminem język drugi. Tendencja ta zaznaczyła się wyraźnie na konferencji Rady Europy poświęconej polityce językowej w listopadzie 2002 r. i jest charakterystyczna dla tych systemów szkolnych, w których funkcjonuje kilkadziesiąt, a niekiedy i kilkaset rodzimych języków uczniów, jak to się zdarza w wielu szkołach, np. w Szwecji czy w Niemczech.



## Zasady i procedury nauczania

W tej grupie spraw najistotniejsze są **cele kształcenia językowego**. Kształcenie językowe jest w niektórych krajach uznawane za ukierunkowane na cele praktyczno-komunikacyjne – zawodowe lub turystyczne, w niektórych miewa cele polityczne, w jeszcze innych kulturowe, niekiedy wreszcie uważa się je za drogę do uzyskania wiedzy przedmiotowej, a więc merytorycznej.

Dokumenty Rady Europy, a szczególnie *Common European Framework for Languages: Learning, teaching, assessment*<sup>3)</sup> wskazują, że nauka języka może być postrzegana jako:

- ▶ część edukacji zmierzającej do lepszego rozumienia świata i ludzi mówiących ich rodzimym oraz innymi językami (ten cel jest wskazywany przez właściwie wszystkie kraje europejskie, choć zapewne nie wszędzie jest jednakowo systematycznie realizowany, co w dużej mierze zależy od zawartości materiałów nauczania),
- ▶ droga do opanowania umiejętności przydatnych na rynku pracy (jest to cel często pojawiający się w kształceniu zawodowym różnych krajów),
- ▶ szansa zetknięcia się z innymi sposobami widzenia świata i innymi wzorami interakcji międzyludzkich (cel formułowany częściej w krajach, których język ma zasięg światowy),

<sup>3)</sup> Wydany w Polsce – *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczania, ocenianie* (2003). Warszawa: Wydawnictwa CODN.

- ▶ możliwość uzyskania minimum wiedzy i umiejętności w celu porozumienia się danej społeczności z innymi narodami (cel formułowany z kolei w krajach, których język ma niewielki zasięg),
- ▶ warunek konieczny uczestniczenia w wielonarodowych organizmach, takich jak np. Unia Europejska, a nawet formowania tożsamości europejskiej (cel formułowany częściżej na wyższych szczeblach edukacyjnych, np. w liceach i szkołach wyższych).
- ▶ intensywne bloki czasowe poświęcone na naukę języka, jednak z nauką odbywającą się poza szkołą, w specjalnych pozaszkolnych ośrodkach lub w toku wymian zagranicznych,
- ▶ nauka prowadzona w blokach czasowych przeznaczonych tylko na język, ale przez nauczycieli z innych systemów szkolnych pracujących w ramach wymian kadry,
- ▶ nauka w blokach czasowych w połączeniu z wybranymi przedmiotami w ramach komponentu międzynarodowego, np. komponentu europejskiego,
- ▶ nauka języka na odległość z wykorzystaniem tzw. *e-learning*.

Inna istotna kwestia to **programy nauczania**. Według sformułowań tego samego dokumentu Rady Europy mogą one przybierać postać różnorodnych **scenariuszy programowych**, a dokumenty europejskie, np. *Common European Framework*, wręcz zalecają takie rozwiązania. Zazwyczaj w sensie strukturalnym buduje się programy i formułuje je w kategoriach komunikacyjnych. Jednak istnieje tu z jednej strony możliwość identycznego budowania programów dla wszystkich języków nauczanych w systemie szkolnym, z drugiej zaś możliwość zróżnicowania. I tak np. dla pierwszego języka obcego mogą to być programy ukierunkowane na komunikację, dla drugiego – programy ukierunkowane na sprawności rozumienia, a dla trzeciego – programy ukierunkowane interkulturowo. Możliwe są, oczywiście, liczne inne warianty.

Można by powiedzieć, że to właściwie także kwestia celów nauczania. Jednak w istocie jest to zagadnienie znacznie szersze, dotyczy bowiem również organizacji nauczania i integracji nauki języka z programem szkoły. Co do tak istotnego czynnika jak **organizacja nauczania**, omawiany dokument europejski, czyli *Common European Framework* widzi tu takie oto możliwości:

- ▶ tradycyjne, rytmiczne przeznaczanie określonej liczby godzin tygodniowo na naukę języka, tak jak czyni się to w przypadku innych przedmiotów,
- ▶ intensywne bloki czasowe poświęcone nauce języka z zawieszeniem na ten okres nauki innych przedmiotów szkolnych,
- ▶ naprzemienne bloki intensywnej nauki, bloki minimalnego kontaktu z językiem i kolejne bloki czasowe intensywnego kontaktu z językiem,

Do decyzji z zakresu polityki językowej należy też ustalenie, jakie **metody pracy nad językiem** będą promowane w skali kraju. Powszecznie deklarowaną metoda pracy jest dziś w krajach europejskich tzw. podejście komunikacyjne. Inaczej wybór technik – ten bywa uwarunkowany kulturowo, np. techniki partnerskie nie znajdują niekiedy uznania w danym systemie szkolnym, który preferuje techniki o większym dystansie między nauczycielem a uczniem. Bywa on także uwarunkowany pewnymi tradycjami. Na przykład są kraje, w których istnieje tradycja pracy z całą klasą, raczej niż tradycja prac projektowych prowadzonych w parach lub grupach językowych (taka była sytuacja w liceach francuskich w latach upowszechniania się podejścia komunikacyjnego). Są także systemy oświatowe o tradycyjnym nastawieniu preferującym raczej poprawność gramatyczną niż płynność językową (tak przedstawiała się sytuacja nauczania języka niemieckiego jako obcego w polskich szkołach), jak też takie systemy, które kładą nacisk na płynność i skuteczność porozumiewania się kosztem pewnych błędów językowych (np. systemy skandynawskie).

Organizacja i metody pracy wiążą się też w oczywisty sposób z **formami nauczania**. I tak dokumentacja europejska, a w szczególności *Common European Framework*, wyróżnia tu:

- ▶ łączenie nauki pod kierunkiem nauczyciela z pracą autonomiczną, np. w ośrodkach *self-access* na zasadzie na przykład komplementarności lub naprzemienności, a więc warianty związane z formą w rozumieniu organizacji działania (te znajdują odzwierciedlenie w krajach,

które wcześniej zaczęły realizować zasadę autonomii, np.: Danii, Szwecji, Norwegii i Irlandii),

- ▶ łączenie nauki w klasie z nauką w toku praktyk zawodowych, wymian międzynarodowych czy *e-learning*, a więc warianty związane z miejscem nauki (te stały się popularne w szkolnictwie zawodowym, szczególnie w krajach o dużym przemyśle turystycznym i gastronomicznym, np.: we Włoszech, Hiszpanii, Francji),
- ▶ łączenie nauki metodą komunikacyjną z metodami związanymi z tzw. *task-based teaching*, a także z metodami integracji międzyprzedmiotowej, czyli tzw. *content-based teaching and learning*, czy CLIL (*content and language integrated learning*), a więc warianty związane z procedurami działania (te z kolei są popularne w sytuacjach dwujęzyczności, jednak często są traktowane raczej jako metoda pracy w szkolnictwie średnim czy jako sposób realizacji programu szkoły – wtedy linie różnic przebiegają między szkołami, a nie między systemami oświatowymi).

Metody nauczania promowane w skali europejskiej to metody aktywne, nastawione na komunikację i interakcję, silnie uwzględniające zróżnicowane potrzeby uczących się, a więc metody stymulujące proces uczenia się i kładące nacisk na trening strategii uczenia się. Metody nauczania i uczenia się wiążą się też ściśle z metodami oceniania. Dziś wiele krajów europejskich skłania się do takiego trybu pracy, gdzie nie dominuje już ocena wystawiana na podstawie końcowego testu czy egzaminu, określana jako sumatywna. Coraz większą rolę odgrywa systematyczna ocena bieżąca, np. wystawiana na podstawie prac projektowych grupowych i indywidualnych, a więc tak zwana ocena kształtująca czy ocena formatywna. Istotnym elementem pracy lekcyjnej staje się samoocena, toteż coraz większą rolę przypisuje się też korzystaniu z *Europejskiego Portfolio Językowego*.



## Egzaminy i certyfikacja

Najistotniejsza decyzja w tej grupie problemów to **uznawalność świadectw**. Od tego zależy bowiem z jednej strony drożność sys-

temu szkolnego, z drugiej zaś strony możliwość przenoszenia się ze szkoły do szkoły, bez czego niemożliwa staje się mobilność społeczna w obrębie granic danego kraju i w obrębie całej Europy.

O ile uznawalność świadectw między poszczególnymi krajami to kwestia szerszych umów bilateralnych, o tyle uznawalność świadectw w obrębie danego kraju to sprawa wewnętrzna. W większości krajów rozwiązuje się ją przez akredytację szkół. Świadectwa językowe bywają elementem wymaganym w pewnych sytuacjach jako niezbędny dokument dodatkowy, na przykład od cudzoziemców rozpoczynających naukę w brytyjskich szkołach wyższych, nie zastępują jednak tzw. egzaminów systemowych w obrębie danego systemu.

Kolejny zakres ustaleń to **liczba i typ egzaminów**. Po części decyzja ta wynika ze struktury systemu szkolnego, gdyż egzaminy są z reguły przewidywane w zakończeniu każdego wyższego cyklu szkolnego, po części zaś – z ustaleń dotyczących wstępu do szkół wyższych szczebli – takich jak licea czy szkoły wyższe. W Europie dają się zauważyć systemy szkolne, które mnożą egzaminy (jak dotąd w tej roli występowała na przykład Polska – choćby ze względu na współwystępowanie egzaminów końcowych w postaci matury i egzaminów wstępnych na wyższe uczelnie) i systemy, które starają się do minimum ograniczyć egzaminy, jak na przykład Wielka Brytania.

Wreszcie każdy kraj musi też zdecydować się na określony **format egzaminów**. Zważywszy rolę, jaką odgrywa format, nie jest to zdecydowanie kwestia jedynie techniczna. Od formatu bowiem zależy sposób pracy nauczyciela, który przygotowuje uczniów do egzaminu. Od formatu zależy też dobór treści nauczania i priorytety tej nauki, a więc to, na co zwraca uwagę uczeń przygotowujący się do egzaminu i to, czego uczą szkoły językowe oraz prywatni korepetytorki. Chodzi o tak zwany *washback effect*, który powoduje, iż testowanie, zwłaszcza gdy od jego wyniku wiele zależy w życiu ucznia, ma ogromny wpływ na nauczanie i uczenie się języka, które w dużej mierze odbywa się „pod ten egzamin”.

Jest wobec tego istotne, by w przypadku języków obcych format egzaminów uwzględnił umiejętności komunikacyjne i rozwój spraw-

ności, a nie tylko wiedzę językową. W krajach europejskich dominuje tendencja do prowadzenia zobiektywizowanych egzaminów zewnętrznych, które uwzględniają wszystkie podstawowe sprawności w proporcjach zgodnych z hierarchią celów programowych w danym systemie oświatowym.



## Kształcenie nauczycieli

Pierwsza, podstawowa decyzja w tej grupie spraw to określenie, jakie **instytucje kształtujące nauczycieli** będą powoływane do życia i otrzymają oficjalną zgodę na prowadzenie kształcenia, uzyskując też zapewnienie uznawalności dyplomów. Warianty polityki oświatowej istniejące w tej dziedzinie dają się streścić następująco:

- ▶ zapewnić kształcenie nauczycieli w uczelniach wyższych o charakterze nauczycielskim,
- ▶ zapewnić kształcenie nauczycielskie jako studia podyplomowe po ukończeniu uczelni wyższej,
- ▶ włączyć komponent kształcenia nauczycielskiego jako obligatoryjny element nauki w szkole wyższej,
- ▶ włączyć komponent kształcenia nauczycielskiego jako fakultatywny komponent nauki w szkole wyższej.

Typowe rozwiązania europejskie to kształcenie nauczycieli w uniwersytetach lub w szkołach wyższych bez statusu akademickiego. Te pierwsze oferują na ogół fakultatywny komponent nauczycielski, te drugie zaś traktują ten komponent jako obligatoryjny, podobnie jak to się na ogół dzieje w polskich uniwersytetach oraz nieuniwersyteckich kolegiach nauczycielskich. Forma studiów podyplomowych lub dodatkowych szkoleń to uzupełnienie owego komponentu dla tych, którzy nie zdecydowali się nań w toku studiów, a chcieliby uzyskać kwalifikacje lub dla tych, którzy chcą się przekwalifikować. Obecne rozwiązania stosowane w Polsce są więc podobne do tych, które funkcjonują w Europie.

Kraje europejskie różnią się jednak tym, czy nauczyciel „ogólny” (*generalist*) ma uprawnienia do nauczania języka obcego, jak to się dzieje w szkolnictwie podstawowym, na przy-

kład Wielkiej Brytanii, Szwecji, Austrii lub Holandii, czy też języka uczy nauczyciel będący specjalistą filologiem (*specialist subject teacher*), jak to się dzieje np. w Grecji, czy też są możliwe oba rozwiązania, jak to bywa np. we Włoszech. Różnice dotyczą też tego, gdzie są kształceni nauczyciele. Nie ma tu w Europie żadnej jednolitości – na przykład w Belgii nauczyciele ogólni i nauczyciele specjaliści są kształceni w uczelniach nauczycielskich, a w Finlandii – na wydziałach filologicznych, podczas gdy w Norwegii są kształceni w obu typach uczelni, które dzielą się tą odpowiedzialnością. Austria, Belgia i Dania na przykład kształcą w uczelniach nauczycielskich także nauczycieli dla niższego szczebla szkolnictwa średniego, choć większość krajów kształci nauczycieli dla szkolnictwa średniego w uniwersytetach (FLTISIE:123).

Kolejna istotna decyzja dotyczy **programów i treści kształcenia nauczycieli**. Tu możliwości są dość szerokie, liczne są też kontrowersje. Najpoważniejsza dotyczy modelu kształcenia nauczycieli dla wyższych szczebli edukacyjnych, na przykład dla liceów. Pojawia się pytanie, czy najważniejsze jest dla przyszłego nauczyciela przygotowanie teoretyczne i w konsekwencji należy zapewnić mu kształcenie akademickie, czy też praktyczne przygotowanie zawodowe i w konsekwencji trzeba zapewnić mu znaczną liczbę godzin spędzonych w szkołach na obserwowaniu pracy doświadczonych nauczycieli i prowadzeniu własnych lekcji. Spór toczy się także wokół proporcji obu tych komponentów, dotyczy też kolejności ich wprowadzania. Różnice są ogromne – wystarczy powiedzieć, że dla nauczycieli „ogólnych” (*generalists*) liczba godzin przeznaczonych dla metodyki nauczania wynosi 40 godzin w Holandii, 60 godzin w Irlandii i Islandii, 80 we Włoszech, 112 w Austrii, a aż 150-180 w Luksemburgu. Dla nauczycieli specjalistów (*specialist subject teachers*) liczba godzin metodyki wynosi około 70 na Cyprze, w Islandii, ale około 150 godzin w Austrii, Belgii, Grecji, Hiszpanii. Duże różnice pojawiają się też w liczbie godzin praktyki – liczona w tygodniach dla *generalists* wynosi np.: 10 tygodni w Szwecji, 26 tygodni w Luksemburgu i 21 w Belgii i jest przeznaczona dla wszystkich przedmiotów szkolnych. Liczona w godzinach dla nauczycieli specjalistów wynosi tylko 60 godzin w Norwegii i Islandii, 100

godzin w Irlandii i Austrii (gdzie dla niektórych typów szkół wymaga się też 190 godzin praktyki), 120 godzin w Danii, 250 – z czego 120 samodzielnie przeprowadzonych w Holandii, ale aż 600 godzin w Belgii (FLTİSiE:145-147).

Wszystko to wiąże się ze zdobyciem **uprawnień do wykonywania zawodu**. Tu włączyć należy nie tylko sprawy uznawalności dyplomów i zależności między dyplomami uniwersyteckimi a formalnymi uprawnieniami nauczycielskimi, o czym była już mowa wyżej, ale także możliwości zmiany zawodu, a więc przekwalifikowania oraz sposoby uzyskiwania dodatkowych uprawnień do wykonywania pierwszego lub kolejnego zawodu, na przykład w toku kursów przekwalifikujących. Te potrzeby, jak wspomniałam wyżej, zaspokaja się praktycznie we wszystkich krajach przez studia poddyplomowe i dodatkowe szkolenia, wymagając także poświadczeń poziomu praktycznego opanowania języka.

Sprawa opanowania języka jest zarówno w przygotowaniu zawodowym, jak i przekwalifikowaniu traktowana w poszczególnych krajach indywidualnie, gdyż zależy od sytuacji w szkolnictwie podstawowym i średnim. W krajach, gdzie wcześniej, a do tego obowiązkowo wprowadza się język obcy – osoba rozpoczynająca przygotowanie do zawodu nauczyciela ma za sobą tyle godzin nauki języka, że poziom biegłości uważa się za wystarczający. Powoduje to zmniejszenie roli tego komponentu w kształceniu i doskonaleniu nauczycieli. W oczywisty sposób inaczej jest ta sprawa traktowana tam, gdzie osoba rozpoczynająca przygotowanie do zawodu nauczyciela ma za sobą nie więcej niż 180, a co najwyżej 300 godzin nauki, często w niejednorodnych grupach i bez właściwej kontynuacji na przejściu z poziomu na poziom.

Ostatnia wreszcie kwestia dotyczy tak istotnego zagadnienia, jakim jest **doskonalenie czynnych nauczycieli**. Praktycznie wszystkie kraje uważają tę sprawę za ważny czynnik jakości kształcenia językowego. Różnice w postępo-

waniu są jednak duże i dotyczą obligatoryjności szkoleń, a tam, gdzie są obligatoryjne – ich wymaganego wymiaru. Dla przykładu – doskonalenie jest dobrowolne we francuskiej i niemieckiej społeczności Belgii, w Danii, Hiszpanii, Francji, Włoszech, Szwecji, Norwegii, a w Wielkiej Brytanii w Anglii i Walii, ale jest w pełni obowiązkowe w holenderskiej społeczności Belgii, w Niemczech, na Cyprze i Szkocji. Tam, gdzie jest obowiązkowe, bywa bardzo zróżnicowane i obejmuje np. tylko 4 godziny rocznie na Cyprze, 40 godzin w Islandii, a 80 godzin w Szkocji, zaś tam, gdzie jest dobrowolne – nauczyciele często otrzymują na nie wolne dni – 3 dni rocznie w Wielkiej Brytanii, do 2 tygodni rocznie w Austrii (FLTİSiE:137).

W odrębnym tekście przeanalizuję na tym tle sytuację polską.

## Bibliografia

- Beacco, J.C., M. Byram (2002), *Guide for the Development of Language Educational Policies in Europe. From Linguistic Diversity to Plurilingual Education*. Strasbourg: Council of Europe.
- Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment (2001), Cambridge: Cambridge University Press.
- European Charter for Regional or Minority Languages. Strasbourg: Council of Europe. 5.11.1992.
- Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie (2003), Warszawa: Wydawnictwa CODN.
- Foreign Language Teaching in Schools in Europe. Directorate-General for Education and Culture (2001), EURYDICE Studies. The Information Network on Education in Europe. Brussels: EURYDICE European Unit.
- Komorowska, H. (2002), „CEF in Poland” w: *The Common European Framework. Case Studies*, Strasbourg: The Council of Europe Publications.
- Linguistic Diversification – Parliamentary Assembly Recommendation 1383 (1998) and CM (99) 97). Strasbourg: Council of Europe.
- Recommendation No R (98) 6 of the Committee of Ministers to member States concerning Modern Languages. Strasbourg: Council of Europe.
- Recommendation 1539 (2001) – European Year of Languages. Strasbourg: Council of Europe.

(luty 2004)

## Nowe egzaminy Instytutu Goethego

### Część I – Fit in Deutsch 1

W 1999 roku, we Włoszech, pod patronatem Instytutu Goethego w Neapolu, powstały dwa nowe egzaminy językowe: *Fit in Deutsch 1* oraz *Fit in Deutsch 2*. Adresowane są one do dzieci i młodzieży uczącej się języka niemieckiego<sup>2)</sup>. Punktem wyjścia dla ich stworzenia były określone w wytycznych Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego poziomy językowe A1 oraz A2. Wdrożenie egzaminów ma na celu ułatwienie określenia poziomu znajomości języka niemieckiego uczniów. Są one niezależne od podręcznika wykorzystywanego w czasie lekcji.

Materiały egzaminacyjne zostały wybrane spośród tekstów autentycznych dotyczących dnia codziennego uczących się. Od roku szkolnego 1999/2000 do chwili obecnej w przeprowadzonych przez Instytuty Goethego we Włoszech, przy współpracy z włoskim Ministerstwem Edukacji, egzaminach wzięło udział około 8000 osób. Obecnie egzaminy *Fit in Deutsch 1* oraz *Fit in Deutsch 2* zostały wprowadzone także we Francji.

*Fit in Deutsch 1* odpowiada poziomowi językowemu A1 i może być przeprowadzany po około 100-120 godzinach nauki języka niemieckiego. Odpowiada to około 30% materiału potrzebnego do zdania popularnego egzaminu *Zertifikat Deutsch*. Uczniowie powinni dysponować zasobem około 650 słów, dotyczących takich zagadnień jak:

- ▶ Zahlen,
- ▶ Monatsnamen,
- ▶ Zeitangaben,
- ▶ Uhrzeit,
- ▶ Wochentage,
- ▶ Tageszeiten,
- ▶ Farben,
- ▶ Feiertage,
- ▶ Jahreszeiten,
- ▶ Schule und Schulfächer,
- ▶ Berufe,
- ▶ Maße und Gewichte,
- ▶ Länder und Nationalitäten,
- ▶ Familienmitglieder,
- ▶ Währungen,
- ▶ Himmelsrichtungen.

Na obowiązujący zakres tematyczny składają się natomiast:

- ▶ Person,
- ▶ persönliche Beziehungen,

- ▶ menschlicher Körper,
- ▶ Wohnen,
- ▶ Umwelt,
- ▶ Essen und Trinken,
- ▶ Kommunikationsmittel,
- ▶ Reisen und Verkehr,
- ▶ Einkaufen,
- ▶ Lernen,
- ▶ Freizeit/Urlaub.

Egzamin *Fit in Deutsch 1* składa się z części pisemnej trwającej 60 minut, w skład której wchodzi słuchanie, czytanie i pisanie, oraz części ustnej trwającej 15 minut i mającej charakter egzaminu grupowego. Zdającym nie wolno korzystać z dodatkowych pomocy w formie np. notatek czy słowników.

Część pierwsza to rozumienie ze słuchu. Składa się z trzech około dwudziestosekundowych wiadomości nagranych na automatyczną sekretarkę, skierowanych do przyjaciela lub kogoś z rodziny oraz dwóch krótkich dialogów, dotyczących dnia codziennego młodych ludzi – każdy po około 30 sekund. Zadaniem uczniów jest wykazanie, iż zrozumieli główne informacje dotyczące np. miejsca, czasu, osoby itp. Sprawdzana jest umiejętność rozumienia imion, popularnych i często używanych słów i zwrotów, a także prostych zdań. Wszystkie nagrania są prezentowane dwukrotnie a dodatkowym ułatwieniem są ilustracje. Tempo odtwarzanych wiadomości i rozmów odpowiada naturalnej dynamice języka mówionego. Na rozwiązanie zadań przeznaczono 20 minut.

Część druga to czytanie. Uczeń jest skonfrontowany z tekstami o łącznej długości około 150 słów. Na wykonanie poleceń ma do dyspozycji 20 minut. Także tutaj teksty są opatrzone ilustracjami. W pierwszej części są to ogłoszenia adresowane do młodzieży – każde zawiera około 30 słów. Druga część to dwie wypowiedzi młodych Niemców, którzy opowiadają o sobie. Każda z nich ma długość około 50 słów. Sprawdzana jest umiejętność rozpoznawania i rozumienia imion, liczb i typowych zwrotów zamieszczonych w prostych zdaniach.

<sup>1)</sup> Autorka jest lektorką języka niemieckiego w Instytucie Germanistyki Uniwersytetu Warszawskiego oraz w Goethe-Institut.

<sup>2)</sup> W przypadku dzieci dolna granica wieku wynosi 10 lat.



Zarówno w części słuchanie, jak i czytanie uczeń ma do rozwiązania zadania wielokrotnego wyboru lub typu *prawda/fałsz*.

Trzecia i ostatnia część to wypowiedź pisemna. Zadaniem zdającego jest napisanie krótkiego, liczącego około 30 słów tekstu, który ma być odpowiedzią na otrzymaną wiadomość, pocztówkę lub e-mail, przy czym pierwsze zdanie odpowiedzi jest już sformułowane. Na przeczytanie otrzymanej informacji oraz na pisemną odpowiedź przeznaczono 20 minut. W ocenie subtestu pisanie sąbrane pod uwagę dwa kryteria:

1. treść i liczba słów,
2. poprawność.

Do egzaminu ustnego przystępuje każdorazowo grupa do 6 uczniów. Składa się on z trzech części. Przed każdą z nich jedna z osób egzaminujących objaśnia polecenie w języku ojczystym osób zdających. Aby stworzyć możliwie przyjazną atmosferę uczniowie siadają obok siebie w półkolu.

W części pierwszej ich zadaniem jest przedstawić się. Każda osoba, po kolei, w czterech zdaniach mówi np. o tym, jak się nazywa, gdzie mieszka, do jakiej szkoły chodzi i co lubi robić w czasie wolnym itp. W drugiej części egzaminator przedstawia uczniom temat wiodący, np. *Schule*. Duża plansza z nazwą tematu zostaje powieszona, tak aby wszyscy dokładnie ją widzieli. Każdy uczeń losuje jedną kartę z zestawu sześciu kart tematycznie związanych z hasłem. Na karcie jest zapisane jedno słowo np. *Hausaufgabe*, *Klasse*, *Lehrer* itp. Jeden z uczniów formułuje pytanie z wylosowanym słówkiem np.:

Klasse – In welche Klasse gehst du?

i zadaje je osobie siedzącej obok. Kolejny uczeń odpowiada, formułuje swoje pytanie i zadaje je następnej osobie. Każdy następny uczeń ma za zadanie sformułować pytanie, zadać je i odpowiedzieć na pytanie kolegi.

W ostatniej części egzaminu uczniowie losują karty, na których w formie piktogramu jest przedstawiony znany im obiekt oraz znak zapytania lub wykrzyknik. Zadaniem egzaminowanych jest sformułowanie prośby, żądania lub pytania i postawienie go innemu uczniowi, który przy pomocy gestów wykonuje zadanie lub udziela odpowiedzi słownej.

Część pierwsza ma charakter monologu. W dwóch kolejnych zostają wprowadzone elementy dialogu. Ocenie podlegają wykonanie zadania oraz wymowa, przy czym punkty za wymowę są odejmowane dopiero wtedy, gdy uniemożliwia ona zrozumienie wypowiedzi.

W egzaminie *Fit in Deutsch 1* można uzyskać maksymalnie 60 punktów. Poszczególne części w różnym stopniu mają wpływ na ocenę końcową. Większą wagę przypisano umiejętnościom związanym ze słuchaniem i mówieniem (patrz tabela). Ich udział w ocenie końcowej to każdorazowo 30%.

#### Ocena końcowa części pisemnej i ustnej:

Części składowe egzaminu	Maksymalna liczba punktów	Udział procentowy
Czytanie	12	20%
Słuchanie	18	30%
Pisanie	12	20%
Mówienie	18	30%
<b>Suma</b>	<b>60</b>	<b>100%</b>

Jeżeli uczeń nie uzyska wymaganej, minimalnej liczby 30 punktów, tzn. 50%, może egzamin powtarzać, jednakże zawsze w całości. *Fit in Deutsch 1* będzie mógł być zdawany w placówkach Instytutu Goethego, a także w ośrodkach egzaminacyjnych, które uzyskały licencję na jego przeprowadzenie. W przypadku zebrania większej liczby uczniów, istnieje możliwość zorganizowania egzaminu na terenie szkoły. W Polsce będzie on przeprowadzany od 2004 roku. Informacje na temat *Fit in Deutsch 1* oraz *Fit in Deutsch 2* są dostępne na stronie internetowej [www.goethe.de](http://www.goethe.de).

#### Bibliografia:

- Goethe-Institut zur Pflege der deutschen Sprache im Ausland und zur Förderung der internationalen kulturellen Zusammenarbeit e.V. (1999), *Fit in Deutsch 1. Modellsatzbroschüre-Kandidatenblätter-Prüferblätter*. Redaktion: Gerbes Johannes, Goethe-Institut Neapel i inni, Druck: Tipografia Grafica Montese scn, Monte di Procida (Na).
- Goethe-Institut zur Pflege der deutschen Sprache im Ausland und zur Förderung der internationalen kulturellen Zusammenarbeit e.V. (2001), *Fit in Deutsch 1. Training-smaterial für Prüfer*. Redaktion: Perlmann-Balme Michaela, Goethe-Institut Zentralverwaltung München, Druck: Grafica Montese scn, Monte di Procida (Na).

Małgorzata Piotrowska-Skrzypek, Monika Korzon<sup>1)</sup>  
Bydgoszcz Łowicz

---

## TCF – Test de connaissance du français

### Nowy test ze znajomości języka francuskiego autorstwa CIEP de Sèvres



#### Co to jest CIEP?

CIEP – Centre International d'Etudes Pédagogiques, Międzynarodowy Ośrodek Studiów Pedagogicznych o światowej renomie, znajduje się w Sèvres we Francji. Jednym z głównych celów jego działania jest promocja języka francuskiego jako języka obcego (FLE) poprzez doskonalenie zawodowe nauczycieli oraz osób szkolących nauczycieli, rozwijanie technologii informacyjnej w tym sektorze, a także opracowywanie i zarządzanie egzaminami dla obcokrajowców oraz wystawianie certyfikatów i dyplomów językowych.

Pomysłodawca i główny organizator egzaminów z języka francuskiego DELF i DALF poszerzył niedawno swą ofertę o test ze znajomości języka francuskiego: TCF.

#### Metryczka TCF

Nazwa: Test de Connaissance du Français

Data urodzenia: 1 stycznia 2002 roku

Miejsce urodzenia: Sèvres (Francja)

Rodzice: CIEP – Centre International d'Etudes Pédagogiques

Zleceniodawca: Francuskie Ministerstwo Edukacji Narodowej

Znaki szczególne: obraz znajomości językowej kandydata ważny 2 lata

Adres pobytu: 213 ośrodków egzaminacyjnych w 65 krajach

Znak jakości: normy ISO 9001



#### Kto i w jakim celu może przystąpić do TCF?

Test de Connaissance du Français (TCF) jest nowym narzędziem ewaluacji znajomości języka francuskiego przeznaczonym dla wszystkich chętnych pochodzących z krajów nie-francuskojęzycznych, którzy chcieliby, z powodów zawodowych, osobistych lub innych, zweryfikować swoją znajomość języka. Opracowany na zlecenie francuskiego Ministerstwa Edukacji Narodowej, ma pełnić rolę testu sprawdzającego przekrojowo biegłość językową na wzór swego amerykańskiego odpowiednika TOEFL.

Test ten pozwala określić poziom znajomości języka francuskiego i biegłość kandydata w posługiwaniu się tym językiem w różnych kontekstach, takich jak: życie codzienne, turystyka, praca, szkoła, studia... W określonych przypadkach, ze zdaniem części fakultatywnych (épreuves complémentaires) testu, TCF dopuszcza do DELF Drugiego Stopnia, a także do DALF. TCF może być także narzędziem okre-

---

<sup>1)</sup> Małgorzata Piotrowska-Skrzypek jest nauczycielką w sekcji języka francuskiego w Nauczycielskim Kolegium Języków Obcych w Bydgoszczy, a Monika Korzon nauczycielką w sekcji języka francuskiego w Nauczycielskim Kolegium Języków Obcych w Łowiczu. Autorki są regionalnymi koordynatorkami programuj COFRAN.

lającym znajomość języka francuskiego studentów obcokrajowców pragnących studiować w uniwersytetach francuskich.

Przystąpienie do testu nie wymaga ukończenia kursu językowego. Jedynym i najważniejszym przygotowaniem do testu jest cała dotychczasowa praktyka i wiedza językowa kandydata. TCF ma określić rzeczywistą znajomość języka francuskiego kandydata w danym momencie, tzn. w chwili przystąpienia do testu. Ponieważ TCF stawia sobie za cel wierne określenie aktualnego poziomu językowego zdającego, dlatego jego wyniki zawarte w potwierdzeniu poziomu językowego kandydata, jak i samo potwierdzenie, ważne są jedynie przez dwa lata od daty przeprowadzenia testu.

Trois épreuves obligatoires Trzy części obowiązkowe		Deux épreuves complémentaires Dwie części fakultatywne	
80 pytań	Compréhension orale Rozumienie ze słuchu 30 items (zadań) 25 minut	2 godz.	Expression orale Wypowiedź ustna 15 minut
90 minut	Maîtrise des structures de la langue Znajomość struktur 20 items (zadań) 20 minut		Expression écrite Wypowiedź pisemna 1 godz. 45 minut
	Compréhension écrite Rozumienie tekstu pisanego 30 items (zadań) 45 minut		

## Z jakich części składa się TCF?

Części fakultatywne mogą szczególnie zainteresować te osoby, które chcą przystąpić do egzaminów DELF Drugiego Stopnia (2nd degré) lub DALF.

## Poziomy biegłości językowej w TCF

Wyniki testu pozwalają usytuować kandydata w skali sześciu poziomów biegłości językowej, od podstawowej (élémentaire) do wysoko zaawansowanej (supérieur avancé), która odpowiada skali ustalonej przez Radę Europy.<sup>2)</sup>

W podawanym przez CIEP podziale na poziomy biegłości językowej niektóre określenia zostały uproszczone w trosce o ich łatwiejsze zrozumienie.

### TCF ewaluje poziomy biegłości językowej określanej przez przyjęte standardy Rady Europy

6	Niveau supérieur avancé	Excellente maîtrise de la langue La personne comprend sans effort pratiquement tout ce qu'elle lit ou entend et peut tout résumer de façon cohérente. Elle s'exprime très couramment et de façon différenciée et nuancée sur des sujets complexes.	Ce niveau correspond au DALF complet
5	Niveau supérieur	Bonne maîtrise de la langue La personne peut comprendre une grande gamme de textes longs et exigeants comportant des contenus implicites. Elle s'exprime couramment et de façon bien structurée sur sa vie sociale, professionnelle ou académique et sur des sujets complexes.	Ce niveau correspond à deux unités du DALF
4	Niveau intermédiaire avancé	Maîtrise générale et spontanée de la langue La personne peut comprendre l'essentiel d'un texte complexe. Elle peut participer à une conversation sur un sujet général ou professionnel de façon claire et détaillée en donnant des avis.	Ce niveau correspond aux unités A5 et A6 du DELF 2
3	Niveau intermédiaire	Maîtrise efficace mais limitée de la langue La personne comprend un langage clair et standard s'il s'agit d'un domaine familier. Elle peut se débrouiller en voyage, parler de ses centres d'intérêt et donner de brèves explications sur un projet ou une idée.	Ce niveau correspond aux unités A3 et A4 du DELF 1

<sup>2)</sup> Poziomy biegłości językowej zostały dokładnie opisane w polskiej wersji dokumentu Rady Europy „Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie” opracowanego przez zespół utworzony w redakcji „Języków Obcych w Szkole” CODN w 2003 roku.


2	Niveau élémentaire avancé	Maîtrise élémentaire du français La personne peut comprendre des phrases isolées portant sur des domaines familiers. Elle peut communiquer dans des situations courantes et évoquer, avec des moyens simples, des questions qui la concernent.	Ce niveau correspond à l'unité A2 du DELF 1
1	Niveau élémentaire	Maîtrise de base du français La personne est capable de comprendre des situations simples et concrètes se rapportant à la vie quotidienne. Elle peut communiquer de façon simple si l'interlocuteur parle lentement.	Ce niveau correspond à l'unité A1 du DELF 1

Oto wzór wystawianego przez CIEP de Sèvres **Potwierdzenia (Attestation)**<sup>3)</sup>:



## Jakie są części obowiązkowe – épreuves obligatoires?

Centre international d'études pédagogiques  
Etablissement public du ministère de l'Éducation nationale



### Attestation

TCT – Test de connaissance du français

**Centre** Alliance Française de Lisbonne **Data de la session** 06 février 2002

---

<b>Nom</b>	SOARES-FICTIF		
<b>Prénom(s)</b>	MARIA		
<b>Code candidat</b>	351001-00-020206-8283		

---

<b>Date de naissance</b>	07 juillet 1984		
<b>Nationalité</b>	MOZAMBICAINE		
<b>Pays de naissance</b>	PORTUGAL		
<b>Langue(s) maternelle(s)</b>	portugais		

---


**Résultats au Test**

Score global obtenu	357	Niveau global obtenu	3
<b>Epreuves obligatoires</b>	<b>Score</b>	<b>Niveau</b>	
Compréhension orale	452	4	
Structures de la langue	290	2	
Compréhension écrite	310	3	
<b>Epreuves complémentaires</b>	<b>Note/20</b>	<b>Niveau</b>	
Expression orale	14	4	
Expression écrite	12	3	

Ces résultats dispensent du test d'accès direct du DELF2 (Niveau requis: TCF niveau 3 et EE/EO avec 12/20 minimum).

---

**Le directeur du CIEP** **N° de l'attestation** 351001-00-0202A-06346  
**Expire le** 01 mars 2004



1, avenue Léon Journault – 92318 Sèvres cedex – France  
Téléphone: 33(0)1 45 07 60 60  
Télécopie: 33(0)1 45 07 60 56  
Mél.: tcf@ciep.fr  
Site internet: www.ciep.fr

Trzy obowiązkowe części TCF mają postać testu wyboru. Zawierają w sumie 80 pytań – tylko jedna z zaproponowanych odpowiedzi jest prawidłowa.

### ➤ **Rozumienie ze słuchu – Compréhension orale**

Część ta sprawdza umiejętność rozumienia języka mówionego w szczególności:

- ▶ słownictwa i wyrażen potocznych w sytuacjach codziennej komunikacji językowej (dialog, wywiady, rozmowy, dyskusje, rozmowy telefoniczne itp.),
- ▶ najważniejszych informacji zawartych w prostych i jasnych komunikatach, informacjach, ogłoszeniach,
- ▶ informacji na temat osób, faktów i wydarzeń podanych w audycjach radiowych, dotyczących aktualności lub tematów osobistych czy też zawodowych,
- ▶ wystąpień, wykładów na tematy konkretne lub abstrakcyjne,
- ▶ wszelkiego rodzaju wypowiedzi w szybkim tempie.

Część dotycząca rozumienia ze słuchu składa się z czterech sekcji, odpowiadających sześciu poziomom znajomości języka:

- ▶ pierwsza sekcja (Sekcja 1: Poziom 1) kładzie nacisk na rozumienie wypowiedzi ilustrowa-

<sup>3)</sup> Źródło: [www.ciep.fr](http://www.ciep.fr)

nych zdjęciem, obrazkiem, rysunkiem przedstawiającym sceny z życia codziennego.

- ▶ sekcja druga (Sekcja 2: Poziom 2) – to rozumienie krótkiej wymiany zdań odnoszących się do rzeczywistych sytuacji (pozdrowienia, propozycje, rozmowa telefoniczna, zasięgnięcie informacji, zapowiedzi na dworcu, prognoza pogody itp.).
- ▶ w sekcji trzeciej (Sekcja 3: Poziom 3 i 4), kandydat musi wykazać się zrozumieniem 2-3 mikro-konwersacji.
- ▶ sekcja czwarta (Sekcja 4: Poziom 5 i 6) sprawdza zrozumienie dłuższej wypowiedzi, np. nagrań radiowych,

Największą trudnością może być tu liczba pytań dotycząca jednego dokumentu lub też wymowa i różne zakłócenia w nagraniu.

### ► Znajomość struktur – Structures de la langue

W tej części pytania testują u kandydata umiejętność:

- ▶ znalezienia błędu,
- ▶ wyboru właściwej struktury gramatycznej oraz leksykalnej.

Struktury zastosowane w teście odnoszą się wyłącznie do sytuacji komunikacyjnych i do kontekstów, w zależności od testowanego poziomu, od potocznych do abstrakcyjnych. A oto przykład:

*Do każdego pytania podano 4 przykładowe odpowiedzi. Należy wybrać jedną właściwą.*

1. Je ne suis pas sûr(e) que ce bus...  
a) va                      b) alla  
c) aille                  d) ait  
... jusqu'au château de Versailles.
2. Ton café est trop chaud ! ...  
a) Faites                b) Ferez  
c) Feras                d) Fais  
... attention à ne pas te brûler!
3. – Tu as des nouvelles de Michel et Claudia?  
– Non, ...  
a) dans                 b) ça fait  
c) depuis              d) après  
... combien de temps qu'ils sont partis?
4. Elle a un compte en banque bien garni...  
a) pourtant            b) bien qu'  
c) en dépit d'         d) malgré  
... elle se plaint de ne pas avoir assez d'argent.

5. L'avocat...  
a) que                    b) lequel  
c) auquel                d) duquel  
... nous nous sommes adressés est un des meilleurs à Paris.
6. Le président: „Nous avons négocié la réduction du temps de travail à 35 heures par semaine”. Il a indiqué...  
a) qu'ils auraient négocié la réduction du temps de travail.  
b) qu'il négocieraient la réduction du temps de travail.  
c) qu'ils négociaient la réduction du temps de travail.  
d) qu'ils avaient négocié la réduction du temps de travail.

### ► Rozumienie tekstu pisanego – Compréhension écrite

Zadania sprawdzają umiejętność rozumienia:

- ▶ słownictwa i zdań potocznych, używanych w sytuacjach komunikacji (wiadomości, listy od przyjaciół i listy urzędowe),
- ▶ informacji zawartych w dokumentach z życia codziennego (ogłoszenia drobne, prospekty, menu, rozkład jazdy...),
- ▶ informacji dotyczących osób, faktów i wydarzeń (listy prywatne),
- ▶ tekstów odnoszących się do życia codziennego i zawodowego,
- ▶ artykułów i sprawozdań, w których autorzy wypowiadają się na tematy konkretne lub abstrakcyjne,
- ▶ tekstów faktograficznych lub literackich dłuższych i o złożonej strukturze, artykułów specjalistycznych.

A oto przykład:

*Po przeczytaniu dokumentu wybierz właściwą odpowiedź:*

<u>Mairie de Paris</u>
La Mairie de Paris et l'association Paris-Bambelle organisent une fête, de janvier à décembre 2002, aux portes de Paris, dans le Bois de Boulogne.
La nouvelle parade ImaginAir sera présentée au public dès le 1er janvier.
Entrée au parc gratuite pour les enfants de moins de 4 ans.
Départ des cars toutes les demi-heures, devant la Mairie. Les voitures pourront se garer à l'entrée du bois.

1. Ce document parle:
  - a) d'une visite de la mairie de Paris.
  - b) d'une fête organisée dans Paris.
  - c) d'une fête dans un parc près de Paris.
  - d) d'une exposition pour l'année 2002.
2. A qui s'adresse-t-il?
  - a) à tout le monde sans exception.
  - b) à tous les automobilistes.
  - c) uniquement aux enfants.
  - d) seulement aux Parisiens.

## Jakie części są fakultatywne – épreuves complémentaires?

### Wypowiedź ustna – Expression orale

Ta część ma formę rozmowy indywidualnej z kandydatem. Nie wymaga żadnych wstępnych przygotowań. Zadawane pytania obejmują 6 poziomów – od *élémentaire* do *supérieur avancé*. Rozmowa jest nagrywana na kasetę, która jest przesyłana do CIEP po zakończeniu sesji.

Kandydat winien wykazać się umiejętnością:

- ▶ opisu swojego miejsca zamieszkania i ludzi, których zna,
- ▶ opisanie osób, mówienia o swoim życiu prywatnym i zawodowym, zarówno obecnym, jak i w przeszłości,
- ▶ opowiadania o zdarzeniach, swoich doświadczeniach i planach; udzielania wyjaśnień na temat jakiegoś projektu / pomysłu; opowiedzenia książki lub filmu; opisanie swoich reakcji / odczuć,
- ▶ wyrażania swojej opinii i przedstawiania plusów i minusów jakiegoś projektu; wyrażania zgody lub dezaprobaty,
- ▶ przedstawienia opisu lub argumentów w sposób jasny, ustrukturyzowany, językiem adekwatnym do kontekstu,
- ▶ zaprezentowania złożonego tematu, rozwinięcia go w sposób szczegółowy, według struktury, i zakończenia go wnioskami.

### Wypowiedź pisemna – Expression écrite

Ta część testu zawiera sześć ćwiczeń:

- ▶ zredagowanie krótkiej – około 40 słów – wiadomości o charakterze osobistym (kartka pocztowa, bilecik...),

- ▶ zredagowanie listu prywatnego na temat spraw bieżących (ok. 60 słów),
- ▶ zredagowanie sprawozdania, opowiadania, prezentacji opinii na jakiś temat (ok. 80 słów),
- ▶ zredagowanie tekstu, w którym piszący przedstawia swój punkt widzenia i argumentację (ok. 100 słów),
- ▶ zredagowanie, na podstawie wydarzenia o charakterze społecznym, prostych, acz szczegółowych argumentów mających przekonać adresata (ok. 100–125 słów),
- ▶ zredagowanie streszczenia tekstu lub syntezy z kilku dokumentów (ok. 100 słów).

Kandydat jest oceniany za umiejętność:

- ▶ przekazania wiadomości w sposób jasny,
- ▶ udzielenia żądanych informacji,
- ▶ logicznego powiązania myśli,
- ▶ wyrażania swojego poglądu i argumentowania,
- ▶ zastosowania odpowiednio bogatego słownictwa w zależności od zadania,
- ▶ posługiwania się prawidłowymi strukturami zdania złożonego,
- ▶ syntezy i przeformułowania swoich własnych słów.

## Informacje praktyczne: Gdzie? Kiedy? Jak się zapisać? Koszt?

Według danych zamieszczonych na stronie internetowej CIEP w Polsce istnieją dwa uprawnione ośrodki egzaminacyjne: Szkoła Języków i Zarządzania w Rzeszowie oraz Instytut Francuski w Warszawie. W tych ośrodkach można uzyskać dokładne informacje na temat terminów egzaminu, zapisów i kosztów.

Rzeszów  
Szkoła Języków i Zarządzania – Promar International  
Ul. Ks J. Jaluwego 23a, 35-010 Rzeszów  
tel: (17)852 06 95, fax: (17)862 40 31  
e-mail: [medma@poczta.fm](mailto:medma@poczta.fm)  
strona internetowa: [www.promar.edu.pl](http://www.promar.edu.pl)

Warszawa  
Institut Français de Varsovie  
Ul. Senatorska 38, 00-095 Warszawa  
tel: (22)826 62 71, fax: (22)828 89 83  
e-mail: [jeanluc.ferro@ifv.ikp.pl](mailto:jeanluc.ferro@ifv.ikp.pl)

Proponowane części fakultatywne w TCF są adresowane do osób, które chcą zmierzyć swą biegłość językową w zakresie wypowiedzi ustnej i pisemnej oraz do tych, które zamierzają uzyskać francuskie dyplomy DELF Drugiego Stopnia lub DALF.

W przypadku, gdy kandydat chciałby otrzymać dyplomy DELF lub DALF, Międzynarodowy Ośrodek Studiów Pedagogicznych (CIEP) proponuje w porozumieniu z Commission Nationale du DELF et du DALF, ośrodkom egzaminacyjnym, które chciałyby z takiej możliwości skorzystać, zastosować części obowiązkowe i fakultatywne TCF jako egzaminy dopuszczające do DELF-u Drugiego Stopnia lub DALF-u.

Aby przystąpić bezpośrednio do egzaminu DELF Drugiego Stopnia lub DALF kandydat powinien otrzymać następujące wyniki w TCF:

DELF Drugiego Stopnia	DALF
<b>TCF</b> obowiązkowo na poziomie <b>intermédiaire</b>	<b>TCF</b> obowiązkowo na poziomie <b>intermédiaire avancé</b>
oraz minimalnie 12/20 uzyskane z wypowiedzi ustnej 12/20 uzyskane z wypowiedzi pisemnej	oraz minimalnie 16/20 uzyskane z wypowiedzi ustnej 16/20 uzyskane z wypowiedzi pisemnej

Części fakultatywne z wypowiedzi ustnej i pisemnej są opracowywane w Międzynarodowym Ośrodku Studiów Pedagogicznych (CIEP) i wysyłane do uprawnionych ośrodków egzaminacyjnych. Są oceniane według francuskiej skali ocen, w której najwyższą oceną jest 20/20. Sprawdzanie testu TCF również odbywa się w CIEP.

Na zakończenie przytaczamy wypowiedzi kandydatów, którzy planują przystąpić do testu TCF (źródło: [www.ciep.fr](http://www.ciep.fr) TCF: *témoignages*):

Yasmine, Niemka:

„Potrzebuję TCF do mojego życia zawodowego, ponieważ będę wykonywała zawód, w którym konieczna jest znajomość języków: francuskiego i angielskiego. Trochę się przygotuję do tego testu, szczególnie do części pisemnej, aby uzyskać lepsze wyniki.

Mam koleżankę, która przystąpiła już do TCF. Jest dziennikarką i szuka pracy w Niemczech, dlatego przystąpiła do TCF”.

Pilar, Hiszpanka:

„Chcę przystąpić do TCF dla własnej przyjemności oraz dlatego, że chciałabym ukończyć szkołę turystyczną w Londynie, a więc potrzebuję testu. Specjalnie się nie przygotowywałam”.

Francisco, Amerykanin, włoskiego pochodzenia:

„Chciałbym zdać TCF, ponieważ zamierzam zająć się stosunkami międzynarodowymi, a mając TCF można znaleźć dobrą pracę w Europie lub USA, sam jeszcze nie wiem.

Przygotowuję się po trochu każdego dnia, przypominam sobie rzeczy, które muszą powtórzyć”.

### Bibliografia

- Billaud, S., Relat, H. (2003), *TCF Test de Connaissance du Français – 250 activités*, CLE International.
- Święcicka, I., Robak, G., Sałyga L., Szwajcewska, K. (2002), *Najpopularniejsze egzaminy językowe*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Strona internetowa Międzynarodowego Ośrodka Studiów Pedagogicznych: [www.ciep.fr](http://www.ciep.fr)
- Mègre, B., *Materiały szkoleniowe dla uczestników stażu doskonalącego w ramach COFRAN w CIEP Sèvres*, wrzesień 2003.
- Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, (2003), Warszawa: CODN.
- Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*, (2001), Conseil de l'Europe/Les Editions Didier, Paris.

(styczeń 2004)

## Egzaminy Business English Certificate

### Informacje ogólne o University of Cambridge Local Examinations Syndicate (UCLES)

Świadectwa językowe typu Business English Certificate (BEC) są wydawane przez osobną jednostkę administracyjną Uniwersytetu Cambridge, noszącą nazwę University of Cambridge Local Examinations Syndicate (UCLES). Została ona założona w roku 1958 i jest jednym z instytutów Uniwersytetu Cambridge. Obecnie UCLES jest jedną z najważniejszych w świecie organizacji w dziedzinie usług egzaminacyjnych, oferującą potencjalnym kandydatom szeroką gamę egzaminów z języka angielskiego.

Jednym z najpopularniejszych egzaminów ze znajomości języka angielskiego jako obcego (English as a Foreign Language) jest blok egzaminów o nazwie Business English Certificate (BEC), do którego corocznie przystępuje ponad 58000 kandydatów w 50 krajach. Podstawą BEC jest pięciostopniowa skala stopnia znajomości języka, opracowana przez stowarzyszenie egzaminatorów The Association of Language Testers in Europe i wykorzystywana także podczas przeprowadzania innych typów egzaminów na Uniwersytecie Cambridge.

Kryteria ocen stosowane podczas egzaminów BEC zostały opracowane na podstawie dogłębnych badań i analiz, których celem było osiągnięcie maksymalnie wysokich standardów co do rzetelności, niezawodności i obiektywności stawianych ocen.

### Stowarzyszenie egzaminatorów „The Association of Language Testers in Europe” (ALTE)

UCLES jest członkiem międzynarodowego stowarzyszenia egzaminatorów „The Association of Language Testers in Europe” (ALTE),

założonego w 1990 r. Jak wynika z nazwy stowarzyszenia, wszyscy jego członkowie świadczą usługi polegające na przeprowadzaniu egzaminów z danego języka i wydawaniu stosownych dyplomów w krajach europejskich.

Głównym celem ALTE jest:

- ▶ opracowanie określonej skali poziomów znajomości danego języka w celach promocji i zyskania międzynarodowego uznania dla działalności certyfikacyjnej, przede wszystkim w Europie,
- ▶ określenie jednakowych standardów dla poszczególnych etapów procesu egzaminacyjnego, tj. fazy sporządzania testów, opracowywania pytań i materiałów testowych, kierowania procesem egzaminacyjnym, stawiania ocen, dokonywania sprawozdawczości oraz analizy testów i podsumowań,
- ▶ współpraca nad wspólnymi projektami, a także wymiana pomysłów oraz know-how.

### Krótka historia BEC

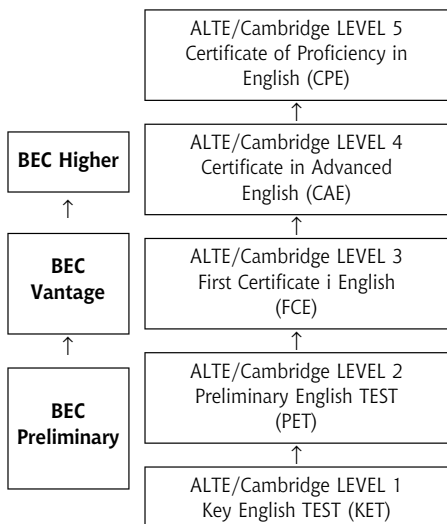
System egzaminów BEC został najpierw wprowadzony w życie w krajach rejonu Azji i Pacyfiku. Egzaminy sprawdzające znajomość języka angielskiego na najniższym poziomie BEC 1 (*Preliminary*) zaczęto tam przeprowadzać w roku 1993. W ciągu następnych trzech lat zostały wdrożone egzaminy na wyższych poziomach BEC 2 (*Vantage*) i BEC 3 (*Higher*). W chwili obecnej pełen zestaw egzaminów typu BEC jest dostępny w ponad 50 krajach.

### Poziomy egzaminów

Pełen zestaw egzaminów BEC jest powiązany z pięcioma poziomami ALTE/Cambridge. Przedstawi to poniższy schemat:

<sup>1)</sup> Autor uczy języka angielskiego na Cyprze.





Na wszystkich trzech poziomach BEC „ekonomiczne nachylenie” tego egzaminu znajduje swoje odzwierciedlenie w słownictwie, typach tekstów oraz sytuacjach przedstawionych w zadaniach. Poza tym podobnie jak to ma miejsce podczas egzaminów sprawdzających znajomość angielskiego języka ogólnego UCLES (General English), są sprawdzane również inne umiejętności cząstkowe, takie jak ogólne rozumienie tekstu lub domyślanie się znaczenia nieznanymi wyrazów bez możliwości korzystania ze słownika.

Zestawy docelowych umiejętności językowych w sytuacjach zawodowych wraz z ich rozbięciem na pięć poziomów ALTE/Cambridge zostały opublikowane w drugiej połowie roku 2000. Zestawy te zostały opracowane na podstawie doświadczeń wyniesionych z praktyki nauczania i poddane ścisłej weryfikacji.

## Prestiż BEC

W ostatnim czasie daje się zauważyć rosnące znaczenie i prestiż certyfikatów językowych BEC w Polsce, o czym świadczy m.in. rosnąca popularność kursów językowych organizowanych w wielu firmach i kończonych egzaminem BEC na jednym z poziomów. Należy też dodać, że wiele instytucji związanych ze szkolnictwem wyższym w Wielkiej Brytanii trak-

tuje zdanie egzaminu BEC Higher jako warunek wstępny stawiany zagranicznym studentom, którzy pragną uczestniczyć w kursach o profilu ekonomicznym lub innych kursach specjalistycznych. Rosnący prestiż egzaminów BEC potwierdzają również dane liczbowe.

## Zakres tematyki egzaminacyjnej

Tematyka zawarta w zestawie egzaminacyjnym BEC nawiązuje do przytoczonych poniżej bloków tematycznych. Jest ona obecna w każdej z czterech części składowych egzaminu i podobna na każdym poziomie, z tym, że na każdym kolejnym poziomie wzrasta jej stopień trudności i uszczegółowienia. Ulegają też zmianie proporcje między poszczególnymi blokami tematycznymi.

### BLOKI TEMATYCZNE

- ▶ Dane osobowe
- ▶ Biuro, sytuacje typowe w działalności gospodarczej i wykonywane czynności
- ▶ Rozrywka, spędzanie wolnego czasu podczas kontaktów z klientami i współpracownikami
- ▶ Podróże i spotkania na konferencjach
- ▶ Korzystanie z telefonu
- ▶ Zdrowie i bezpieczeństwo
- ▶ Kupno i sprzedaż
- ▶ Struktura organizacyjna firmy, metody i procedury
- ▶ Wyroby i usługi
- ▶ Wyniki i osiągnięcia
- ▶ Zagadnienia ekonomiczne
- ▶ Inne bloki tematyczne.

## Sposoby oceniania

Oceny uzyskanych wyników wystawiane podczas egzaminów typu BEC są w zasadzie takie same na każdym poziomie. Na poziomie BEC Preliminary są stosowane cztery oceny: dwie pozytywne (pass with merit, pass) oraz dwie negatywne (narrow fail, fail). Na poziomach wyższych – BEC Vantage i BEC Higher – są stosowane trzy oceny pozytywne (A, B, C) i dwie oceny negatywne (D, E).

### Rozumienie ze słuchu i czytanie

Podczas kontroli rozumienia ze słuchu i czytania odpowiedzi zdających są oceniane jako poprawne (true) lub błędne (false). Ich pisownia powinna być poprawna, chociaż są tolerowane mniej istotne błędy ortograficzne podczas kontroli rozumienia ze słuchu na poziomach BEC Preliminary i BEC Vantage.

Akceptowana jest zarówno pisownia brytyjska, jak i amerykańska.

### Pisanie

Każde zadanie pisemne jest oceniane przez egzaminatora-specjalistę. Ocena wystawiana jest zespołowo pod kierunkiem lidera zespołu, zaś same obrady są prowadzone przez tzw. głównego egzaminatora (*Principal Examiner*). Podczas wystawiania ocen egzaminatorzy kierują się tzw. ogólnymi zasadami wystawiania ocen (*General Mark Scheme*), które precyzują szczegółowo kryteria wystawiania ocen w skali pięciostopniowej. Kryteria te są następujące:

- ▶ treść,
- ▶ zakres słownictwa i struktura,
- ▶ dokładność,
- ▶ organizacja informacji i tekstu,
- ▶ właściwy rejestr językowy i format,
- ▶ wrażenie odnoszone przez osobę czytającą.

### Mówienie

Typowy skład osobowy komisji egzaminacyjnej podczas egzaminu ustnego obejmuje dwie osoby zdające oraz dwóch egzaminatorów: osobę prowadzącą rozmowę (*interlocutor*) i osobę oceniającą (*assessor*). Każdy z egzaminatorów wystawia swoją ocenę samodzielnie, niezależnie od swojego partnera. Egzaminator prowadzący rozmowę wystawia ocenę według ogólnej skali ocen. Osoba oceniająca wystawia cztery oddzielne stopnie za:

- ▶ gramatykę,
- ▶ słownictwo,
- ▶ organizację wypowiedzi,
- ▶ wymowę i umiejętności komunikacyjne.

Pod pojęciem „gramatyka i słownictwo” jest rozumiana zarówno poprawność językowa, jak i zakres użytego słownictwa. „Organizacja wypowiedzi” ocenia zdolność osoby zdającej do posługiwania się językiem angielskim w inny sposób, aniżeli tylko za pomocą krótkich, pojedynczych zdań i wypowiedzi – czyli zdolność logicznego wywodu i kojarzenia pojęć. Istotą właściwej wymowy jest poprawna artykulacja odpowiednich dźwięków, właściwe łączenie wyrazów oraz stosowanie odpowiedniego akcentu wyrazowego i intonacji zdaniowej. „Interaktywna komunikacja” polega na odpowiednim inicjowaniu wypowiedzi lub reagowaniu na usłyszaną wypowiedź, przy czym szczególną uwagę zwraca się na stopień samodzielności wypowiedzi podczas realizacji zadania komunikacyjnego.

(styczeń 2003)

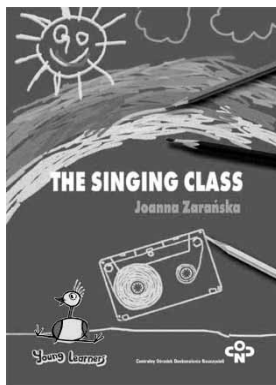


Centralny Ośrodek  
Doskonalenia Nauczycieli

## WYDAWNICTWA CODN

- ▶ **THE SINGING CLASS**  
**Joanna Żarańska**  
(książka i kasetka audio)

„The Singing Class” to książka i kasetka audio przeznaczona dla nauczycieli nauczania początkowego, którzy uczą języka angielskiego w klasach I-III szkoły podstawowej i w przedszkolach. Pierwsza część to zwroty najczęściej używane podczas lekcji, które zostały nagrane w formie krótkich rytmizowanych i opracowanych muzycznie tekstów. Każdy z nich został zarejestrowany dwukrotnie, tak by umożliwić uczniom powtarzanie za lektorem. Druga część książki i kasetki zawiera tradycyjne piosenki angielskie. Niektóre z nich zostały opracowane w wersji ułatwionej i przystosowanej do potrzeb najmłodszych uczniów. Dodatkowo nauczyciel może skorzystać z tabel pracy, które ułatwią dzieciom przyswojenie nowych słów i zwrotów anglojęzycznych.





Anna Jurek<sup>1)</sup>  
Opole

## Języki obce w nauczaniu uczniów z dysleksją rozwojową Część I<sup>2)</sup>

Badania nad dysleksją są przedmiotem zainteresowania wielu dyscyplin naukowych. Postęp wiedzy w tej dziedzinie sprawia, że ulegają zmianom definicje tego zaburzenia. Jednak mimo niewielkich różnic terminologicznych i drobnych rozbieżności w kryteriach, wszystkie dotychczasowe definicje dysleksji opowiadają się za konstytucjonalną koncepcją etiologii, opartą na badaniach klinicznych z zakresu neurobiologii, neurofizjologii, psychofizjologii i wynika z nich, że przy rozpoznawaniu dysleksji należy wykluczyć jako przyczyny zaburzenia wzroku i słuchu, upośledzenie umysłowe, brak motywacji do nauki czytania oraz niewłaściwe metody nauczania.

Najnowsza definicja dysleksji została opublikowana w 1994 r. przez Research Committee The Orton Dyslexia Society. Brzmi ona następująco: „Dysleksja jest jednym z wielu różnych rodzajów trudności w uczeniu się. Jest specyficznym zaburzeniem językowym, uwarunkowanym konstytucjonalnie. Charakteryzuje się trudnościami w dekodowaniu pojedynczych słów, co najczęściej odzwierciedla niewystarczające zdolności przetwarzania fonologicznego. Trudności w dekodowaniu pojedynczych słów są zazwyczaj niewspółmierne do wieku życia oraz innych zdolności poznawczych i umiejętności szkolnych; trudności te nie są wynikiem ogólnego zaburzenia rozwoju ani zaburzeń sensorycznych. Dysleksja przejawia się różnorodnymi trudnościami w od-

niesieniu do różnych form komunikacji językowej; często oprócz trudności w czytaniu, dodatkowo pojawiają się poważne trudności w opanowaniu sprawności w zakresie czynności pisania i poprawnej pisowni” (Bogdanowicz 2003 a).

W praktyce nie zawsze spotyka się pełny zakres trudności dyslektycznych. Mogą one występować w postaci izolowanej lub w postaci syndromu zaburzeń. Z reguły problemem w czytaniu towarzyszą trudności w poprawnej pisowni, ale nie zawsze dysortografia współwystępuje z kłopotami w czytaniu. Częściej przejawiającą się trudnością są problemy z pisaniami – 13-16%, problemy z czytaniem dotyczą ok. 9-10% uczniów, znacznie rzadziej rozpoznaje się przypadki zaburzeń graficznej strony pisma – ok. 4% (Bogdanowicz 1993). Dysleksja powierzchniowa (*dyslexia surface*) powoduje umiarkowane trudności, dysleksja o głębokim stopniu nasilenia (*dyslexia deep*), którą rozpoznaje się u 2-4% uczniów, jest problemem bardzo poważnym. Specyficzne trudności w czytaniu i pisaniu zdarzają się nieproporcjonalnie (3-4-krotnie) częściej wśród mężczyzn. Zresztą wskaźnik ten dotyczy również innych dysfunkcji ośrodkowego układu nerwowego, takich jak zespół sawanta, autyzm, leworęczność, zaburzenia artykulacji i ekspresji językowej czy zespół ADHD. Naukowcy z Harvard University N. Geschwind i A. M. Galaburda w swej pracy *Cerebral Lateralization* (1987) wy-

<sup>1)</sup> Autorka jest wykładowcą w Instytucie Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu Opolskiego.

<sup>2)</sup> Składam serdeczne podziękowanie pani prof. dr hab. Marcie Bogdanowicz za cenne wskazówki, które otrzymałam w trakcie prowadzenia badań.

jaśnią fakt liczebnej przewagi mężczyzn z dysfunkcjami o nadmiarze testosteronu w okresie prenatalnym. Hipoteza ta cieszy się dużym uznaniem w kręgach badaczy, ale trudno na razie o jej bezpośrednią weryfikację.

Jedną z częściej stosowanych typologii objawowych dysleksji rozwojowej zakłada podział na dysfonetyków, którzy mają zaburzenia przetwarzania słuchowo-językowego (63%), dysejdetyków – z zaburzeniami przetwarzania wzrokowo-przestrzennego (9%) i osoby dyslektyczne z zaburzeniami mieszanymi lub niezdeklarowanymi (28%) (Boder 1973).

Problemy osób ze specyficznymi trudnościami w czytaniu i pisaniu wynikają w dużej mierze z deficytów fonologicznych i z nieprawidłowości przetwarzania języka mówionego na język pisany i odwrotnie, co utrudnia, a czasem wręcz uniemożliwia rozpoznanie słowa.

Z zaburzeniami fonologicznymi korelują opóźnienia w obrębie układu słuchowego. Dotyczą one trudności w szybkim rozróżnianiu bodźców i kolejności następujących po sobie dźwięków (np. dla ucznia z takimi zaburzeniami problem stanowi rozróżnienie słów *twór – wtór*, *flirt – flirt*, *dźwięk – wdźwięk*). Osobom z poważnymi zaburzeniami percepcji słuchowej pogłos poprzedniej głoski, sylaby, słowa w dużym stopniu utrudnia rozumienie następnych. Często też nie potrafią poprawnie odtworzyć elementów prozodycznych mowy, takich jak akcent, rytm, intonacja czy iloczas. Można to porównać do trudności z powtórzeniem linii melodycznej utworu przez osoby z deficytem słuchu muzycznego.

Uczniowie z zaburzeniami słuchu fonematycznego mają problemy w identyfikowaniu podobnie brzmiących dźwięków nawet w języku ojczystym. Wyrazy różniące się tylko jedną cechą dystyngywną (np. *medal – metal*, *goniec – koniec*, *odepchnąć – odetchnąć*) brzmią w odbiorze osób dysfonetycznych tak samo. Często muszą one korzystać z kontekstu w celu rozpoznania znaczenia określonych wyrazów. Sposób czytania uczniów z deficytami fonologicznymi jest oparty na wzrokowym obrazie wyrazu. Czytają oni powoli, z trudem dokonują syntezy, głoskując i sylabizując. Zdarza się, że opuszczają litery bądź sylaby, zniekształcają je, podwajają, przedstawiają ich kolejność. Przy czytaniu pojedynczych słów na głos często popełniają błędy derywacyjne.

W dysleksji typu wzrokowego czytanie odbywa się szybko, ale niedokładnie, pojawia się dużo błędów semantycznych, dzieci często zgadują wyrazy na podstawie pierwszych liter. Utrudnia to w znacznym stopniu zrozumienie treści. Czytający mniej sprawnie przeglądają tekst, często wraca do fragmentów już przeczytanych, ma trudności ze skupieniem wzroku na tekście. Przyczyną tego może być nieustabilizowana dominacja oka w widzeniu dwuocznym. Brak dominacji oka ma duże znaczenie w przekazywaniu sygnałów pochodzących z receptorów do korowej części analizatora wzroku. Transmisja danych u osób z zaburzeniami przetwarzania wzrokowo-przestrzennego trwa dwukrotnie dłużej, skutkiem tego czytający mają wrażenie, że litery zmieniają swoje położenie, zlewają się ze sobą, rozmazują się, a nawet pulsują im przed oczami (Bednarek 1999).

Badania nad dysleksją rozwojową prowadzone w Polsce dotyczą głównie dzieci w wieku przedszkolnym i młodszy wiek szkolny. Koncentrują się przede wszystkim na problemach związanych z trudnościami w czytaniu i pisaniu oraz funkcjonowaniu językowym. Niewiele jest prac badawczych poświęconych uczniom dyslektycznym w starszym wieku szkolnym. Mimo znacznego postępu wiedzy o dysleksji rozwojowej nie było do tej pory badań, które próbowałyby wyjaśnić związek dysleksji rozwojowej z trudnościami w nauce języków obcych.

Analiza programów nauczania języków obcych zatwierdzonych przez MENiS i poradników metodycznych dla nauczycieli wykazała, że ich autorzy najczęściej wcale nie podejmują problemu pracy z uczniem dyslektycznym, a jeśli już piszą na ten temat, to na ogół popełniają poważne błędy merytoryczne.

Tak więc podjęcie tego tematu ma zarówno walor poznawczy, jak i praktyczny.

- ▶ *Walor poznawczy* polega na poszerzeniu wiedzy dotyczącej problemu dysleksji rozwojowej oraz dostarczeniu informacji o wpływie zaburzeń czytania i pisania na osiągnięcia uczniów dyslektycznych w nauce języków obcych.
- ▶ *Walor praktyczny* polega na przedstawieniu nauczycielom, metodykom i autorom programów nauczania problemów uczniów dyslektycznych w opanowaniu języków obcych, ich możliwości i ograniczeń w tym zakresie oraz

sposobów dostosowania wymagań edukacyjnych do indywidualnych potrzeb uczniów ze specyficznymi trudnościami w czytaniu i pisaniu.

Biorąc pod uwagę przyjęte cele sformułowano podstawowy problem badawczy: **Czy i jakie trudności w nauce języków obcych mają uczniowie z dysleksją rozwojową?**

Szczegółowe pytania badawcze dotyczą następujących kwestii:

- ▶ Czy istnieje związek dysleksji rozwojowej z trudnościami w nauce języków obcych?
- ▶ Czy wszyscy uczniowie z dysleksją rozwojową napotykać trudności w nauce języków obcych?
- ▶ Czy dziewczęta i chłopcy z dysleksją rozwojową mają taki sam zakres, rodzaj i stopień trudności w nauce języków obcych?
- ▶ Czy wszystkie języki obce sprawiają uczniom z dysleksją rozwojową jednakowe trudności?
- ▶ Jakie trudności w nauce różnych języków obcych przejawiają uczniowie z dysleksją rozwojową?

Analizie ilościowej zostały poddane następujące zmienne zależne i niezależne:

- ▶ Poziom ogólnych osiągnięć szkolnych uczniów z dysleksją rozwojową.
- ▶ Poziom osiągnięć w nauce języka polskiego uczniów z dysleksją rozwojową.
- ▶ Poziom osiągnięć w nauce języków obcych uczniów z dysleksją rozwojową.
- ▶ Ilość czasu poświęcanego w ciągu tygodnia na samodzielną naukę języków obcych przez uczniów z dysleksją rozwojową.
- ▶ Zakres, rodzaj i stopień trudności w nauce języków obcych u dziewcząt i chłopców z dysleksją rozwojową.

Sformułowano następujące hipotezy badawcze:

- ▶ Trudności w uczeniu się języków obcych częściej występują u uczniów z dysleksją rozwojową niż u uczniów niedyslektycznych.
- ▶ Chłopcy z dysleksją mają większe trudności w nauce języków obcych niż dziewczęta z dysleksją.
- ▶ Uczniowie z dysleksją mają istotnie większe trudności w przyswojeniu języków obcych w formie pisanej niż w formie ustnej.
- ▶ Nie wszystkie języki obce sprawiają uczniom z dysleksją takie same trudności.

Analizie jakościowej poddano następujące problemy:

- ▶ Z jakich form dodatkowej pomocy w nauce języków obcych korzysta młodzież z dysleksją rozwojową?
- ▶ Jakie są preferencje i motywy dokonywania wyboru języka obcego do egzaminu maturalnego przez uczniów z dysleksją rozwojową?
- ▶ Czy i na jakie czynności młodzież z dysleksją rozwojową potrzebuje więcej czasu na lekcjach języka obcego niż pozostali uczniowie w klasie?
- ▶ Czy i w jaki sposób nauczyciele języków obcych uwzględniają trudności uczniów z dysleksją rozwojową?
- ▶ W jaki sposób – zdaniem uczniów z dysleksją rozwojową – nauczyciele języków obcych powinni dostosowywać swoje wymagania do ich indywidualnych potrzeb?

Zastosowano następujące metody, techniki i narzędzia badawcze:

- ▶ Metoda sondażu diagnostycznego.
- ▶ Techniki: ankieta, analiza dokumentów (opinie poradni, dzienniki lekcyjne, prace pisemne uczniów), techniki statystyczne, skala szalkunkowa.
- ▶ Narzędzia: kwestionariusz ankiety.

### Charakterystyka badanych grup

W badaniach wzięli udział uczniowie z dysleksją rozwojową (grupa A) oraz grupa kontrolna uczniów niedyslektycznych (grupa B) dobrana losowo, homogeniczna do grupy kryterialnej (1:1) pod względem płci, wieku, nauuczanych języków, typu szkoły i profilu klasy:

Grupa A – uczniowie z dysleksją	Grupa B – uczniowie bez objawów dysleksji
łącznie 114 osób w tym: chłopcy (grupa A1): 90+79% dziewczęta (grupa A2): 24+21%	łącznie 114 osób w tym: chłopcy (grupa B1): 90+79% dziewczęta (grupa B2): 24+21%





Uczestnicy badań są mieszkańcami województwa opolskiego. Pochodzą zarówno z większych ośrodków miejskich, jak i z małych miejscowości. Obecnie wszyscy uczą się w Opolu. Mają różne zainteresowania i reprezentują różny poziom wiedzy i możliwości intelektualnych.





Są wśród nich zarówno uczniowie, którzy otrzymali świadectwa z wyróżnieniem, jak i tacy, którzy z różnych powodów z trudem radzą sobie z wymaganiami programowymi, obowiązującymi w szkołach średnich.

Młodzież była i nadal jest nauczana przez wielu nauczycieli języków obcych. Są wśród nich nauczyciele, którzy mają wysokie kwalifikacje i duże doświadczenie w pracy pedagogicznej, inni dopiero rozpoczynają pracę w swoim zawodzie. Stosują oni różne metody nauczania języków obcych, mają też inne wymagania w stosunku do swoich uczniów. W odmienny sposób egzekwują również wiedzę od swoich wychowanków. Uczniowie wychowują się w rodzinach, reprezentujących różny poziom wykształcenia, zróżnicowane warunki społeczno-kulturowe i bytowe.

Młodzież uczestnicząca w badaniach reprezentowała następujące szkoły ponadgimnazjalne: liceum ogólnokształcące (klasy: humanistyczną, matematyczno-informatyczną, geograficzno-ekonomiczną, dziennikarsko-medialną i ogólną), liceum profilowane (klasy o profilu: kształtowanie środowiska oraz usługowo-gospodarczym) i technikum (budowlane, geodezyjne i drogowe).

Przed podjęciem nauki w szkole średniej uczniowie uczyli się następujących języków obcych: angielskiego, niemieckiego, francuskiego i rosyjskiego. Zestawienie liczby uczniów uczących się poszczególnych języków zostało przedstawione w tabeli.

Język obcy	Grupa A	Grupa B
 angielski	105 uczniów + 92,1% w tym: chłopcy: 84 dziewczeta: 21 zwolniono: 2	107 uczniów + 93,9% w tym: chłopcy: 86 dziewczeta: 21 zwolniono: 0
 niemiecki	32 uczniów + 28,1% w tym: chłopcy: 20 dziewczeta: 12 zwolniono: 6	38 uczniów + 33,3% w tym: chłopcy: 24 dziewczeta: 14 zwolniono: 0
 francuski	22 uczniów + 19,3% w tym: chłopcy: 16 dziewczeta: 6 zwolniono: 1	23 uczniów + 20,2% w tym: chłopcy: 17 dziewczeta: 6 zwolniono: 0
 rosyjski	14 uczniów + 12,3% w tym: chłopcy: 8 dziewczeta: 6 zwolniono: 0	14 uczniów + 12,3% w tym: chłopcy: 8 dziewczeta: 6 zwolniono: 0

Język obcy	Grupa A	Grupa B
 angielski	81 uczniów + 71,1%	70 uczniów + 61,4%
 niemiecki	51 uczniów + 44,7%	63 uczniów + 55,3%
 francuski	4 uczniów + 3,5%	0 uczniów + 0%
 rosyjski	6 uczniów + 5,3%	2 uczniów + 1,8%

Większość uczniów uczyła się jednego języka obcego. Dwóch języków obcych uczyło się: w grupie A – 28 uczniów (24,6%), w grupie B – 21 uczniów (18,4%). W grupie A statystyczny uczeń uczył się języków obcych przez 5,2 roku, a w grupie B – 4,9 roku. Z danych tych wynika, że od początku kariery szkolnej uczniowie z dysleksją bardziej inwestowali w naukę języków obcych niż uczniowie niedyslektyczni.

Na uwagę zasługuje szczerza ocena własnych umiejętności w wypowiedziach uczniów. Oto przykłady:

- ▶ *W szkole podstawowej przez cztery lata uczyłem się niemieckiego. Miałem dobre oceny, ale moje umiejętności były mierne.*
- ▶ *W gimnazjum uczyłem się przez trzy lata języka niemieckiego – wyniki żadne, bo nauczyciel nie miał żadnych wymagań.*
- ▶ *Przez 13 lat uczyłem się angielskiego. Niestety bez specjalnych rezultatów.*

W szkole średniej młodzież, biorąca udział w badaniach, również uczy się języka angielskiego, niemieckiego, francuskiego i rosyjskiego. Liczbowo przedstawia się to w następujący sposób:

W grupie A dwóch języków obcych uczy się łącznie 59 uczniów, a jednego języka 55. W grupie tej z nauki jednego języka na podstawie Rozporządzenia MENiS z 24 kwietnia 2002 r. (Dz. U. 46, poz. 433 § 8 ust. 1) zwolniono 9 uczniów, co stanowi 7,9% badanych uczniów z dysleksją; pozostali są uczniami technikum po 8-klasowej szkole podstawowej, w którym obowiązkowo naucza się tylko jednego języka. Obecnie we wszystkich szkołach ponadgimnazjalnych, w których nauka kończy się egzaminem maturalnym, uczniowie uczą się dwóch języków obcych i od 2005 r. będą wszyscy zobowiązani do zdawania egzaminu z języka obcego. W technikum starego typu uczniowie mogą, ale nie

muszą wybrać język obcy do egzaminu dojrzałości.

W grupie B dwóch języków obcych uczy się łącznie 68 uczniów, a jednego języka 46. Wszyscy uczący się jednego języka obcego (angielskiego) to uczniowie technikum sprzed reformy systemu edukacji.

### Poziom ogólnych osiągnięć szkolnych uczniów w szkole średniej

Grupa A1 chłopcy z dysleksją	Grupa A2 dziewczęta z dysleksją	Grupa B1 chłopcy bez dysleksji	Grupa B2 dziewczęta bez dysleksji	Grupa A (A1 + A2)	Grupa B (B1 + B2)
2,58	2,73	2,86	3,31	2,66	3,09

Pod uwagę wzięto oceny wystawione ze wszystkich przedmiotów obowiązkowych na półroczu i na koniec roku szkolnego i na tej podstawie obliczono średnią ocen, która przedstawia się następująco:

Grupa A1 chłopcy z dysleksją	Grupa A2 dziewczęta z dysleksją	Grupa B1 chłopcy bez dysleksji	Grupa B2 dziewczęta bez dysleksji	Grupa A (A1 + A2)	Grupa B (B1 + B2)
3,27	2,75	3,48	3,29	3,01	3,39

Średnia ocen ze wszystkich przedmiotów w grupie uczniów z dysleksją jest niższa o 0,38. W obu grupach chłopcy mają wyższą średnią ocen od dziewcząt: w grupie A – o 0,52; w grupie B – o 0,19. Chłopcy bez dysleksji mają wyższą średnią od swoich kolegów z dysleksją o 0,21; dziewczęta bez dysleksji mają wyższą średnią od koleżanek z dysleksją o 0,54. Z grupy A 6 uczniów i 2 uczennice nie uzyskały promocji do następnej klasy (razem stanowią oni 7% badanych z dysleksją). Oprócz tego egzaminu poprawkowe wyznaczono 7 chłopcom i 1 uczennicy. Mają oni więc jeszcze szansę na uzyskanie promocji. W grupie B 1 uczeń nie zdał do następnej klasy, a 2 przystąpi do egzaminu poprawkowego. W obu badanych grupach wszystkie oceny niedostateczne wystawiono z języka polskiego i/lub języków obcych, a w kilku przypadkach jeszcze dodatkowo z innych przedmiotów.





### Poziom osiągnięć w nauce języka polskiego

Średnią obliczono na podstawie ocen wystawionych z języka polskiego na półroczu i na koniec roku szkolnego. Przedstawia się ona następująco:

Średnia ocen z języka polskiego w grupie uczniów z dysleksją jest niższa o 0,43. W obu grupach dziewczęta mają wyższą średnią ocen od chłopców: w grupie A – o 0,15; w grupie B – o 0,45. Chłopcy bez dysleksji mają wyższą średnią od swoich kolegów z dysleksją o 0,28; dziewczęta bez dysleksji mają wyższą średnią od koleżanek z dysleksją o 0,58.

### Poziom osiągnięć w nauce języków obcych

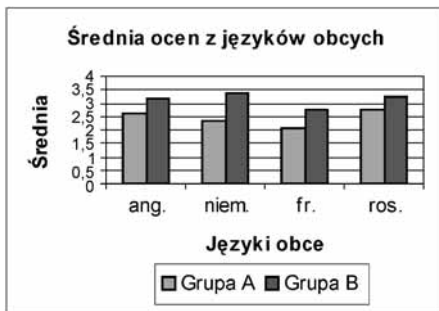
Pod uwagę wzięto oceny wystawione z języków obcych na półroczu i na koniec roku szkolnego. Na tej podstawie obliczono średnią ocen.

Język obcy	Grupa A1 chłopcy z dysleksją	Grupa A2 dziewczęta z dysleksją	Grupa B1 chłopcy bez dysleksji	Grupa B2 dziewczęta bez dysleksji
 angielski	2,90	2,33	3,04	3,33
 niemiecki	2,53	2,17	3,17	3,64
 francuski	2,09	2,08	2,59	2,92
 rosyjski	2,38	3,17	3,0	3,50

Dziewczęta z grupy kontrolnej mają wyższą średnią ocen od swoich kolegów ze wszystkich języków obcych: z angielskiego o 0,29; z niemieckiego o 0,36; z francuskiego

o 0,33 i z rosyjskiego o 0,50, natomiast dziewczęta z dysleksją mają lepsze wyniki od chłopców z dysleksją jedynie z języka rosyjskiego. Różnica ta jest znaczna i wynosi 0,79. Z języka angielskiego i niemieckiego chłopcy z dysleksją mają wyższą średnią od dziewcząt ze swojej grupy odpowiednio o 0,57 i o 0,36. Z języka francuskiego średnia ocen dla dziewcząt i chłopców z grupy A jest prawie taka sama.

Wykres zamieszczony poniżej ilustruje poziom osiągnięć w nauce poszczególnych języków obcych w grupie młodzieży z dysleksją i w grupie uczniów niedyslektycznych.



Z wykresu wynika, że ze wszystkich języków obcych uczniowie z dysleksją uzyskali niższe oceny niż uczniowie niedyslektyczni. Największa różnica dotyczy języka niemieckiego i wynosi 1,06, a w dalszej kolejności francuskiego: 0,68; angielskiego: 0,57 i rosyjskiego: 0,47. Należy pamiętać, że z języka niemieckiego zwolniono najwięcej, bo 6 uczniów z dysleksją, którzy zupełnie nie radzili sobie z nauką tego przedmiotu.

Średnia ocen ze wszystkich języków obcych razem przedstawia się w następujący sposób:

Grupa A1 chłopcy z dysleksją	Grupa A2 dziewczęta z dysleksją	Grupa B1 chłopcy bez dysleksji	Grupa B2 dziewczęta bez dysleksji	Grupa A (A1 + A2)	Grupa B (B1 + B2)
2,48	2,44	2,95	3,35	2,46	3,15

Z danych przedstawionych w tabeli wynika, że średnia ocen ze wszystkich języków obcych łącznie w grupie uczniów z dysleksją jest niższa o 0,69. Dziewczęta i chłopcy z dysleksją mają zbliżone średnie ocen, natomiast w przypadku młodzieży bez dysleksji różnica na

korzyść dziewcząt wynosi 0,39. Chłopcy bez dysleksji mają wyższą średnią od swoich kolegów z dysleksją o 0,47; a dziewczęta bez dysleksji mają wyższą średnią od koleżanek z dysleksją o 0,91.

Wiele badań naukowych prowadzonych na całym świecie dowodzi, że między kobietami i mężczyznami istnieją znaczne różnice w zakresie procesów poznawczych. Choć nie dotyczą one wszystkich osób, to jednak ich istnienie nie budzi wątpliwości, gdy porównuje się cechy grupowe. Z badań tych wynika, że kobiety osiągają lepsze wyniki w zadaniach lingwistycznych i w szybszym tempie zdobywają umiejętności językowe (Carter 1999, Wolska 2000, Mózg a zachowanie 2000, Jurek 2003).

Kierując się dotychczasowymi wynikami badań, założono hipotezę, że dziewczęta z grupy kryterialnej będą miały większe osiągnięcia w nauce języków obcych od swoich kolegów. Wyniki pomiaru średniej ocen nie potwierdziły postawionej hipotezy.



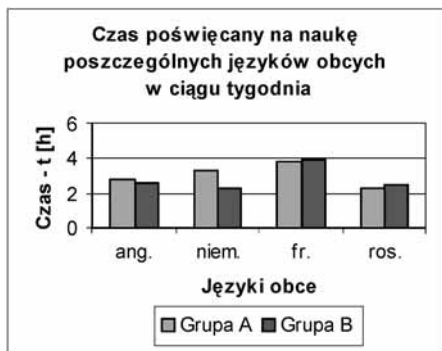
## Ilość czasu poświęcanego w ciągu tygodnia na samodzielna naukę języków obcych

Statystyczny uczeń poświęca na naukę jednego języka obcego prawie 3 godziny tygodniowo. Średnio młodzież zarówno z grupy A, jak i B najwięcej czasu, bo prawie 4 godziny w ciągu tygodnia, poświęca na naukę języka francuskiego (z tego języka były najniższe średnie ocen w obu grupach). Zdaniem uczniów i dyslektycznych, i niedyslektycznych wymagania z tego przedmiotu są szczególnie wysokie, a oceny nie odzwierciedlają ich faktycznych umiejętności. Po dokładnym przeanalizowaniu osiągnięć z języka francuskiego można stwierdzić, że oceny dobre i bardzo dobre pojawiają się, w porównaniu do innych języków, wyjątkowo rzadko. Wpływu na taki stan rzeczy z pewnością ma również fakt, że języka francuskiego wcześniej uczyło się jedynie 4 uczniów na 228 badanych. Co prawda języka rosyjskiego na poprzednich etapach nauczania uczyło się też niewielu, bo tylko 8 uczniów, ale



w opanowaniu tego języka przez Polaków dużą rolę odgrywa transfer pozytywny (Skrudnowa 1985).

Wykres, zamieszczony poniżej, przedstawia dane, dotyczące ilości czasu poświęcanego w ciągu tygodnia na samodzielną naukę języków obcych przez młodzież z dysleksją i bez dysleksji.



Porównując ilość czasu poświęcanego na naukę języków obcych przez grupę A i B, można zauważyć dużą różnicę dotyczącą nauki języka niemieckiego. Statystyczny uczeń z dysleksją w ciągu tygodnia o godzinę więcej przeznaczają na naukę tego przedmiotu. Znaczna różnica między uczniami z grupy kryterialnej i kontrolnej wystąpiła już w średniej ocen. Wynika z tego, że nauka języka niemieckiego stanowi szczególnie dużą trudność dla osób dyslektycznych.

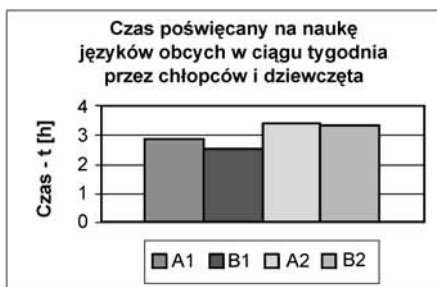
Obliczono średnią ilość czasu poświęcanego na naukę języków obcych przez uczniów z obu grup. Dokładne dane przedstawia poniższa tabela.

Grupa A	Grupa B
2,98 h + 2 h 59'	2,71 h + 2 h 43'

Z danych tych wynika, że badani z dysleksją na samodzielną naukę języków obcych poświęcają tygodniowo o 16 minut więcej niż ich koleżanki i koledzy bez dysleksji.

Porównano również ilość czasu przeznaczanego na naukę języków przez chłopców i dziewczęta z obu badanych grup. Szczegółowe dane ilustruje wykres, zamieszczony poniżej. Przedstawiono na nim kolejno:

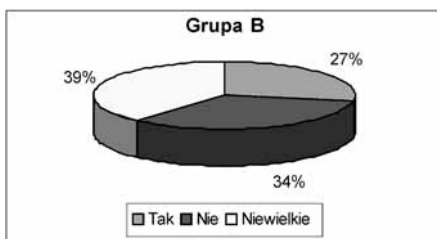
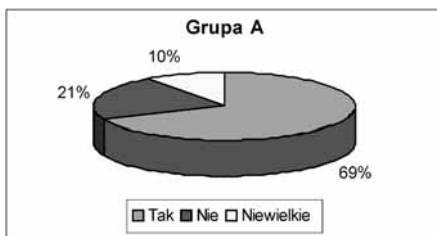
- A1 – chłopców z dysleksją,
- B1 – chłopców bez dysleksji,
- A2 – dziewczęta z dysleksją,
- B2 – dziewczęta bez dysleksji.



Z wykresu wynika, że dziewczęta z dysleksją i bez dysleksji więcej czasu poświęcają na naukę języków obcych niż chłopcy z obu grup.

## Zakres, rodzaj i stopień trudności w nauce języków obcych

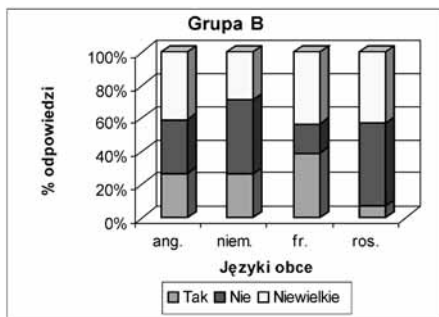
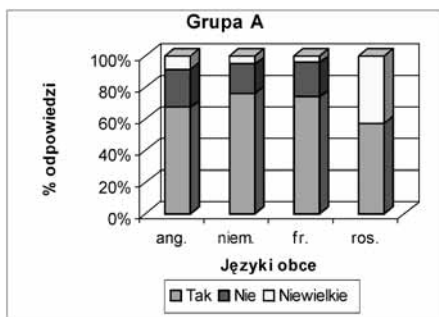
Uczniowie biorący udział w badaniach wypowiadali się na temat swoich problemów w nauce języków obcych. Na pytanie kwestionariusza, czy nauka języków obcych sprawia im trudności, układ odpowiedzi przedstawia się w sposób następujący:



Zdecydowana większość uczniów z dysleksją udzieliła twierdzącej odpowiedzi.

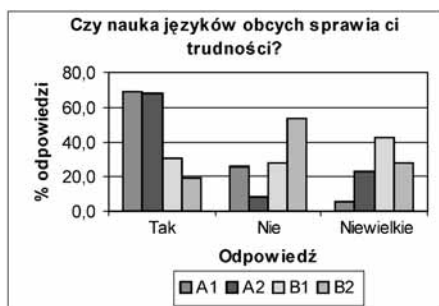
Przeanalizowano odpowiedzi uczniów dotyczące trudności w nauce poszczególnych języków obcych. W grupie A 3/4 uczniów nie radzi sobie z nauką języka niemieckiego i francuskiego. W grupie B dla prawie 40% uczniów najtrudniejszy jest język francuski (nikt z tej

grupy poprzednio nie uczył się języka francuskiego). Dla 1/4 uczniów dyslektycznych język angielski nie jest trudny (ponad 70% badanych z grupy A wcześniej uczyło się tego języka). Połowa uczniów bez dysleksji twierdzi, że nie ma żadnych problemów z językiem rosyjskim, prawie tyle samo nie ma również trudności w nauce niemieckiego. Dokładne dane są przedstawione na poniższych wykresach:



Warto również porównać odpowiedzi chłopców i dziewcząt z obu grup. Na wykresie przedstawiono kolejno następujące grupy:

- A1 – chłopcy z dysleksją,
- A2 – dziewczęta z dysleksją,
- B1 – chłopcy bez dysleksji,
- B2 – dziewczęta bez dysleksji.



Z danych przedstawionych na wykresie wynika, że tyle samo dziewcząt i chłopców z dysleksją ma trudności w uczeniu się języków obcych, natomiast wśród młodzieży niedyslektycznej są duże różnice: dla ponad połowy dziewcząt z grupy B nauka języków obcych nie jest trudna; chłopcy, którzy deklarują, że dobrze sobie radzą, stanowią 1/4. Prawie taki sam procent chłopców z dysleksją również nie ma trudności z przyswajaniem języków. Wśród dziewcząt z grupy kryterialnej jedynie 8,5% stwierdziło, że nauka języków nie sprawia im problemów. Należy pamiętać, że dziewczęta z dysleksją, mimo większego wkładu pracy w naukę języków, nie mają większych osiągnięć od swoich kolegów z dysleksją.

Tak więc przyjęte założenie, że chłopcy z dysleksją mają większe trudności w nauce języków obcych niż dziewczęta z dysleksją nie znalazło potwierdzenia nie tylko w wynikach badań poziomu osiągnięć w nauce języków, wyrażonych średnią ocen, ale również w opinii samych uczniów.

## Stopień trudności poszczególnych sprawności i umiejętności w nauce języków obcych

Uczniowie oceniali według opisowej 5-stopniowej skali trudności poszczególne sprawności i umiejętności w nauce języków obcych. Do oceny istotności różnic między grupami A i B wykorzystano test Wilcoxon (p < 0,05). Na potrzeby tego testu zamieniono opisową skalę trudności (stopień trudności: bardzo łatwy – łatwy – średni – trudny – bardzo trudny) na skalę liczbową (1- 5).

W tabeli zamieszczonej poniżej przedstawiono ogólne wyniki testu, dotyczące wszystkich języków obcych, dla grup połączonych w pary:

- A1 – B1 (chłopcy z dysleksją i bez dysleksji),
- A2 – B2 (dziewczęta z dysleksją i bez dysleksji),
- A – B (uczniowie z dysleksją i bez dysleksji).

Sprawności i umiejętności	A1 – B1	A2 – B2	A – B
Alfabet – zapamiętanie kształtu liter	p < 0,05	p < 0,05	p < 0,05
Alfabet – zapamiętanie kolejności liter	p < 0,05	p < 0,05	p < 0,05

Literowanie	p<0,05	p<0,05	p<0,05
Wymowa	p<0,05	p<0,05	p<0,05
Akcent	n.i.	p<0,05	p<0,05
Intonacja	n.i.	p<0,05	p<0,05
Mówienie	n.i.	p<0,05	p<0,05
Rozumienie mowy	n.i.	p<0,05	n.i.
Ortografia	p<0,05	p<0,05	p<0,05
Interpunkcja	p<0,05	p<0,05	p<0,05
Sformułowanie wypowiedzi pisemnej	p<0,05	p<0,05	p<0,05
Gramatyka	p<0,05	p<0,05	p<0,05
Zapamiętywanie słówek i zwrotów	p<0,05	p<0,05	p<0,05
Czytanie pojedynczych wyrazów	p<0,05	p<0,05	p<0,05
Czytanie ciche tekstu	p<0,05	p<0,05	p<0,05
Czytanie tekstu na głos	p<0,05	p<0,05	p<0,05
Rozumienie czytanego tekstu	n.i.	p<0,05	p<0,05
Uczenie się wierszy na pamięć	n.i.	p<0,05	p<0,05

Z danych przedstawionych w tabeli wynika, że dla grupy chłopców z dysleksją i bez dysleksji nie są statystycznie istotne różnice dotyczące sześciu badanych aspektów; dla grupy dziewcząt z dysleksją wszystkie sprawności i umiejętności są istotnie trudniejsze niż dla dziewcząt bez dysleksji. Jeśli porównamy obie grupy A i B łącznie, to różnica w zakresie tylko jednej sprawności (rozumienie mowy) nie jest istotna statystycznie.

Każdy język obcy został również przeanalizowany oddzielnie.

### Język angielski

Sprawności i umiejętności	A1 – B1	A2 – B2	A – B
Alfabet – zapamiętanie kształtu liter	p<0,05	n.i.	p<0,05
Alfabet – zapamiętanie kolejności liter	p<0,05	p<0,05	p<0,05
Literowanie	p<0,05	p<0,05	p<0,05
Wymowa	n.i.	n.i.	n.i.

Akcent	n.i.	n.i.	n.i.
Intonacja	n.i.	n.i.	n.i.
Mówienie	n.i.	n.i.	n.i.
Rozumienie mowy	n.i.	n.i.	n.i.
Ortografia	p<0,05	p<0,05	p<0,05
Interpunkcja	p<0,05	p<0,05	p<0,05
Sformułowanie wypowiedzi pisemnej	n.i.	p<0,05	n.i.
Gramatyka	p<0,05	p<0,05	p<0,05
Zapamiętywanie słówek i zwrotów	p<0,05	p<0,05	p<0,05
Czytanie pojedynczych wyrazów	p<0,05	p<0,05	p<0,05
Czytanie ciche tekstu	p<0,05	p<0,05	p<0,05
Czytanie tekstu na głos	p<0,05	n.i.	p<0,05
Rozumienie czytanego tekstu	n.i.	p<0,05	n.i.
Uczenie się wierszy na pamięć	n.i.	p<0,05	n.i.

### Język niemiecki

Sprawności i umiejętności	A1 – B1	A2 – B2	A – B
Alfabet – zapamiętanie kształtu liter	p<0,05	p<0,05	p<0,05
Alfabet – zapamiętanie kolejności liter	n.i.	p<0,05	p<0,05
Literowanie	p<0,05	p<0,05	p<0,05
Wymowa	p<0,05	p<0,05	p<0,05
Akcent	n.i.	p<0,05	p<0,05
Intonacja	n.i.	p<0,05	p<0,05
Mówienie	n.i.	p<0,05	p<0,05
Rozumienie mowy	n.i.	p<0,05	p<0,05
Ortografia	p<0,05	p<0,05	p<0,05
Interpunkcja	p<0,05	p<0,05	p<0,05
Sformułowanie wypowiedzi pisemnej	n.i.	p<0,05	p<0,05
Gramatyka	p<0,05	p<0,05	p<0,05
Zapamiętywanie słówek i zwrotów	n.i.	p<0,05	p<0,05
Czytanie pojedynczych wyrazów	p<0,05	p<0,05	p<0,05

Czytanie ciche tekstu	n.i.	p<0,05	p<0,05
Czytanie tekstu na głos	p<0,05	p<0,05	p<0,05
Rozumienie czytanego tekstu	n.i.	p<0,05	n.i.
Uczenie się wierszy na pamięć	n.i.	p<0,05	p<0,05

### ■ ■ Język francuski

Sprawności i umiejętności	A1 – B1	A2 – B2	A – B
Alfabet – zapamiętanie kształtu liter	n.i.	p<0,05	n.i.
Alfabet – zapamiętanie kolejności liter	n.i.	n.i.	n.i.
Literowanie	n.i.	p<0,05	p<0,05
Wymowa	n.i.	p<0,05	n.i.
Akcent	n.i.	n.i.	n.i.
Intonacja	n.i.	n.i.	n.i.
Mówienie	n.i.	p<0,05	n.i.
Rozumienie mowy	n.i.	n.i.	n.i.
Ortografia	p<0,05	p<0,05	p<0,05
Interpunkcja	n.i.	n.i.	n.i.
Sformułowanie wypowiedzi pisemnej	n.i.	p<0,05	n.i.
Gramatyka	n.i.	n.i.	n.i.
Zapamiętywanie słówek i zwrotów	n.i.	p<0,05	p<0,05
Czytanie pojedynczych wyrazów	n.i.	n.i.	p<0,05
Czytanie ciche tekstu	p<0,05	n.i.	p<0,05
Czytanie tekstu na głos	n.i.	n.i.	p<0,05
Rozumienie czytanego tekstu	n.i.	p<0,05	n.i.
Uczenie się wierszy na pamięć	n.i.	p<0,05	n.i.

### ■ ■ Język rosyjski

Sprawności i umiejętności	A1 – B1	A2 – B2	A – B
Alfabet – zapamiętanie kształtu liter	p<0,05	n.i.	p<0,05
Alfabet – zapamiętanie kolejności liter	n.i.	p<0,05	p<0,05

Literowanie	p<0,05	n.i.	p<0,05
Wymowa	n.i.	n.i.	n.i.
Akcent	p<0,05	n.i.	p<0,05
Intonacja	p<0,05	n.i.	p<0,05
Mówienie	n.i.	n.i.	p<0,05
Rozumienie mowy	p<0,05	n.i.	p<0,05
Ortografia	p<0,05	n.i.	p<0,05
Interpunkcja	n.i.	n.i.	n.i.
Sformułowanie wypowiedzi pisemnej	p<0,05	n.i.	p<0,05
Gramatyka	p<0,05	n.i.	p<0,05
Zapamiętywanie słówek i zwrotów	p<0,05	n.i.	n.i.
Czytanie pojedynczych wyrazów	n.i.	n.i.	p<0,05
Czytanie ciche tekstu	p<0,05	n.i.	p<0,05
Czytanie tekstu na głos	p<0,05	n.i.	p<0,05
Rozumienie czytanego tekstu	p<0,05	n.i.	p<0,05
Uczenie się wierszy na pamięć	p<0,05	n.i.	p<0,0

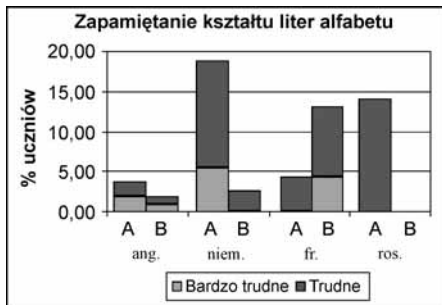
W zakresie 18 badanych sprawności i umiejętności najwięcej różnic istotnych statystycznie w grupie A i B występuje w języku niemieckim i ich liczba wynosi 17 (tylko różnice dotyczące rozumienia czytanego tekstu nie są istotne statystycznie), następnie – w języku rosyjskim: 15. W języku angielskim różnica dotyczy 10 aspektów, a w języku francuskim – 6.

Największa zgodność wyników między grupą dziewcząt a chłopców z dysleksją dotyczy języka angielskiego. Istnieją rozbieżności jedynie w 5 kategoriach.

Sformułowana hipoteza badawcza, że nie wszystkie języki obce sprawiają uczniom z dysleksją takie same problemy, potwierdziła się w badaniach, gdyż zarówno pomiar osiągnięć uczniów w tym zakresie, jak i ocena trudności dokonana przez badaną młodzież według 5-stopniowej skali, wskazują na istnienie znacznych różnic, dotyczących stopnia trudności różnych sprawności i umiejętności w nauce poszczególnych języków obcych.

Wszystkie badane aspekty oraz liczba uczniów (w %) z grupy A i B, dla których są one

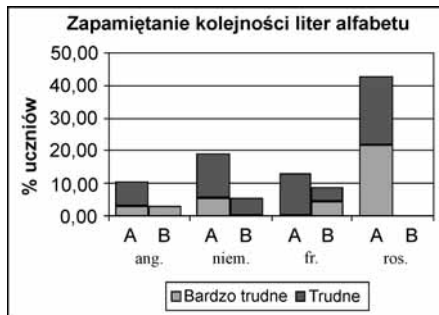
bardzo trudne i trudne w nauce poszczególnych języków obcych, zostały kolejno przedstawione na wykresach.



Trudności te są symptomatyczne dla zaburzeń percepcji i pamięci wzrokowej. Problemy związane z zapamiętaniem kształtu liter alfabetu ma najmniejsza liczba uczniów z obu grup. Jednak mylenie liter (znaków) o podobnym kształcie i nieprawidłowe odtwarzanie położenia liter (znaków) zdarza się młodzieży z dysleksją nawet w języku polskim. Do najczęściej spotykanych błędów należą zamiany a:o, l:t, m:n, u:y, b:d:g:p, m:w, 3:E. Podobne pomyłki można zauważyć w zeszytach do języka angielskiego, niemieckiego i francuskiego. Do tego dochodzą jeszcze zamiany liter i znaków charakterystycznych dla danego języka.

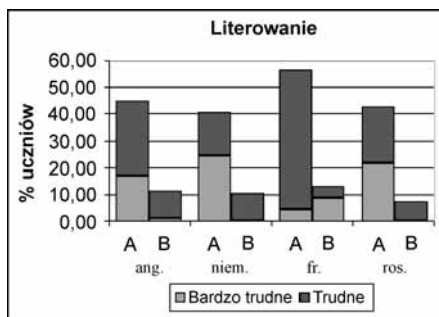
Błędy w poprawnym odtwarzaniu kształtu liter alfabetu dotyczą dwukrotnie częściej młodzieży z dysleksją, gdyż średnio problemy takie ma 10% z nich, a w grupie kontrolnej – 4,4%. Nikt z grupy B nie ma trudności w opanowaniu kształtu liter alfabetu rosyjskiego, natomiast spora grupa uczniów (liczniejsza od grupy A) wskazała tu na występowanie problemów w języku francuskim (do najtrudniejszych – ich zdaniem – należy układ znaków diakrytycznych przy literach: è, é, à, ù, ç). Dla młodzieży z dysleksją największe problemy stanowi kształt liter alfabetu niemieckiego (głównie mylą a:ä, o:ö, u:ü, ale również O:Q, p:q, v:w, ß:B). Spora grupa uczniów myli litery rosyjskie, które są do siebie podobne (b:в, ъ, ů:u:у, э:e:ë, ш:щ:ы, x:ж, а:я, в:б, з:ч, n:m). Oprócz tego często piszą polskie litery zamiast rosyjskich (np. k:к, m:м, D:Д, z:з, f:ф, e:э, n:н, c:ц, ž:ж) i nagminnie wręcz zamieniają litery, które w cyrylicy oznaczają

inne głoski niż w naszym alfabecie (np. litera y oznacza głoskę u, litera u symbolizuje i, litera g – głoskę d, n oznacza głoskę p itd.).



W zapamiętaniu kolejności liter dużą rolę odgrywa sprawnie działająca pamięć sekwencyjna. U osób z dysleksją dość często stwierdza się zaburzenia pamięci sekwencyjnej, mechanicznej bądź symultanicznej (Baddeley 1998).

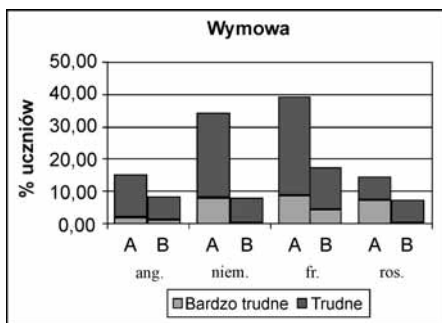
Lata nauki, które uczniowie mają już za sobą sprawiły, że w średniej szkole problem ten dotyczy jedynie 21% badanych uczniów z dysleksją (w grupie kontrolnej – 4,19%). Grupa A ma obecnie stosunkowo niewielkie trudności w odtworzeniu kolejności liter alfabetu języka angielskiego, niemieckiego i francuskiego, które podobnie jak alfabet polski, wywodzą się z alfabetu łacińskiego i układ liter jest w nich zbliżony. Natomiast 43% młodzieży z dysleksją wskazało na trudności w zapamiętaniu alfabetu rosyjskiego, w którym kolejność liter znacznie się różni. W grupie B żaden z badanych nie ma problemów z cyrylicą, używaną w języku rosyjskim.



W literowaniu wyrazów niezbędne jest szybkie kojarzenie znaków graficznych z odpowiadającymi im głoskami. Dzieci dyslektyczne

muszą włożyć wiele wysiłku w utrwalenie tych skojarzeń, aby automatycznie rozpoznawać związki między głoskami i literami. Każdy język obcy ma swoją specyfikę, odmienny system fonologiczny. Im większa rozbieżność grafo-fonemowa w danym języku, tym większe sprawia on problemy uczniom ze specyficznymi trudnościami w czytaniu i pisaniu (Jurek 2002).

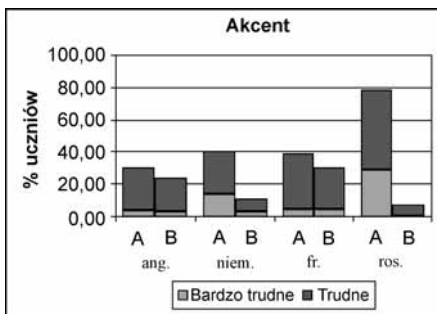
Podawanie pisowni jakiegoś słowa przez wymienianie kolejnych liter tego wyrazu sprawia trudności prawie 1/2 młodzieży dyslektycznej i dotyczy wszystkich języków. W grupie B literowanie nie jest proste dla 8,7% uczniów.



Znaczna liczba uczniów z dysleksją przejawia różnego rodzaju zaburzenia artykulacji w języku polskim. U wielu z nich rozpoznaje się deficyty słuchu fonematycznego. Mają one duży wpływ na umiejętność rozróżniania, identyfikowania, analizy i syntezy dźwięków mowy, a w związku z tym na wymowę. Uczniowie z zaburzeniami tego typu często z potoku dźwięków mowy nie potrafią wychwycić ich wszystkich po kolei i prawidłowo zróżnicować. W poszczególnych językach obcych istnieje wiele dźwięków nietypowych dla naszego języka, dlatego ich nauka może stanowić dla uczniów z dysleksją dodatkową trudność.

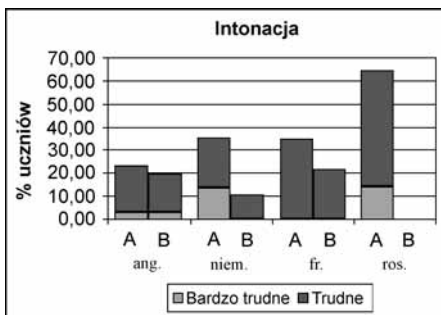
Według H. Komorowskiej (2002) ćwiczenie prawidłowej wymowy w stopniu, który umożliwi komunikatywne wypowiedzianie się w języku obcym, jest ważne, ponieważ znacznie częściej uczniowie nie mogą się porozumieć w języku obcym z powodu nieprawidłowej artykulacji niż z powodu błędów gramatycznych, które stosunkowo rzadko uniemożliwiają przekaz informacji. Problemy związane z nieprawidłowym sposobem artykulacji dźwięków języ-

ków obcych dotyczą średnio 1/4 z badanych uczniów z dysleksją (w grupie kontrolnej: 10%).



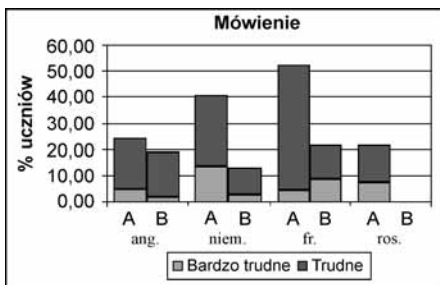
Prawie połowa badanych uczniów z dysleksją przejawia trudności w zakresie ważnej cechy prozodycznej mowy, jaką jest akcent. Problemy tego typu średnio trzykrotnie częściej dotyczą uczniów dyslektycznych niż uczniów bez dysleksji.

Z danych przedstawionych na wykresie wynika, że w grupie kryterialnej blisko 80% młodzieży ma trudności z akcentem w języku rosyjskim. W języku tym akcent jest ruchomy, a miejsce jego występowania często różnicuje formę gramatyczną, a nawet znaczenie wyrazu.



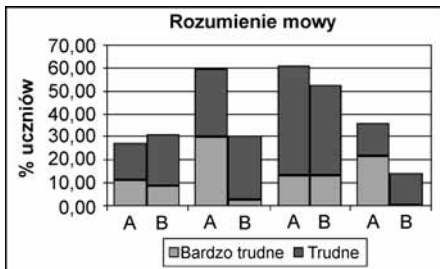
Intonacja, czyli „melodia” języka podobnie jak akcent średnio również trzykrotnie częściej sprawia problemy uczniom dyslektycznym.

Największą trudność stanowi dla nich intonacja języka rosyjskiego. Szczególnie dotyczy to intonacji zdania pytającego, która w sposób zasadniczy różni się od intonacji odpowiednich zdań polskich. W grupie kontrolnej nikt z badanych nie wskazał tej umiejętności w języku rosyjskim jako bardzo trudnej lub trudnej.

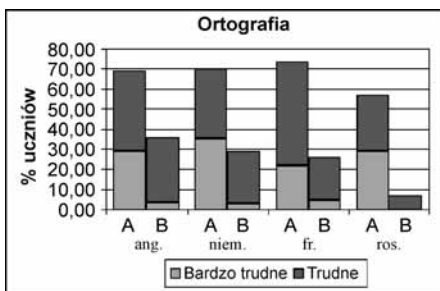


Mówienie z czterech sprawności językowych (obok pisania, czytania i rozumienia ze słuchu) sprawia najmniejsze problemy osobom dyslektycznym. Nie znaczy to jednak, że ich nie dotyczy. Trudności w mówieniu w językach obcych ma średnio 35% badanych, dwukrotnie więcej niż w grupie kontrolnej.

Największe problemy uczniowie dyslektyczni mają w opanowaniu sprawności mówienia w języku francuskim (ponad połowa badanych) i niemieckim (40%). Nikt z uczniów z grupy kontrolnej nie ma trudności w tym zakresie w języku rosyjskim.

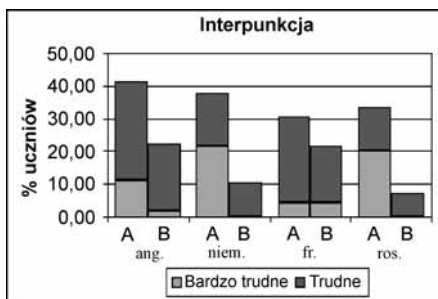


Rozumienie mowy jest trudne zarówno dla młodzieży z dysleksją jak i niedyslektycznej. Różnice statystycznie istotne między grupami A i B występują jedynie w rozumieniu mowy niemieckiej i rosyjskiej. Średnio trudności takie dotyczą 46% uczniów z grupy kryterialnej i 32% młodzieży z grupy kontrolnej.

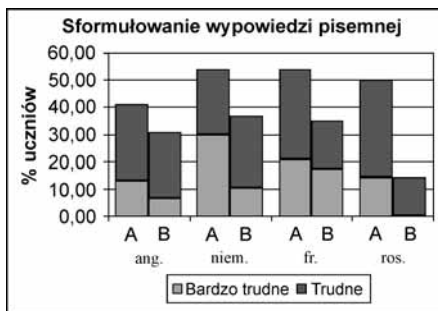


Ortografia ze wszystkich sprawności i umiejętności językowych sprawia problemy największej liczbie uczniów dyslektycznych. Prawie tyle samo uczniów z tej grupy ma oprócz tego jeszcze trudności z opanowaniem struktur gramatycznych.

Trudności w opanowaniu ortografii przejawia średnio ponad 2/3 badanych z dysleksją. Pisownia w grupie kontrolnej jest też uważana za trudną (znacznie rzadziej za bardzo trudną), ale dotyczy liczby uczniów trzykrotnie mniejszej. Uczniowie z grupy kryterialnej mają największe trudności z ortografią francuską, uczniowie niedyslektyczni – z angielską.

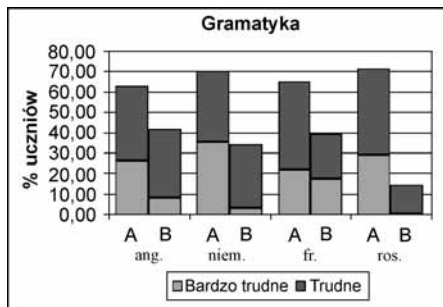


Opanowanie interpunkcji również trzykrotnie częściej jako bardzo trudne i trudne oceniają uczniowie z dysleksją niż ich koledzy i koleżanki bez dysleksji. Skala problemu jest jednak znacznie mniejsza w porównaniu do ortografii i średnio dotyczy 36% uczniów ze specyficznymi trudnościami w czytaniu i pisaniu. Młodzież często podkreśla w swoich wypowiedziach, że nauczyciele różnie odnoszą się do problemu interpunkcji. Dla niektórych jest ona ważna, inni nie obniżają ocen za błędy interpunkcyjne, traktując je jedynie jako drobne uchybienia. Od tego też uczniowie uzależniają swoją ocenę interpunkcji w 5-stopniowej skali trudności.



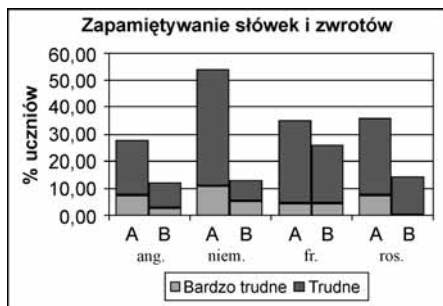
Pisanie w języku obcym sprawia trudności średnio 57% badanym uczniom z dysleksją i dwukrotnie mniejszej liczbie młodzieży z grupy kontrolnej.

Ułożenie wypowiedzi pisemnej jest uznawane przez uczniów z grupy A jako bardzo trudne i trudne we wszystkich językach, w grupie B nikt nie uważa, żeby czynność ta była bardzo trudna w języku rosyjskim; jedynie dla 14% badanych jest ona w tym języku trudna.



Gramatyka, jak już wcześniej zaznaczono, sprawia trudności prawie tak samo licznej grupie osób z dysleksją jak ortografia. Uczniowie z grupy kontrolnej uważają opanowanie struktur gramatycznych za umiejętność najtrudniejszą ze wszystkich elementów nauki języków obcych.

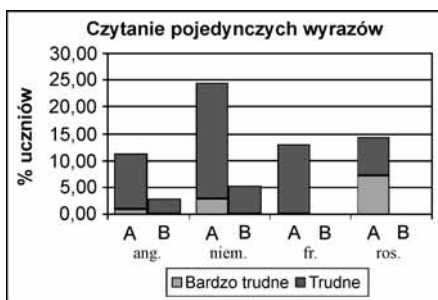
Na powyższym wykresie widać wyraźnie, że gramatyka wszystkich języków sprawia problemy uczniom z dysleksją, natomiast wśród uczniów z grupy kontrolnej nikt nie uznał gramatyki rosyjskiej za bardzo trudną, a jedynie 14% badanych uznało, że jest ona trudna.



Opanowanie słownictwa wiąże się ze sprawnym zapamiętywaniem. Wiele osób dyslektycznych przejawia trudności w tym zakresie.

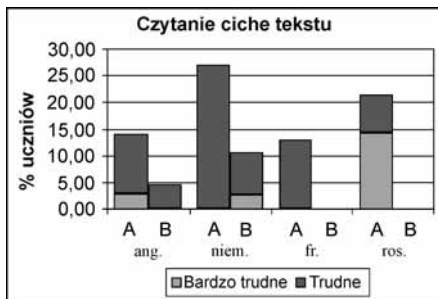
Najtrudniejsze dla uczniów z dysleksją jest zapamiętywanie słówek i zwrotów z języka

niemieckiego. Średnio 1/3 badanych z tej grupy ma problemy w opanowaniu słownictwa obcojęzycznego. Trudności takie dwukrotnie rzadziej dotyczą uczniów niedyslektycznych. Po raz kolejny nikt z grupy B nie uznał czynności tej w języku rosyjskim za bardzo trudną, a jedynie 14% uważa, że jest trudna.



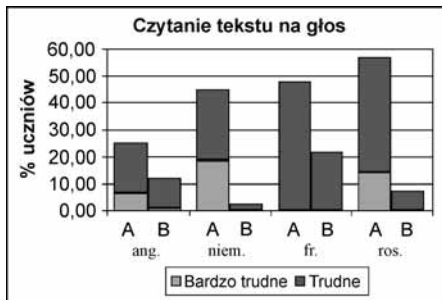
Czytanie pojedynczych wyrazów bez kontekstu różnicuje najbardziej ze wszystkich sprawności i umiejętności językowych grupy A i B. Problem z dekodowaniem pojedynczych wyrazów w szkole średniej dotyczy co prawda jedynie 19% badanych uczniów z dysleksją, ale jest to 8-krotnie więcej niż uczniów niedyslektycznych. Niektórzy uczniowie z grupy kontrolnej zastanawiali się nawet, co może być trudnego w odczytywaniu pojedynczych wyrazów i nikt z nich nie uznał, że może być to bardzo trudne w jakimkolwiek języku. W języku francuskim i rosyjskim nikt z badanych nie uważa nawet tego za trudne.

Wielu uczniów z dysleksją z powodu deficytów fonologicznych ma trudności z automatycznym przyporządkowaniem literom odpowiednich głosek, a w związku z tym z syntezą słów, dlatego też czytanie izolowanych wyrazów jest dla nich poważnym problemem. W takich ćwiczeniach nie mogą się oni skoncentrować się na znaczeniu, wynikającym z kontekstu.

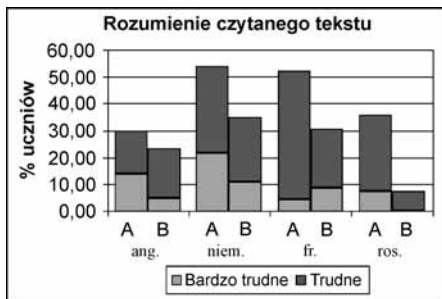




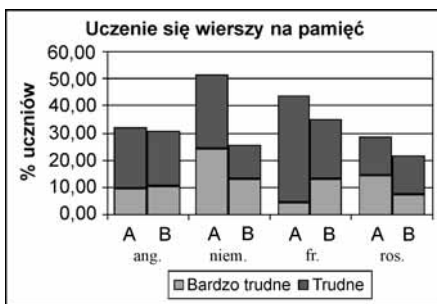
Czytanie ciche tekstu jest dla osób z dysleksją o wiele łatwiejsze niż czytanie tekstu na głos. Średnio z cichym czytaniem ma trudności 19% uczniów z grupy A (w grupie B – 3,8%); natomiast czytanie tekstu na głos sprawia problemy 44% młodzieży z dysleksją (w grupie kontrolnej – 11%). Nikt z badanych z grupy B nie uznał tej czynności za bardzo trudną lub trudną w języku francuskim i rosyjskim. Nikt z grupy kryterialnej nie uważa, żeby czytanie ciche tekstu było bardzo trudne w języku francuskim i niemieckim, ale w tym drugim języku dla ponad 1/4 uczniów jest to trudne.



Czytanie tekstu na głos dla największej liczby osób z dysleksją jest najtrudniejsze w języku rosyjskim, najmniej uczniów uznało, że jest bardzo trudne i trudne w języku angielskim. Oprócz jednej osoby z grupy kontrolnej nikt więcej nie uważa, żeby czytanie tekstu na głos było bardzo trudne w jakimkolwiek języku obcym.



Rozumienie czytanego tekstu nie jest łatwe dla obu grup, ale dwukrotnie więcej uczniów z dysleksją niż bez dysleksji ma takie trudności. Średnio problemy ze zrozumieniem czytanego tekstu dotyczą 43% uczniów z grupy kryterialnej. Największe trudności ma młodzież w zrozumieniu tekstu w języku niemieckim i francuskim.



Ostatnia z badanych kategorii: nauka wierszy na pamięć w niewielkim stopniu różnicuje obie grupy. Niemniej jednak różnice dotyczące wszystkich języków łącznie są statystycznie istotne (nieistotne okazały się jedynie dla języka angielskiego). Trudności w tym zakresie średnio dotyczą 39% uczniów z dysleksją i 28% młodzieży z grupy kontrolnej. Ponad połowa badanej młodzieży z dysleksją ma problemy w uczeniu się wierszy niemieckich (dla prawie 1/4 jest to bardzo trudne). Około 35% uczniów niedyslektycznych uważa, że nauka wierszy francuskich jest bardzo trudna lub trudna.

Warto porównać, jaki procent uczniów z obu grup uznał za bardzo trudne i trudne sprawności i umiejętności w nauce języków obcych. Zostały one przedstawione w tabelach zamieszczonych poniżej.

Sprawności	% uczniów z grupy A	% uczniów z grupy B
Pisanie	57	29,1
Rozumienie mowy	45,8	31,8
Czytanie	43,7	10,9
Mówienie	34,6	17,2

Z zestawienia wynika, że uczniowie z grupy B uznali podane sprawności za bardzo trudne i trudne w innej kolejności niż grupa A.

Umiejętności	% uczniów z grupy A	% uczniów z grupy B
Ortografia	67,8	24,4
Gramatyka	67,6	32,3
Akcent	47	15,3
Literowanie	46	8,7
Rozumienie czytanego tekstu	43	24

Intonacja	39	13
Uczenie się wierszy na pamięć	38,9	28
Zapamiętywanie słówek i zwrotów	38	16,4
Interpunkcja	35,8	12,8
Wymowa	25,6	10
Zapamiętanie kolejności liter alfabetu	21	4,2
Czytanie ciche tekstu	18,6	3,78
Czytanie pojedynczych wyrazów	15,7	2
Zapamiętanie kształtu liter alfabetu	10	4,4

W badaniach założono hipotezę, że uczniowie z dysleksją mają istotnie większe trudności w przyswojeniu języków obcych w formie pisanej niż w formie ustnej. Hipoteza ta została potwierdzona jedynie częściowo. Trudności w zakresie ortografii, sformułowania wypowiedzi pisemnej, czytania są istotnie większe niż mówienie. Natomiast rozumienie mowy ze słuchu stanowi tak samo poważny problem w nauce języków obcych dla uczniów z dysleksją jak czytanie tekstów na głos. Rozumienie mowy jest jednak trudne dla obu badanych grup i różnica w zakresie tej sprawności nie jest istotna statystycznie<sup>3)</sup>.

(lipiec 2003)

<sup>3)</sup> Spis literatury zostanie podany w części II artykułu, która ukaże się w nr 2/2004.

Katarzyna Baumann<sup>1)</sup>  
Biskupice

## Samoocena a poziom kompetencji językowych w zakresie języka angielskiego. Porównanie polskiej i szwedzkiej młodzieży licealnej

Niniejszy artykuł jest wynikiem obserwacji młodzieży szwedzkiej oraz polskiej pod względem poziomu kompetencji językowych w zakresie języka angielskiego jako drugiego języka nauczanego. Przez kompetencje językowe rozumie się opanowanie języka obcego, które umożliwia skuteczne oraz adekwatne porozumienie się tym językiem w mowie i w piśmie (Komorowska, 1999:48). Interesujące jest dla mnie to, jaki wpływ na sukces i niepowodzenie w obcojęzycznej komunikacji wywierają różnice lokalizacyjne – Szwecja versus Polska oraz czy samoocena wpływa na poziom kompetencji językowych.

Trafna umiejętność posługiwania się językiem obcym jest pojęciem szerokim, odnoszącym się do wielu sfer naszego życia. Umożliwia ona przepływ różnorodnych informacji, jak też naszą orientację w otoczeniu społecznym. Może mieć ona aspekt zbiorowy lub indywidualny.

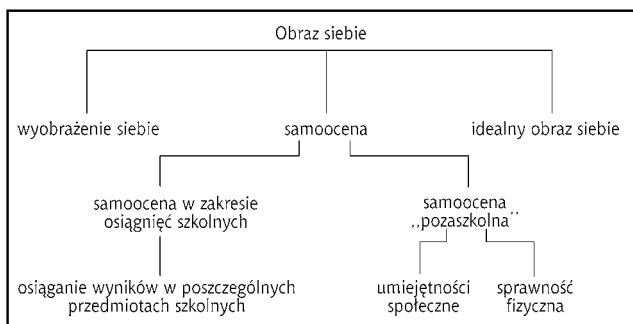
Jej nośnikami są nie tylko słowa mówione czy pisane, ale również obraz albo gest. Komunikacja jest zatem nieodzownym elementem naszego życia codziennego. Brak kompetencji językowych z zakresu drugiego języka nauczanego jest i będzie istotnym problemem w czasach ogólnej globalizacji życia oraz wejścia naszego kraju do Unii Europejskiej, gdzie czynna znajomość języka, np. angielskiego, umożliwi kontynuację edukacji na szczeblu wyższym oraz znalezienie lepszej, bardziej intratnej pracy.

Moim zdaniem samoocena, rozumiana jako zespół sądów i opinii, które dana jednostka osobowa odnosi personalnie do swojej osoby, a które dotyczą fizycznych, psychicznych oraz społecznych właściwości danego człowieka, bądź jako osobisty sąd dotyczący własnych możliwości, zdolności, wartości, wyrażony w postawach wobec samego siebie (Kulas 1996:6) w istotny sposób wiąże się z poziom-

<sup>1)</sup> Autorka jest absolwentką psychologii Uniwersytetu im. A. Mickiewicza w Poznaniu.

mem kompetencji językowych i wpływa na uzyskiwanie wyższych wyników w nauce języka obcego.

Schemat zależności między poszczególnymi aspektami obrazu siebie (rys. 1) przedstawił D. Lawrence (za: Furmańska, 2001).



**Rys. 1.** Zależności między różnymi aspektami obrazu siebie wg Lawrence'a (1988).

Jeśli do tego dołączymy krótką charakterystykę osób o niskiej versus wysokiej samoocenie (por. tab. 1) to dojdziemy do przekonania, że z pewnością samoocena ma nieoceniony wpływ na nasze noty szkolne, w tym także z języków obcych.

**Tab. 1.** Funkcjonowanie osób o niskiej versus wysokiej samoocenie

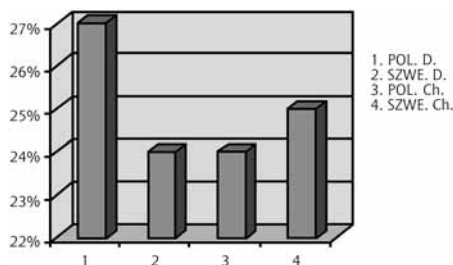
symptomy	samoocena	
	niska	wysoka
psychiczne	negatywna postawa w stosunku do samego siebie, nadwrażliwość, lęk, napięcie emocjonalne, niska motywacja do działania, poczucie bezwartościowości, brak wiary we własne siły	akceptacja siebie, wiara we własne siły, traktowanie siebie jako osoby wartościowej, równowaga emocjonalna, silna motywacja do działania
społeczne	niska na ogół pozycja społeczna w grupie, trudności w kontaktach interpersonalnych, konflikty z otoczeniem, brak zaufania do innych	poprawne stosunki z otoczeniem, wysoka pozycja społeczna

Źródło: Kulas (1986)

Na potwierdzenie powyższego stwierdzenia przywołam wyniki badań własnych przeprowadzonych w jednym z poznańskich liceów oraz w szwedzkim gimnazjum<sup>2)</sup> w miejscowości Linköping.

### ► Płeć i narodowość badanych osób

W badaniu<sup>3)</sup> wzięło udział 148 osób – 75 dziewcząt oraz 73 chłopców, z czego 35 to szwedzkie uczennice, 40 polskie; 37 to szwedzcy uczniowie a 36 polscy. Tę niewielką różnicę liczebności płci i narodowości przedstawia rys. 2. i tab. 2. Badana grupa była zatem dość jednorodna zarówno pod względem płci, jak i narodowości.



**Rys. 2.** Procent dziewcząt i chłopców obu narodowości  
Źródło: na podstawie badań własnych

**Tab. 2.** Procent dziewcząt i chłopców obu narodowości

X	F	%
P <sub>D</sub>	40	27
Sz <sub>D</sub>	35	24
P <sub>Ch</sub>	36	24
Sz <sub>Ch</sub>	37	25
suma	148	100

Źródło: na podstawie badań własnych

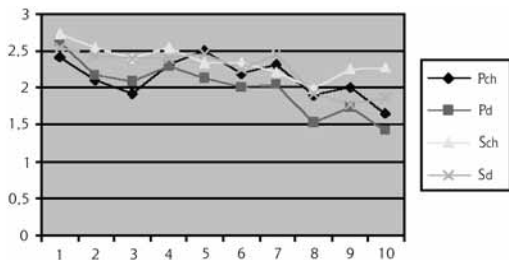
### ► Poziom samooceny

Poziom samooceny jest główną zmienną różnicującą grupę Polaków od grupy Szwedów.

<sup>2)</sup> odpowiednik polskiego liceum.

<sup>3)</sup> W badaniu posłużono się dwoma narzędziami badawczymi: Skalą Rosenberga oraz własnym kwestionariuszem zbudowanym na podstawie analizy literatury, dostępnych wyników badań oraz własnego doświadczenia. Oba kwestionariusze były dostępne jedynie w języku angielskim. Konsultantem językowym była profesor psychologii Ann Frodi z Uniwersytetu w Linköping.

Dziesięcioitemową skalą Rosenberga przebadano 148 respondentów z obu krajów, tj. Polscy i Szwedzi.



**Rys. 3.** Średnie dla itemów ze skali Rosenberga  
Źródło: na podstawie badań własnych

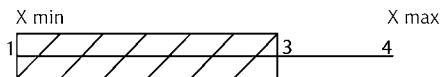
**Tab. 3.** Średnie dla itemów ze skali Rosenberga

X	P <sub>Ch</sub>	P <sub>D</sub>	S <sub>Ch</sub>	S <sub>D</sub>
1	2,416	2,625	2,729	2,542
2	2,111	2,175	2,540	2,428
3	1,916	2,075	2,405	2,400
4	2,305	2,300	2,540	2,400
5	2,500	2,125	2,324	2,457
6	2,183	2,000	2,324	2,257
7	2,305	2,050	2,216	2,457
8	1,888	1,525	1,972	1,914
9	2,000	1,725	2,243	1,771
10	1,638	1,425	2,270	1,857

Źródło: na podstawie badań własnych

Grupa Polaków uzyskała ogólnie średni wynik w zakresie samooceny, po uprzednim zsumowaniu wszystkich dziesięciu itemów ze skali Rosenberga, 2,064; Szwedzi natomiast 2,300.

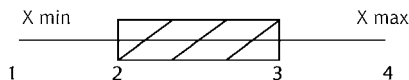
W obszarze samooceny (pozycje ze skali Rosenberga) z porównania dyspersji teoretycznej ( $X_{\min} = 1$ ,  $X_{\max} = 4$ ) grupa Polaków uzyskała różnorodny wynik, od minimalnych do prawie maksymalnych, co wskazuje, że grupa ta jest heterogeniczna.



**Rys. 4.** Porównanie dyspersji otrzymanej z teoretyczną w obszarze samooceny u Polaków  
Źródło: na podstawie badań własnych

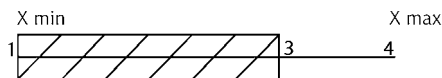
Wśród Szwedów natomiast w obszarze samooceny (pozycje ze skali Rosenberga) z porównania dyspersji teoretycznej ( $X_{\min} = 1$ ,

$X_{\max} = 4$ ), uzyskała różnorodny wynik, od 2 do 3, w dwóch pierwszych itemach (1 i 2), co wskazuje, że grupa ta jest heterogeniczna.



**Rys. 5.a** Porównanie dyspersji otrzymanej z teoretyczną w obszarze samooceny (itemy 1 i 2) u Szwedów  
Źródło: na podstawie badań własnych

Natomiast w pozostałych itemach, tj. 3–10, dotyczących samooceny wśród Szwedów z porównania dyspersji teoretycznej ( $X_{\min} = 1$ ,  $X_{\max} = 4$ ), grupa uzyskała różnorodny wynik, od minimum do 3, co świadczy o heterogeniczności grupy.



**Rys. 5.b** Porównanie dyspersji otrzymanej z teoretyczną w obszarze samooceny (itemy 3-10) u Szwedów  
Źródło: na podstawie badań własnych

Zatem biorąc pod uwagę wskaźnik sumaryczny, relatywnie wyżej oceniali swoją samoocenę Szwedzi – biorąc pod uwagę wszystkie itemy ze skali Rosenberga, w porównaniu do Polaków. Jeśli natomiast wziąć pod uwagę różnice płciowe, to chłopcy uzyskali wyższe średnie w porównaniu do dziewcząt we wszystkich 10 itemach.

### ► Poziom kompetencji językowych

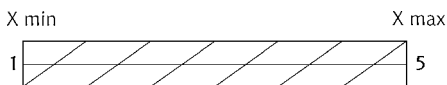
Poziom kompetencji językowych z zakresu języka angielskiego, jako drugiego nauczanego języka, ustalono na podstawie oceny czterech podstawowych obszarów językowych, tj. *pisanie, słuchanie, czytanie i mówienie*, przez samych uczniów. Zgodnie z zastosowanym przeze mnie narzędziem, poszczególne kompetencje językowe mogły przyjąć od 1 do 5 punktów.

**Tab. 4.** Miary statystyki opisowej dla kompetencji językowych – Polacy

X	N	$\bar{X}$	Ch.	$X_{\min}$	$X_{\max}$	s	Sk	Dz.
Pis.	76	3,539	4,000	1,000	5,000	,915	-,446	-,204
Słu.	76	3,881	4,000	1,000	5,000	,799	-,585	1,070
Czy.	76	3,894	4,000	1,000	5,000	,841	-,484	,486
Mów.	76	3,631	4,000	1,000	5,000	,991	-,460	-,096

Źródło: na podstawie badań własnych

Zgodnie z zastosowanym narzędziem, dyspersja otrzymana w zakresie kompetencji językowych, w grupie badanych Polaków, pokrywa się z dyspersją teoretyczną, tj.  $X_{\min} = 1$ , a  $X_{\max} = 5$ , co wskazuje, że uzyskane w grupie badanych osób wyniki są zróżnicowane. Jak wynika z rys. 6. jest to grupa heterogeniczna.



**Rys. 6.** Porównanie dyspersji otrzymanej z teoretyczną w obszarze kompetencji językowych u Polaków  
Źródło: na podstawie badań własnych

**Tab. 5.** Miary statystyki opisowej dla kompetencji językowych – Szwedzi

X	N	$\bar{X}$	Me	$X_{\min}$	$X_{\max}$	s	Sk	Ku
Pis.	72	3,833	4,000	3,000	5,000	,530	-,161	,249
Słū.	72	3,888	4,000	2,000	5,000	,661	-,775	1,561
Czy.	72	4,097	4,000	3,000	5,000	,608	-,047	-,254
Mów.	72	3,958	4,000	2,000	5,000	,739	-,576	,545

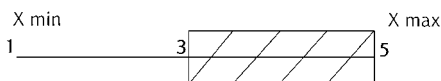
Źródło: na podstawie badań własnych

Wśród Szwedów dyspersja teoretyczna różniła się od otrzymanej, która plasowała się od 2 do maksymalnego wyniku, w obszarze dwóch kompetencji językowych, tj. słuchania i mówienia. Pokazuje to rys. 7.a oraz potwierdzają uzyskane wyniki (patrz tab. 5). Grupa uzyskała zróżnicowane wyniki, zatem jest heterogeniczna.



**Rys. 7.a** Porównanie dyspersji otrzymanej z teoretyczną w obszarze kompetencji językowych (słuchanie i mówienie) u Szwedów  
Źródło: na podstawie badań własnych

Wśród Szwedów dyspersja teoretyczna, różniła się od otrzymanej również w zakresie dwóch pozostałych kompetencji językowych, tj. pisania i czytania. Pokazuje to rys. 7.b oraz potwierdzają uzyskane wyniki (patrz tab. 5.). Grupa uzyskała zróżnicowane wyniki (od 3 do 5 punktów), zatem również jest heterogeniczna.



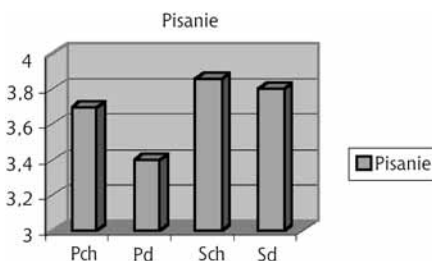
**Rys. 7.b** Porównanie dyspersji otrzymanej z teoretyczną w obszarze kompetencji językowych (pisanie i czytanie) u Szwedów  
Źródło: na podstawie badań własnych

Warto również przyjrzeć się i porównać rozkład średnich statystycznych dla poszczególnych kompetencji językowych wśród młodzieży polskiej i szwedzkiej.

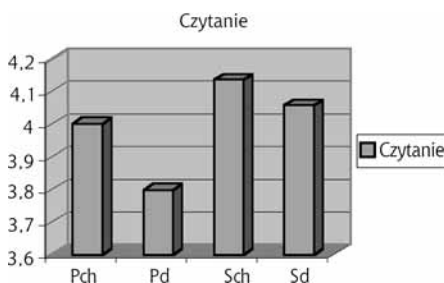
**Tab. 6.** Rozkład średnich dla kompetencji językowych.

X	$\bar{X}$			
	Pch	Pd	Sch	Sd
Pis.	3,694	3,400	3,864	3,800
Słū.	4,027	3,750	3,945	3,828
Czy.	4,000	3,800	4,135	4,057
Mów.	3,694	3,573	3,891	4,028

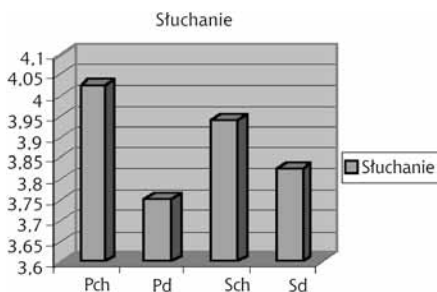
Źródło: na podstawie badań własnych



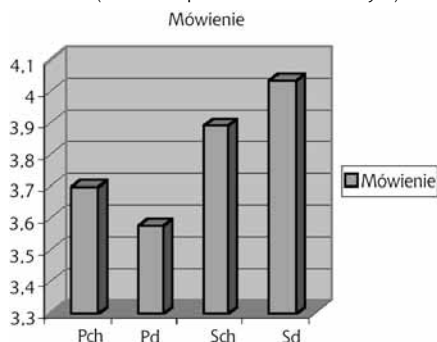
**Rys. 8.a** Rozkład średnich dla kompetencji językowych – pisanie. (Źródło: na podstawie badań własnych)



**Rys. 8.b** Rozkład średnich dla kompetencji językowych – czytanie (Źródło: na podstawie badań własnych)



**Rys. 8.c** Rozkład średnich dla kompetencji językowych – słuchanie (Źródło: na podstawie badań własnych)



**Rys. 8.d** Rozkład średnich dla kompetencji językowych – mówienie (Źródło: na podstawie badań własnych)

Zatem rekapitulując Szwedzi uzyskali wyższe średnie, jeśli chodzi o wszystkie kompetencje językowe, tj. czytanie, pisanie, słuchanie i mówienie niż Polacy. Ponadto podobna

**Tab. 7.** Analiza wewnętrznych korelacji między kompetencjami językowymi a samooceną wśród Polaków i Szwedów

	X	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
P.	Pis.	-.09	-.15	-.10	.01	.01	-.15	.14	-.03	-.16	-.27*
	Sflu.	-.26*	-.02	-.16	.02	.17	-.19	.18	.14	-.10	-.18
	Czy.	-.02	-.11	-.08	-.15	.08	-.01	.14	.18	-.30*	-.22
	Mów.	.13	.04	.08	.15	.28*	.21	-.00	-.03	-.11	.15
Sz.	Pis.	.15	-.01	.08	.13	-.10	.02	-.05	.13	.29*	.27*
	Sflu.	.00	-.09	-.06	-.13	-.14	.05	-.17	.23*	.00	.02
	Czy.	.03	.03	.01	.25*	-.18	-.00	-.06	.15	.03	.11
	Mów.	.11	.06	.26*	.30*	.01	-.07	.11	-.03	.05	.26*

Źródło: na podstawie badań własnych (\* $p < 0,05$ )

zależność wystąpiła, jeśli chodzi o płeć, tzn. jak przewidywano chłopcy wykazali wyższe średnie niż dziewczęta ( $S_{ch} > S_d$ ;  $P_{ch} > P_d$ ).

### ► Samoocena a kompetencje językowe

Jak wynika z tab. 7., między czterema aspektami kompetencji językowych a poszczególnymi pozycjami ze skali Rosenberga istnieją wewnętrzne powiązania (współczynnik korelacji jest istotny przy  $p < 0,050$ ).

Z danych zawartych w tab. 7. wynika, że w jedenastu przypadkach zanotowano korelację istotną statystycznie. W przypadku polskich respondentów jest to dodatnia zależność między mówieniem a piątą pozycją ze skali Rosenberga oraz ujemna korelacja między czytaniem a 9 itemem, słuchaniem a 1 itemem i pisaniami a 10 pozycją. Natomiast jeśli chodzi o respondentów ze Szwecji, to nie wyróżniono żadnej ujemnej korelacji; pisanie korelowało dodatnio z itemem 9 i 10, słuchanie z 8, czytanie z pozycją 4 skali Rosenberga, a mówienie z następującymi itemami: 3, 4, 10.

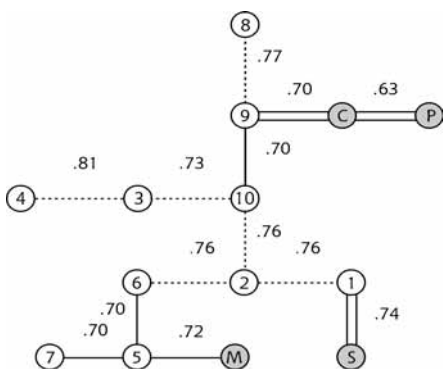
Na rys. 9. i rys. 10. natomiast przedstawimy miary odległości między poszczególnymi zmiennymi, tj. pisanie, czytanie, słuchanie, mówienie oraz dziesięcioma pozycjami ze skali Rosenberga dla obu badanych grup: Polaków i Szwedów. Do wyrysowania dendrytów zastosowaliśmy taksonomię wrocławską.<sup>4)</sup>

I tak na pierwszym dendrycie wyrysowanym dla grupy Polaków widać silne podwójne powiązania między następującymi parami: (a) czytaniem – pisanie, (b) czytaniem – 9 itemem<sup>5)</sup>, (c) słuchaniem – 1 itemem. Umiarkowane powiązanie wystąpiło między mówieniem a piątą pozycją ze skali Rosenberga.

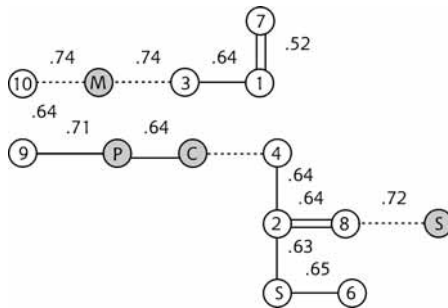
Natomiast na drugim dendrycie (rys. 10.), wyrysowanym dla respondentów ze Szwecji, wyróżniono również trzy silne, wzajemne pary, tj.: (a) czytanie – pisanie, (b) item 1 – item 7, (c) item 2 – item 8. Jako parę o wiążi

<sup>4)</sup> Por. Brzezińska, A. (1979). „Zastosowanie taksonomii wrocławskiej w pedagogice”. w: *Przegląd psychologiczny*. Serdecznie dziękuję pani prof. Annie Brzezińskiej za dodatkowe wskazówki dotyczące korzystania z powyższej metody.

<sup>5)</sup> Pozytywne pozycje ze skali Rosenberga: (+) 1, 2, 4, 6, 7; negatywne to: (-) 3, 5, 8, 9, 10.



**Rys. 9.** Dendryt powiązań między badanymi zmiennymi dla Polaków  
Źródło: na podstawie badań własnych



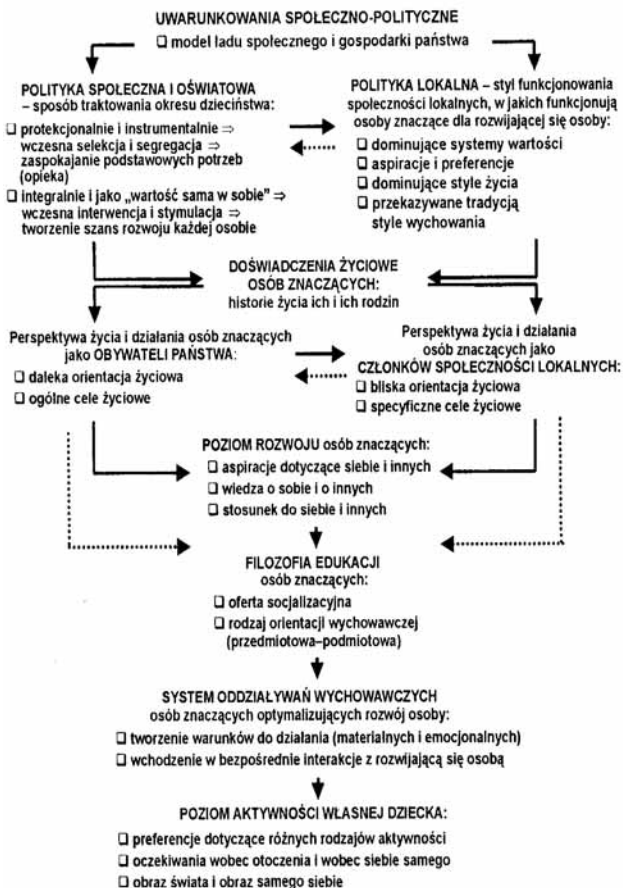
**Rys. 10.** Dendryt powiązań między badanymi zmiennymi dla Szwedów  
Źródło: na podstawie badań własnych

umiarkowanej można wspomnieć połączenia pisanie – item 9. Wyróżniono także cztery słabe pary, tj. słuchanie – 8, czytanie – 4, oraz mówienie z itemami 3 i 10.

### Podsumowanie

Z powyżej omówionych badań oraz na podstawie literatury przedmiotu możemy wnioskować, że poziom samooceny różnicuje badanych ze względu na uzyskane przez nich wyniki w obszarze kompetencji językowych, tj. pisania, słuchania, czytania i mówienia. Sądzę, że ten rezultat można wytłumaczyć przede wszystkim faktem, iż samoocena jest czynnikiem odpowiedzialnym za poziom kompetencji językowych, tzn. im wyższy jest jej poziom, tym lepsze noty w nauczaniu (por. tab. 1.).

Zastanawiające jest jednak to, dlaczego ludzie w tym samym wieku, uczący się tyle samo lat języka angielskiego, osiągają znacząco różne wyniki zarówno w zakresie kompetencji językowych, jak i samooceny. Spójrzmy zatem na rys. 11,



**Rys. 11.** Społeczno-kulturowe i wychowawcze uwarunkowania rozwoju i funkcjonowania człowieka  
Źródło: za: Brzezińska, 2000 (s.209)

który pozwoli nam uświadomić sobie, jak ważne jest społeczno-polityczne tło, w jakim żyjemy, wzrastamy, zdobywamy wiedzę zarówno merytoryczną, jak również dotyczącą nas samych – nie mniej istotną. Z poniższej ryciny możemy wnioskować, że zarówno samoocena, jak i kompetencje językowe są zdeterminowane narodowościowo.

Czy zatem tylko dlatego, że mieszkamy w innej społeczno-politycznej rzeczywistości musi wynikać nasza relatywnie niższa znajomość języków obcych?

Dorota Werbińska<sup>1)</sup>  
Słupsk

---

## Skuteczny nauczyciel języka angielskiego – wnioski z badań

Postępująca na świecie globalizacja języków i kultur zmusza do namysłu, który z języków nowożytnych będzie w nim wodził prym. Bez głębszego rozważania można rzec, że ze względu na uwarunkowania historyczno-ekonomiczne (potęgą ekonomiczną Wielkiej Brytanii w XIX wieku i potęgą USA w XX wieku), naukowo-społeczne (język nauki, techniki i kultury młodzieżowej), wewnętrzną strukturę (uchodzący za łatwy, zwłaszcza, gdy chce się nim posługiwać w formie dopuszczającej błędy) oraz przede wszystkim dlatego, że większość światowej populacji posługuje się nim jako językiem drugim, język angielski z pewnością zostanie językiem międzynarodowym lub, w najgorszym razie, jednym z wiodących języków świata. W kontekście globalizacji języków i kultur zasadne zatem wydaje się pytanie, jakie kompetencje nauczycielskie powinno się kształcić i rozwijać u nauczycieli bądź kandydatów na nauczycieli języka angielskiego, aby wykonywali oni swój zawód skutecznie.

Choć badania na temat profilu skutecznego nauczyciela (tzw. *good teacher studies*) prowadzono od dawna, zdecydowana większość tych badań nie przekłada się na obecne warunki istniejące w Polsce. Powodem tego jest fakt, że większość badań dotyczących wizerun-

### Bibliografia:

- Brzezińska, A. (2000b), *Społeczna psychologia rozwoju*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Furmańska, E. (2001). Samoocena i samoakceptacja we wczesnej adolescencji, w: *Edukacja i Dialog* 1 (124)/2001.
- Komorowska H., (1999), *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa: WSiP.
- Kulas B. (1986), *Samoocena młodzieży*, Warszawa: WSiP.

(październik 2003)

ku „dobrego nauczyciela” było prowadzonych albo w odniesieniu do nauczycieli języków obcych uczących za granicą (badania Politzera, Moscowitz, Sandersona, Prodrumou, Scrivenera), albo uczących w odmiennych warunkach polityczno-społecznych w Polsce (Komorowska 1978). Najnowsze opublikowane badania pedeutologiczne prowadzone w Polsce (por. Kwiatkowska, Rusiecki, Melosik) nie dotyczą bezpośrednio nauczycieli języków obcych.

Przedstawione poniżej zalecenia wynikają z dwóch badań jakościowych, pierwszego o charakterze *survey* i drugiego będącego badaniem typu *studium przypadku*.

Pierwsze badanie objęło 290 respondentów zaangażowanych w nauczanie języka angielskiego, których poproszono o wytypowanie 6 cech skutecznego nauczyciela języka angielskiego. Respondenci zostali podzieleni na 7 grup w zależności od kwalifikacji i stopnia opanowania tego języka. Pierwsza grupa obejmowała nauczycieli nauczycieli tzw. *teacher trainers* – których większość stanowili edukatorzy programu Insett, nauczyciele kolegów językowych i wojewódzcy doradcy metodyczni. Drugą grupę stanowili wykwalifikowani nauczyciele szkół średnich, trzecią nauczyciele szkół podstawowych, zaś w czwartej znaleźli się nauczy-

---

<sup>1)</sup> Dr Dorota Werbińska jest adiunktem w zakładzie Filologii Angielskiej Pomorskiej Akademii Pedagogicznej oraz konsultantem języka angielskiego w Ośrodku Doskonalenia Nauczycieli w Słupsku.



ciele języka angielskiego uzupełniający kwalifikacje do nauczania języka w nauczycielskich kolegiach językowych. Piąta grupa to nauczyciele bez kwalifikacji, którzy nie uzupełniają swojego wykształcenia, szósta to studenci nauczycielskich kolegiów językowych, zaś w skład grupy siódmej wchodziłi maturzyści z klas o profilu językowym. Uzyskanie danych od znacznej liczby respondentów, zwłaszcza z grupy pierwszej, wymagało nawiązania kontaktów z różnymi osobami na terenie całego kraju.

W wyniku tego badania uzyskano listę 78 cech, które według respondentów powinny charakteryzować efektywnego nauczyciela języka angielskiego. Przyjęto, że częstotliwość podawania cechy przez respondentów przekłada się bezpośrednio na jej ważność – im więcej osób podało cechę, tym jest ona ważniejsza. Przeprowadzono odpowiednio operacje matematyczne, dzięki którym porównano ważność poszczególnych cech dla różnych grup respondentów. Następnie cechy te zakwalifikowano do 8 rodzajów kompetencji nauczyciela języka angielskiego, takich jak: kompetencje językowe, kompetencje metodyczne, kompetencje psychologiczne, kompetencje pedagogiczne, kompetencje normatywne, kompetencje, których podstawą jest doświadczenie, kompetencje środowiskowe i kompetencje ogólne. W ten sposób, pośrednio uzyskano wskazanie ważności rodzajów wiedzy – kompetencji nauczyciela języka angielskiego przez grupy respondentów.

Celem drugiego badania było zweryfikowanie wyników badania pierwszego na podstawie innego, niezależnego źródła danych. Tym źródłem była grupa 9 najlepszych nauczycieli języka angielskiego na terenie kraju, do których udało mi się dotrzeć i którzy zgodzili się na udział w badaniach.

Badanie składało się z trzech zasadniczych części: obserwacji kilku lekcji przeprowadzanych w różnych klasach przez nauczyciela, wywiadu z nauczycielem według wcześniej opracowanego i jednakowego dla wszystkich badanych schematu (przeciętnie wywiad trwał 1,5 godziny oraz zebraniu opinii o nauczycielu od jego uczniów (na podstawie wcześniej przygotowanych ankiet) i dyrektora szkoły. Ponieważ wyselekcjonowani nauczyciele uchodzą za skutecznych w swoim środowisku, poznanie,

które rodzaje kompetencji tych nauczycieli dominują było ważnym czynnikiem badania.

Przeprowadzone badania nasuwają zaproponowanie pewnych środków, które mogłyby przyczynić się do skuteczniejszego przygotowywania kandydatów na nauczycieli języka angielskiego. Wśród nich można wymienić następujące:

► Ponieważ oba badania wykazały, że skuteczny nauczyciel języka angielskiego jest przede wszystkim bardzo dobrym użytkownikiem języka, ważne jest, aby stawiać wysokie wymagania językowe przed kandydatami na nauczycieli języka angielskiego. Znajomość języka obcego powinna obejmować bardzo dobrą znajomość kultury kraju docelowego, aby poprzez porównywanie rozwijać kompetencje interkulturowe uczniów. W celu zwiększenia wiarygodności nauczyciela proponuje się, aby regularnie weryfikować jego praktyczną wiedzę językową proporcjonalnie do poziomu, na którym naucza.

► Oba badania podkreśliły istotność kompetencji psychologicznych w repertuarze kompetencji zawodowych nauczyciela języka. W związku z tym dobre przygotowanie psychologiczne kandydatów na nauczycieli – podkreślające ważność takich cech nauczyciela, jak komunikatywność, empatię, przystępność, autentyczność – wydaje się zasadne. W konsekwencji można oczekiwać, że uwzględnianie emocjonalnych i fizycznych zdolności uczniów stanowiłoby roboczy aspekt pracy nauczyciela języka angielskiego.

► Oba badania podkreśliły istotność uczciwości nauczyciela w osiąganiu skuteczności zawodowej. Zatem akcentowanie w procesie kształcenia tak oczywistych cech, jak sprawiedliwość, obiektywność, prawda powinno stać się warunkiem *sine qua non* dla nauczycieli aspirujących do zostania nauczycielami skutecznymi.

► Ponieważ żadne z badań w sposób decydujący nie podkreśliło roli doświadczenia w pracy nauczyciela języka obcego, można wnioskować, że doświadczenie albo nie wywiera tak istotnego wpływu jak powszechnie uważa się, albo za mało uwagi przywiązuje się do doświadczenia w pracy nauczyciela. Być może wiedza wynikająca z doświadczenia powinna być lepiej eksploatowana przez instytucje kształcące i doskonalące nauczycieli. Być może doświadczenie nauczycieli języków obcych, kształconych w in-

nych warunkach społeczno-politycznych, nie jest wystarczające w warunkach obecnych.

► Badanie ankietowe przypisało dużą rolę kompetencjom metodycznym w rozwoju skuteczności nauczycieli języka angielskiego. Jednakże cechy podawane przez respondentów najczęściej obejmowały najbardziej popularne umiejętności nauczyciela, takie jak sprawne nauczanie czterech sprawności językowych, organizowanie pracy w parach/grupach, wykorzystanie w nauczaniu języka materiałów autentycznych i technologii. Niewielu badanych podało takie cechy skutecznego nauczyciela, jak umiejętność konstruowania programów autorskich, planowanie i selekcjonowanie strategii nauczycielskich, wdrażanie ucznia do autonomii czy umiejętność pomiaru dydaktycznego. Przyczyną może być zbyt nikłe pojęcie nauczycieli o tych kwestiach warsztatu pedagogicznego, wynikające z niewystarczającego przygotowania kierunkowego w okresie studiów. Być może konieczność zdania egzaminu z gotowości do pracy w szkole przed wstąpieniem w szeregi nauczycielskiej profesji, mogłoby zapewnić lepsze i bardziej aktualne przygotowanie metodyczne kandydatów.

► Żadne z dwóch badań nie podkreśliło autonomii nauczyciela języka angielskiego w sposób decydujący. Respondenci pierwszego badania nie wymienili tej cechy jako dominującej u skutecznego nauczyciela, zaś nie wszyscy nauczyciele z badania drugiego uchodzący za wybitnych odznaczyli się dużą dozą autonomiczności, rozumianej tu jako niezależność w myśleniu i działaniu, kreatywność i dokonywanie wyborów z pełną odpowiedzialnością ich pozytywnych i negatywnych następstw. Stąd częste stosowanie ćwiczeń w programach kształcenia i doskonalenia nauczycieli, wymagających refleksji, kwestionowania, rozwiązywania problemów wydaje się zasadne.

Mam nadzieję, że powyższe uwagi mogą uczynić nauczycieli języka angielskiego lub kandydatów do tego zawodu skuteczniejszymi. Uwagi te wydają się szczególnie istotne w okresie przeobrażania polskiego systemu edukacyjnego. Jednocześnie żywię nadzieję, że ukazując różne aspekty kompetencji skutecznego nauczyciela języka angielskiego, omawiane wyniki badania mogą pomóc lepiej zrozumieć różne wymiary pracy nauczycieli języków obcych.

(wrzesień 2003)



## Warto wiedzieć

### Jakie są warunki publikowania prac w naszym czasopiśmie

Każdy przysłany do nas artykuł jest czytany przez wszystkich członków naszej redakcji, szczegółowo recenzowany i przyjmowany lub nie do druku. Staramy się informować Autorów o naszej decyzji w przeciągu dwóch miesięcy.

Mamy bardzo dużo prac czekających na druk. Pod każdą wydrukowaną zamieszczamy miesiąc i rok, w którym ją dostaliśmy. Łatwo jest więc się zorientować, jak długo artykuły czekają na druk. Zwykle czekają „w kolejce”, ale czasem dana praca pasuje do danego numeru, albo ma objętość, której nam brakuje do wypełnienia stron czasopisma, więc jest opublikowana szybciej.

W celu przyspieszenia druku prac prosimy o:

- przesyłanie prac e-mailem, lub wydruku z dyskietką (Word) – nie przyjmujemy rękopisów, w sporadycznych przypadkach przyjmujemy maszynopisy,
- podawanie swoich adresów prywatnych i koniecznie numerów telefonów. Artykuł może być dołączony do numeru w ostatniej chwili i nie ma już czasu na przesłanie go Autorowi do korekty. Można wówczas uzgodnić wiele szczegółów telefonicznie,
- pisanie artykułów w języku polskim – a przykładów w językach obcych. Odbiorcami czasopisma są nauczyciele wszystkich języków, chcemy więc, by wszyscy mieli możliwość zrozumienia każdego artykułu.
- podawanie dokładnych źródeł cytowanych tekstów i ilustracji.

# KOMPUTERY, INTERNET, MULTIMEDIA



Anna Barańska<sup>1)</sup>  
Borkowice

## Ewolucja CALL – nauka języków obcych z wykorzystaniem komputera

Jeszcze 30 lat temu nikt nie zastanawiał się nad wprowadzeniem komputerów do szkół, a tym bardziej wykorzystaniem ich jako środka dydaktycznego wspomagającego nauczanie języków obcych. Nawet teraz u progu XXI wieku wykorzystanie komputera w nauczaniu języka angielskiego jest wciąż nowością i nie ma zbyt wielu publikacji zajmujących się tym zagadnieniem. Jednakże wciąż wzrastająca liczba komputerów w szkołach oraz w domach prywatnych zmusza nauczycieli języków obcych do zastanowienia się, jakie implikacje mogą wynikać z wykorzystania komputerów w nauczaniu języków.

uczniów na różnym poziomie znajomości języka. Miał za zadanie nauczać na poziomie szkoły średniej i wyższej i zawierał informacje ze wszystkich ważniejszych obszarów nauki. Jednak prawdziwą rewolucję spowodowało pojawienie się na rynku mikrokomputerów, które znacznie przyspieszyły powszechność nauczania wspomaganego komputerowo, choć pociągnęło za sobą konieczność pokonania wielu trudności, takich jak: brak odpowiedniej liczby komputerów, programów edukacyjnych czy przygotowania nauczycieli w zakresie obsługi komputerów.

Istotą komputerowego wspomaganego kształcenia jest wykorzystanie komputera do usprawnienia nauczania z jednoczesnym obniżeniem kosztów kształcenia.

### Historia nauczania wspomaganego komputerowo

Pierwsze próby wprowadzenia komputerów do szkół rozpoczęto na przełomie lat 50. i 60. w Kalifornii w USA. Dalsze próby były podejmowane w innych bogatszych krajach, na przykład we Francji, Australii czy Wielkiej Brytanii. Kolejnym ważnym posunięciem było opracowanie komputerowego systemu, który miał za cel wspomaganie procesu nauczania. Spośród wielu systemów największy rozgłos uzyskał PLATO – *Programmed Logic for Automatic Teaching Operation*, który powstał w Uniwersytecie Illinois. Stwarzał on możliwość nauczania w tym samym czasie wielu tysięcy

### Definicje określające nauczanie wspomaganego komputerowo

Dla określenia komputerowego wspomaganego kształcenia istnieje wiele pojęć, zapożyczonych głównie z języka angielskiego. Podstawowym terminem tłumaczonym jako nauczanie wspomaganego komputerowo jest CAI – *Computer Assisted Instruction*. Nie jest to jedyny termin, jaki można spotkać w odniesieniu do tematu. Inne terminy to: CAL – *Computer Assisted Learning* – uczenie się wspomaganego komputerem, CMI – *Computer Managed Instruction* – nauczanie zorganizowane za pomocą kom-

<sup>1)</sup> Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Zespole Szkół nr 2 w Przysusze.

putera czy CBL – *Computer Based Learning* – uczenie się z wykorzystaniem komputera.

Aby określić nauczanie języków obcych z wykorzystaniem komputera powstały dwa określenia: CALT – *Computer Assisted Language Teaching* (nauczanie języków obcych wspomagane komputerowo) oraz bardziej rozpowszechniony termin CaLL – *Computer Assisted Language Learning* (nauka języków obcych wspomagana komputerowo). W przypadku CALT nacisk kładziono na nauczanie przy pomocy komputera, a w przypadku CALL na proces uczenia niekoniecznie z udziałem nauczyciela.



## Główne etapy CALL

Komputer z pewnością jest rewolucyjnym środkiem dydaktycznym, jakkolwiek jego pojawienie się nie odrzuca wcześniejszych środków czy metod nauczania lecz jedynie rozszerza je i unowocześnia. Wprowadzenie CALL można podzielić na 3 etapy: behawiorystyczny, komunikatywny i integracyjny.

Etap behawiorystyczny wprowadzono na początku lat 70. Jak głosi jego nazwa, podstawą była dominująca w tym czasie teoria behawiorystyczna. Behawioryzm podstawowe znaczenie przypisywał wytworzeniu się i utrwalaniu w ciągu życia jednostki związków bodziec – reakcja, a więc uczeniu się określonych reakcji na określone bodźce. Programy służące nauczaniu składały się z powtarzających się struktur gramatycznych. Komputer pełnił rolę nauczyciela, innymi słowy służył jako narzędzie dostarczające uczniom instrukcji. Metoda ta jest wciąż wykorzystywana, ponieważ:

- ▶ wielokrotny kontakt z tym samym materiałem jest niezbędny w procesie uczenia się/nauczania,
- ▶ komputer jest idealnym narzędziem, gdyż nie nudzi go powtarzanie wciąż tych samych struktur gramatycznych oraz udziela natychmiastowych informacji zwrotnych,
- ▶ komputer potrafi dostosować materiał do indywidualnych potrzeb, umożliwiając uczniom uczenie się w ich własnym tempie.

W tym czasie powstało wiele systemów służących nauczaniu, z których wcześniej wspomniany PLATO zyskał największą popularność.

System PLATO zawierał ćwiczenia leksykalne, gramatyczne oraz testy sprawdzające umiejętność tłumaczenia.

Na początku lat 80. nauczanie behawiorystyczne straciło na popularności, do czego przyczyniły się dwa podstawowe czynniki. Po pierwsze podejście behawioralne do nauczania języków obcych zostało skrytykowane zarówno na poziomie teoretycznym, jak i pedagogicznym. Po drugie wprowadzenie mikrokomputerów otworzyło drogę nowym możliwościom.

Podstawą kolejnego etapu CALL było podejście komunikatywne, dominujące w latach 80. Główny nacisk w procesie nauczania kładziono na komunikację. Metoda ta zyskała dużą popularność, ponieważ:

- ▶ skupiała się na zastosowaniu nowej formy w kontekście, a nie na samej formie,
- ▶ kładła nacisk na komunikację, a nie gramatykę,
- ▶ zachęcała uczniów do tworzenia oryginalnych wypowiedzi,
- ▶ nie oceniała uczniów, ani ich nie nagradzała,
- ▶ nie krytykowała uczniów oraz była elastyczna w stosunku do ich odpowiedzi,
- ▶ nie zastępowała książki.

Najbardziej współczesnym etapem CALL jest etap integracyjny, który powstał dzięki rozwojowi multimediów oraz Internetu. Multimedia pozwalają całej gamie środków medialnych, do których zalicza się tekst, grafikę, dźwięk, animację i wideo, znaleźć się na jednym CD-ROM-ie. Umożliwiają łączenie różnych umiejętności, gdyż słuchanie można połączyć z obrazem, tak jak w świecie realnym. Wszystkie umiejętności niezbędne w nauczaniu języków obcych, takie jak słuchanie, czytanie, pisanie, mówienie można połączyć w jednym ćwiczeniu. Uczniowie sami kontrolują tempo uczenia się, dostosowując je do swoich indywidualnych potrzeb – zwiększając je lub zmniejszając – w poszukiwaniu lub powtarzaniu materiału oraz omijaniu opanowanych już treści.

Dzięki Internetowi uczniowie po raz pierwszy mogą się bezpośrednio komunikować z innymi uczniami, uczącymi się tego samego języka na całym świecie 24 godziny na dobę, niezależnie czy znajdują się w szkole, pracy czy w domu. Internet umożliwia nie tylko dwustronną komunikację, ale daje również możliwość wymiany poglądów z grupą, klasą czy nawet tysiącami osób na całym świecie.

Używając wyszukiwarek internetowych uczący się ma możliwość odszukać wiele dokumentów z całego świata w ciągu kilku minut, mieć dostęp do autentycznych materiałów (gazet, artykułów, audycji radiowych, recenzji) oraz publikować własne materiały.

## **Komputer a wiedza i sprawności językowe**

Istnieje wiele programów ułatwiających zdobywanie wiedzy i opanowywanie sprawności i umiejętności językowych.

*Gramatyka* – programy gramatyczne to ćwiczenia typu „drill”, które polegają na wprowadzeniu poprawnej formy do podanej frazy, testy wielokrotnego wyboru, gdzie uczeń ma podane zwykle 4 możliwości, z których musi wybrać tę poprawną. Najczęściej programy te gromadzą informacje o powtarzanych przez uczniów błędach, co pozwala na skoncentrowanie się na słabych stronach i utrwalenie prawidłowych struktur gramatycznych. Programy do nauczania gramatyki oferują również inne typy ćwiczeń, takie jak: transformację, tłumaczenie, przyporządkowanie.

*Czytanie* – umożliwi kontakt z tekstem autentycznym. W przypadku, gdy tekst jest zbyt trudny uczeń może zapoznać się z jego łatwiejszą wersją, a następnie przejść do wersji trudniejszej. Dodatkowym plusem jest to, iż komputer proponuje szereg pomocy podczas czytania, mogą to być krótkie filmy, słowniki, animacje. Dzięki wykorzystaniu komputera można ćwiczyć różnorakie strategie czytania, a samo czytanie przestaje być czynnością pasywną.

*Pisanie* – jeśli w trakcie pisania uczeń zwraca większą uwagę na poprawność użytych struktur gramatycznych to hamuje wyrażanie swoich własnych przemyśleń. Komputer pełni tu rolę narzędzia, więc aby z niego korzystać uczeń powinien umieć posługiwać się klawiaturą oraz obsługiwać komputer. Podstawowym programem ułatwiającym naukę pisania jest edytor. Wykorzystanie edytora tekstu pozwala uczniom na dokonywanie szybkich zmian, wprowadzanie poprawek, wstawianie całych fragmentów do pisanego przez siebie tekstu. Po wydrukowaniu pisane prace mogą być przekazane nauczycielowi. Ich atrakcyjna forma może

sprawić, że uczeń będzie dumny ze swoich osiągnięć i jeszcze chętniej zacznie uczyć się języka obcego.

*Mówienie oraz rozumienie ze słuchu* – istnieje wiele programów, które pozwalają uczniom nagrać własne wypowiedzi oraz porównać je z oryginałem. Komputer rozpoznaje pojedyncze dźwięki, słowa lub wyrażenia, jak i sprawdza rozumienie przekazywanej treści. Komputer pozwala przeprowadzić ćwiczenia fonetyczne, a poprawna wymowa jest podstawowym czynnikiem warunkującym swobodne porozumiewanie się. Istnieje również możliwość oglądania krótkich filmów, na podstawie których można przeprowadzić w klasie dyskusję.

*Kulturoznawstwo* – Internet pozwala znaleźć wiele informacji na temat kultury, zwyczajów, geografii, historii, życia codziennego oraz sztuki kraju nauczanego języka.

## **Internet dla nauczyciela**

Nauczyciele mogą używać komputera w celu zbierania informacji, materiałów przydatnych w prowadzeniu oraz uatrakcyjnianiu lekcji. Jeśli na przykład tematem lekcji jest życie i twórczość Charlesa Dickensa, można użyć wyszukiwarki internetowej w celu znalezienia informacji na ten temat. Jeśli nauczyciel potrzebuje dodatkowego materiału na zajęcia, znajdzie na stronach internetowych mnóstwo wszelkiego rodzaju ćwiczeń. Materiał można dobrać pod względem zainteresowań uczniów czy ich poziomu. Na stronach internetowych można znaleźć również gotowe scenariusze lekcji z ćwiczeniami.

## **Internet dla ucznia**

Uczniowie mogą używać Internetu jako źródła informacji. Internet umożliwia dostęp do słowników, encyklopedii oraz wielu autentycznych materiałów, na dotarcie do których dawniej trzeba było poświęcić wiele dni.

Uczniowie mogą dołączyć do grup dyskusyjnych w zależności od ich zainteresowań i wymieniać się poglądami na interesujący ich

temat, poszerzać swoją wiedzę, znajdować przyjaciół, a co najważniejsze mieć kontakt z nauczanym językiem.

Na stronach internetowych znajduje się wiele materiałów, które pozwolą uczniom sprawdzić oraz poszerzyć swoją wiedzę i rozwijać zainteresowanie językiem.

## Role, jakie może pełnić komputer

### „Mechaniczny” a „praktyczny” trening

Charakterystyka	„Mechaniczny” trening	„Praktyczny” trening
kontrola	komputer	uczeń
nacisk	na język oraz konkretną umiejętność	na praktyczne użycie języka
interakcja	między uczniem a komputerem	między uczniem a innymi osobami uczącymi się

### „Mechaniczny” trening

Rola komputera	Opis	Przykłady
sprawdzająca	komputer sprawuje maksymalną kontrolę, uczeń odpowiada na pytania	ćwiczenia typu „drill”, które wymagają podania po każdym pytaniu poprawnej odpowiedzi
ucząca	komputer dostarcza zarówno informacji, jak i ćwiczeń – uczeń może wybierać ćwiczenia	▲ nauka idiomów, ▲ przygotowanie do egzaminów
ćwicząca	rola podobna do nauczyciela, ale nacisk kładzie się na rozwój umiejętności i praktyczne zastosowanie.	ćwiczenia na zrozumienie typu: ▲ słuchanie, ▲ czytanie

### „Praktyczny” trening

Rola komputera	Opis	Przykłady
narzędzie	komputer dostarcza środków do praktycznej komunikacji	▲ korzystanie z poczty elektronicznej, ▲ tworzenie strony internetowej
środowisko	komputer zapewnia środowisko do praktycznej komunikacji	symulacje
źródło	komputer dostarcza treści do praktycznej komunikacji	encyklopedie multimedialne

## Programy multimedialne do nauki języka angielskiego

Programy multimedialne wykorzystywane w nauce języków cieszą się tak dużym powodzeniem ze względu na to, iż łączą multimedialność i interaktywność. Grafika, dźwięk oraz animacja czynią dany program interesującym i atrakcyjnym dla ucznia. Ponadto programy multimedialne pozwalają na indywidualne traktowanie ucznia, który może podjąć naukę w dowolnym czasie oraz tempie.

Józef Bednarek – w książce *Media w nauczaniu* – wymienił oraz dokonał oceny najbardziej popularnych programów, służących do nauki języka angielskiego. Pozwolę sobie powołać się tu na te informacje:

*EuroPlus + Reward* – program jest podzielony na poszczególne lekcje, z których każda zawiera ciekawy tekst do przeczytania, słownictwo, strukturę gramatyczną oraz doskonali umiejętność rozumienia ze słuchu oraz ćwiczenia wymowy. Program jest niezwykle interesujący – jedyną jego wadą jest to, iż obejmuje jedynie poziom od początkującego do średnio zaawansowanego.

*To Speak and Live in America* – wirtualna podróż po Stanach Zjednoczonych. Kurs składa się z nauki komunikacji, gramatyki oraz słownictwa, ponadto posiada ponad 600 ćwiczeń sprawdzających opanowanie materiału.

*The Heinemann TOEFL* – program jest przeznaczony dla osób zaawansowanych, którzy planują przystąpić do egzaminu TOEFL. Jest to najpopularniejszy egzamin pozwalający studiować w Ameryce i Europie. Niestety na płycie nie znajdziemy ćwiczeń sprawdzających poprawność naszej wymowy.

*Advanced English Super-Memo* – podstawą programu jest system nauki pamięciowej. Program analizuje postępy

w nauce i dobiera czas, w jakim dane zdania powinny być powtarzane. Dzięki temu każdy wyraz jest zapamiętywany w odpowiednich odstępach czasu.

*Profesor Henry 2001* – zawiera słowa najczęściej używane w potocznej angielszczyźnie. Co prawda posiada mniejszy zasób słownictwa niż *SuperMemo*, lecz ma dużą ciekawszą szatę graficzną.

*Eteacher* – kiedyś bardzo popularny program, dziś wyparty przez programy bardziej zaawansowane pod względem szaty graficznej i liczby ćwiczeń. Wciąż jednak używany przez wielu internautów.

*English in Action* – program przeznaczony dla osób na poziomie średnio zaawansowanym. Jego zadaniem jest doskonalenie rozumienia języka. Firma LANGMaster wydała 4 CD-ROM-y, które zawierają wywiady z gwiazdami filmowymi, pisarzami, biznesmenami, piosenkarzami oraz rodziną królewską. Wszystkie wywiady posiadają zestawy ćwiczeń.



## Podsumowanie

Przedstawione w artykule ogólne informacje dowodzą, iż komputer może mieć wiele zastosowań w nauce oraz nauczaniu języka obcego. Może być nauczycielem, bodźcem do wszczęcia dyskusji, czy narzędziem do pisania i poszukiwania informacji. Przy użyciu Internetu

może być środkiem globalnej komunikacji i kopalnią nieograniczonych materiałów źródłowych.

Jednakże samo wprowadzenie komputera do procesu nauczania oraz uczenia się nie czyni go metodą. Jest on raczej środkiem, dzięki któremu mogą być wprowadzone metody i podejścia pedagogiczne. Efektywność CALL nie może polegać na samym użyciu komputera, ale na tym, jak jest on wykorzystywany. Ci, którzy uważają, iż nabycie drogiego sprzętu oraz oprogramowania przyczyni się do dokonania rewolucji w nauczaniu będą z pewnością rozczarowani. Ale Ci, którzy potrafią umiejętnie wykorzystać technologię komputerową z pewnością znajdą wiele sposobów uatrakcyjnienia swoich metod nauczania oraz zwiększą motywację oraz umiejętności swoich uczniów.

## Bibliografia:

- Bednarek J. (2002). *Media w nauczaniu*, Warszawa: Wydawnictwo Mikom.
- Berge Z., Collins M. (1995). *Computer-mediated communication and the online classroom* (3 vols.). Crosskill, NJ: Hampton Press.
- Brierley B. & Kemble I. (1991). *Computer as a tool in language teaching*. New York: Ellis Horwood.
- Chapelle C. A. (2002). *Computer-assisted language learning*. Oxford: OUP.
- Gajek E. (2002). *Komputery w nauczaniu języków obcych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.  
<http://www.gse.uci.edu/markw/call.html>  
<http://ilc2.doshisha.ac.jp/users/kkitaio/online/internet/art-use.htm>  
<http://www.iei.uiuc.edu/resources/possible.roles.html>  
(lipiec 2003)

Dorota Karczewska<sup>1)</sup>  
Warszawa

## Technologie informacji i komunikacji w procesie dydaktycznym

### Prezentacja projektu Concorde Multimedia

W dobie nieustannego postępu techniki informatycznej i telekomunikacji nie dziwi fakt, że coraz szerszy krąg nauczycieli wyraża zainteresowanie zastosowaniem komputera i Interne-

tu w pracy dydaktycznej. Komputer „*pozwała pracować szybciej, taniej, poprawia się efektywność pracy*” (Gajek, 2000:118). Treści stają się bardziej atrakcyjne. „*Komputer podłączony do*

<sup>1)</sup> Autorka jest asystentką w Instytucie Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego.

Internetu umożliwia szybki dostęp do autentycznych i aktualnych materiałów (...) tworzonych przez użytkowników sieci na całym świecie” (ibid.). Innymi słowy, otwiera przed nauczycielami „możliwości edukacyjne w zakresie treści i metod pracy...” (ibid.:119).

Coraz częściej więc – z konieczności zawodowej – nauczyciele stają się użytkownikami sieci. Nie tylko jednak z tego powodu. Wraz z erą komputeryzacji i „internetyzacji” narzędzia multimedialne stały się poniekąd elementem globalizacji i nadały nowy wymiar kontaktom interpersonalnym, wymianie myśli, poglądów i doświadczeń. „Les groupes d’enseignants (...) trouvent, avec les réseaux, des facilités qui renforcent et enrichissent leurs échanges. (...) (Baroli, Pouts-Lajus 2002:5) En classe on voit se multiplier les interfaces qui permettent aux professeurs de tenir à jour le cahier de textes de la classe, de mettre des ressources complémentaires à disposition de leurs élèves et d’attribuer à chacun des exercices adaptés; à l’extérieur de la classe également car, par le réseau, le professeur peut rester en relation avec tous les élèves et répondre à leurs questions, au-delà du cadre spatio-temporel strict du cours, de la classe et, même, de l’établissement et du temps scolaire régulier” (Bardi, Pouts-Lajus, 2002:6).

Wykorzystywanie technologii informacyjnych i komunikacyjnych (TIK) staje się potrzebą chwili. Trudno bowiem zaprzeczyć silę multimediiów czy próbować ją zignorować. Obawa o izolację, odsunięcie nauczyciela od ucznia czy też innych kolegów jest nie do końca uzasadniona. „Les observations de pratiques (...) montrent que les technologies, loin d’éloigner les personnes et de briser les liens établis dans la proximité, les accompagnent et les renforcent” (ibid.:6). Bardi i Pouts-Lajus (2002:7). obserwują również pewien rodzaj paradoksu związany z komunikacją on-line, pisząc: „(...) l’ouverture des cultures à des cultures différentes, en même temps qu’elle provoque des effets d’uniformisation, entraîne également des effets, plus profonds, de renforcement des identités culturelles. Le groupe qui s’ouvre aux autres éprouve aussitôt le besoin d’affirmer son identité”.

Mimo, jak się wydaje, nieuchronności zastosowania komputera i sieci jako pomocy dydaktycznych, pojawia się pytanie, jak umiejętnie wykorzystać i właściwie wdrożyć do procesu

nauczania owe narzędzia. Nie od dziś wiadomo, że samo zaproponowanie uczniom i/lub studentom komputera, Internetu czy określonych programów multimedialnych nie wystarczy. Trzeba jeszcze przyjąć odpowiednią postawę dydaktyczną, czyli przystosować nowe narzędzia do określonych założeń metodycznych. I tu rodzi się podstawowy problem: „Comment faire comprendre que l’émergence de nouveaux comportements formatifs est pour une part inéluctable, et que corollairement ces nouveaux comportements doivent constituer un dépassement des postures anciennes, traditionnelles, c’est-à-dire, s’y alimenter (...) par une sorte de dialectique de l’ancien et du nouveau” (Chevalier, 2002:30).

Pomimo, iż rola nauczyciela pozostaje niezmienna, nowe technologie zmuszają go do pełnienia nowych funkcji. Jego nową rolą staje się wdrożenie TIK do procesu nauczania w taki sposób, by oddawały one rzeczywiście przysługę i były niezastąpioną pomocą. A to zakłada znajomość narzędzi oraz sieci. „Il faut mettre en oeuvre l’étayage: la machine peut guider, faire des analyses de réponses, suggérer. Mais l’étayage est une disposition anthropologique, humaine, que seul l’enseignant peut apporter.

Etre attentif à l’analyse de la demande et savoir redéfinir l’offre de programmes et progressions en fonction de besoins nouveaux (...) d’apprentissage. Il doit aussi savoir gérer des équipements et des espaces de formation” (ibid.:30).

W związku z faktem, iż komputer oraz Internet stają się również w naszym kraju nieodzownymi narzędziami w pracy nauczyciela, wśród pedagogów rośnie zapotrzebowanie na doskonalenie warsztatu pracy. Potrzeba dołączenia do grona nauczycieli stosujących nowoczesne metody, korzystających z nowych źródeł informacji, chęć wdrażania technologii informacji i komunikacji w zakres kompetencji nauczyciela oraz potrzeba pewnej autonomii pracy, wiążąca się z przystosowaniem nowych narzędzi do założeń nowoczesnej pedagogiki jest ogromna. Wychodząc naprzeciw tym potrzebom Ambasada Francji w Polsce we współpracy z Fundacją Edukacji Ekonomicznej, programem [Interkl@sa](mailto:Interkl@sa) oraz Centralnym Ośrodkiem Doskonalenia Nauczycieli CODN zainicjowała powstanie projektu Concorde Multimédia. „Projekt zrodził się z przekonania, że włączenie nowych



technologii informacyjnych i komunikacyjnych do nauczania języka francuskiego przyczyni się do zmodernizowania metod pedagogicznych, otworzy uczniom i studentom dostęp do aktualnych materiałów o współczesnej Francji, umożliwi korzystanie z Internetu oraz ułatwi komunikację po francusku” (Culture (de) France, 2002/2003:30). Głównym celem wdrażanego projektu jest „wzmocnienie ram instytucjonalnych kształcenia ustawicznego nauczycieli języka francuskiego, z uwzględnieniem nabytych kompetencji oraz zmian związanych z wdrożeniem reform: administracyjnej i edukacyjnej. Chodzi o zapewnienie większej spójności systemowi kształcenia zawodowego (planowaniu, realizacji i ocenianiu)” (Cultures (de) France, 2001/2002:22).

Projekt Concorde Multimédia zakładał utworzenie na terenie Polski sieci tzw. multiplikatorów-koordynatorów regionalnych, których zadaniem byłoby propagowanie zastosowania nowych technologii informacji i komunikacji TIK w nauczaniu języka francuskiego i przedmiotów nauczanych w tym języku oraz rozszerzania francuskojęzycznego portalu FRANTICE o profilu lingwistyczno-edukacyjnym, utworzonego w ramach polskiego portalu edukacyjnego [Interkl@sy](mailto:Interkl@sy). W tym celu w okresie od września 2002 do czerwca 2003 Ambasada Francji w Polsce wraz z CODN zorganizowała w Sulejówku cykl szkoleń. Uzupełnieniem 6 kilkudniowych polskich sesji szkoleniowych był dwutygodniowy staż w Centre d'Approches Vivantes des Langues et des Médias CAVILAM w Vichy w sierpniu 2003. W szkoleniach uczestniczyło 21 nauczycieli języka francuskiego oraz przedmiotów nauczanych w tym języku, pracujących w polskich placówkach edukacyjnych (szkoły podstawowe, gimnazja, licea, w tym dwujęzyczne, kolegia językowe, szkoły wyższe). Kandydaci na koordynatorów regionalnych języka francuskiego „zostali wybrani przez komisję francusko-polską wg. kryteriów doświadczenia, motywacji, wiedzy i kwalifikacji zawodowych” (Culture (de) France, 2001/2002). Owocem sulejowskich spotkań były opracowane przez stażystów pomoce dydaktyczno-naukowe (na potrzeby ich wykorzystania w trakcie prowadzonych szkoleń), opublikowane na specjalnej platformie internetowej ([www.mayeticvillage.fr/concordemulti](http://www.mayeticvillage.fr/concordemulti)). Do ich dyspozycji pozostawała (i nadal pozostaje) lista dyskusyjna, umożliwiająca komunikację między

uczestnikami szkoleń oraz wymianę doświadczeń.

Od października 2003 do zadań grupy multiplikatorów należy:

- ▶ Prowadzenie własnych szkoleń w zakresie TIKE (technologie informacji i komunikacji w nauczaniu), przeznaczonych dla nauczycieli języka francuskiego i przedmiotów nauczanych w tym języku na terenie podległego im województwa oraz prezentacja portalu FRANTICE.
- ▶ Stosowanie i tworzenie narzędzi udostępniania i wymiany treści między nauczycielami.
- ▶ Ocenianie i zastosowanie w pracy pedagogicznej treści pochodzących z Internetu oraz tworzenie i publikowanie materiałów pedagogicznych na portalu [Interkl@sy](mailto:Interkl@sy).

### ▼ Szkolenia

Proponowane przez grupę multiplikatorów Concorde Multimédia szkolenia obejmują 4 bloki tematyczne, tzw. moduły:

- ▶ Module TICE 1: Connaître et savoir trouver sur Internet les ressources utiles (Rozpoznanie i wyszukiwanie w Internecie przydatnych zasobów).
- ▶ Modules TICE 2: Didactisation de pages Web (Dydaktyzacja stron internetowych).
- ▶ Module TICE 3: Les TICE pour les projets scolaires (TIKE w projektach szkolnych).
- ▶ Module TICE 4: Création d'exercices multimédia. (Tworzenie ćwiczeń multimedialnych).

Szkolenia te będą planowane i organizowane, w miarę możliwości, w porozumieniu z koordynatorem sieci COFRAN i będą podstawą do wydania przez CODN zaświadczenia o odbytym szkoleniu.

Informacje dotyczące szkoleń będą ogłaszane na stronach FRANTICE (<http://frantice.interklasa.pl>) oraz CODN ([www.codn.edu.pl](http://www.codn.edu.pl)).

W ramach proponowanych szkoleń uczestnicy będą otrzymywać materiały dydaktyczne i pomoce naukowe zarówno w wersji elektronicznej, jak i drukowanej.

Szkolenia kładą szczególny nacisk na prace indywidualną ich uczestników (aspekt praktyczny zajęć). Uczestnicy szkoleń będą mieli możliwość zgłaszania propozycji swoich materiałów pedagogicznych wypracowanych w trakcie odbytych szkoleń (komentarze zasobów sieci, scenariuszy lekcji, ćwiczeń praktycznych) do

portalu FRANTICE. Najlepsze prace, po uprzednim przejrzaniu ich przez grupę ekspertów, zostaną opublikowane w portalu.

### **Narzędzia udostępniania i wymiany treści**

Jednym z zadań grupy uczestników projektu Concorde Multimédia jest propagowanie nowych technologii informacji i komunikacji w procesie nauczania, koordynowanie wymiany narzędzi i rezultatów pracy pedagogicznej oraz moderowanie forów dyskusyjnych na zakończenie szkoleń (np. forum dyskusyjne na portalu FRANTICE), a także prowadzenie tematycznych list dyskusyjnych. Propozycja ta jest adresowana zarówno do uczestników grupy Concorde Multimédia, jak i uczestników szkoleń organizowanych przez multiplikatorów.

### **Ocena zasobów sieci oraz publikowanie materiałów na portalu FRANTICE**

Utworzenie internetowego portalu FRANTICE miało na celu ułatwienie uczniom, studentom oraz nauczycielom dostępu do francuskojęzycznych zasobów sieci, a także propagowanie wykorzystania technologii informacyjnych i komunikacyjnych TIK w nauczaniu języka francuskiego i przedmiotów w tym języku. Portal FRANTICE powstał w wyniku współpracy Ambasady Francji w Polsce, Algory – francuskiego konsultanta w zakresie nowych technologii informacyjnych i komunikacyjnych w oświacie, polskiego portalu edukacyjnego [Interkl@sy](mailto:Interkl@sy), CODN oraz Poznańskiego Centrum Superkomputerowo-Sieciowego PCSS. Działający od stycznia 2004 FRANTICE jest poświęcony wykorzystywaniu technologii informacyjnych i komunikacyjnych w nauczaniu języka francuskiego oraz przedmiotów wykładanych w tym języku. Ma nieść nieocenioną pomoc dydaktyczną nauczycielom zainteresowanym zastosowaniem w procesie nauczania francuskojęzycznych treści pochodzących z Internetu, a także materiałów pedagogicznych, narzędzi metodycznych itp.

FRANTICE zapewnia m.in. dostęp do opisanych i sklasyfikowanych w katalogu tematycznym materiałów dydaktycznych, zróżnicowanych w zależności od poziomu znajomości języka (zgodnie z *Cadre européen commun de références*), testów językowych, narzędzi komu-

nikacyjnych (czat, forum dyskusyjne). Nauczyciele wpisani na listę użytkowników portalu FRANTICE będą na bieżąco informowani o nowościach w nauczaniu języka francuskiego i TIK w Polsce.

Rolą multiplikatorów-koordynatorów regionalnych jest ocena francuskojęzycznych zasobów sieci oraz publikowanie na portalu [Interkl@sy](mailto:Interkl@sy) treści przeznaczonych dla uczniów, studentów i nauczycieli języka francuskiego.

Spotkania grupy multiplikatorów Concorde Multimédia trwają nadal. Służą omówieniu dotychczasowych działań podjętych przez uczestników projektu, wymianie doświadczeń i poglądów, a także samodoskonaleniu zawodowemu. Wszak rozwój techniki informatycznej jest procesem ciągłym.

Nie ulega wątpliwości, że w dzisiejszym świecie media elektroniczne stają się powszechnie dostępne, stwarzając nowe możliwości komunikacyjne. Potrzeba zmian w dotychczasowej pracy nauczycieli przez m.in. nowocześniejsze stosowanie narzędzi pedagogicznych „wymusza zmianę metod uczenia się i nauczania” (Lotko, 2003:72). Szkolenia w tym zakresie stają się więc nieodzowne i faktu tego nie sposób ignorować. „*A l'importance des enjeux doivent correspondre des réponses professionnelles*” (Bardi, 2003).

Nauczanie języków obcych, a także przedmiotów w tych językach wymaga dziś zastosowania nowoczesnych mediów. W erze komputerów i Internetu nieodzownym staje się kształcenie zawodowe w zakresie stosowania technologii informacji i komunikacji w procesie nauczania. Według wytycznych opublikowanych przez Inspection générale de l'Education nationale, departament francuskiego Ministère de la jeunesse, de l'éducation nationale et de la recherche z lipca 2001: „*Il apparaît clairement... que la formation des enseignants demeure un point clé: les professeurs ressentent fortement le décalage entre les compétences attendues des élèves et leurs propres compétences, et d'autre part ils utilisent encore trop peu les technologies de l'information et de la communication dans leurs pratiques pédagogiques*” (Bardi, 2002:10).

Może warto przemyśleć francuskie sugestie i zachęcać nauczycieli do samokształcenia oraz wykorzystywania technologii informacyjnych i komunikacyjnych w procesie nauczania.

## Lista multiplikatorów Concorde Multimédia

Adamczyk-Pelcer Marzena	(wielkopolskie)	<a href="mailto:mpelcer@wp.pl">mpelcer@wp.pl</a>
Adamska Urszula	(małopolskie)	<a href="mailto:matula@inetia.pl">matula@inetia.pl</a>
Byszewska Katarzyna	(małopolskie)	<a href="mailto:kasiabysz@wp.pl">kasiabysz@wp.pl</a>
Duda Elektra	(pomorskie)	<a href="mailto:elektradu@poczta.onet.pl">elektradu@poczta.onet.pl</a>
Dziękowska Aneta	(lubelskie)	<a href="mailto:Adzienk@poczta.onet.pl">Adzienk@poczta.onet.pl</a>
Gibalska Joanna	(świętokrzyskie)	<a href="mailto:gibalska@poczta.onet.pl">gibalska@poczta.onet.pl</a>
Gorzkuła-Sznajder Teresa	(opolskie)	<a href="mailto:sekretariat@nkjo.opole.pl">sekretariat@nkjo.opole.pl</a>
Helta Joanna	(pomorskie)	<a href="mailto:askh@wp.pl">askh@wp.pl</a>
Izbicka Katarzyna	(lubelskie)	<a href="mailto:kasiaizbicka@poczta.onet.pl">kasiaizbicka@poczta.onet.pl</a>
Jabłoński Jerzy	(mazowieckie)	<a href="mailto:jerzy_jnr@post.pl">jerzy_jnr@post.pl</a> <a href="mailto:jerzyjablonski@idea.net.pl">jerzyjablonski@idea.net.pl</a>
Karczevska Dorota	(mazowieckie)	<a href="mailto:Dorota.karczevska@wp.pl">Dorota.karczevska@wp.pl</a>
Kubicka Grażyna	(wielkopolskie)	<a href="mailto:grazku@interia.pl">grazku@interia.pl</a>
Patora Beata	(łódzkie)	<a href="mailto:Beatapatora@poczta.fm">Beatapatora@poczta.fm</a>
Pieńkowska Marzena	(śląskie)	<a href="mailto:centrumj@alpha.net.pl">centrumj@alpha.net.pl</a> <a href="mailto:maryivo@interia.pl">maryivo@interia.pl</a>
Sobucki Mieczysław	(wielkopolskie)	<a href="mailto:miet_sob@poczta.onet.pl">miet_sob@poczta.onet.pl</a>
Świtalska Izabela	(lubelskie)	<a href="mailto:switalska@poczta.onet.pl">switalska@poczta.onet.pl</a>
Szumowska Hanna	(podlaskie)	<a href="mailto:hanszum@poczta.onet.pl">hanszum@poczta.onet.pl</a>
Szymura Aleksandra	(śląskie)	<a href="mailto:alekszym@poczta.onet.pl">alekszym@poczta.onet.pl</a>
Twardoń Małgorzata	(śląskie)	<a href="mailto:mtwardon@ares.fils.us.edu.pl">mtwardon@ares.fils.us.edu.pl</a> <a href="mailto:mmtwa@poczta.onet.pl">mmtwa@poczta.onet.pl</a> <a href="mailto:mawiczko@poczta.onet.pl">mawiczko@poczta.onet.pl</a>
Wiczowska Małgorzata	(lubuskie)	<a href="mailto:zaleska@translacja.pl">zaleska@translacja.pl</a>
Zaleska Grażyna	(lubuskie)	

### Ważniejsze strony www

- ▶ [www.ambafrance-pl.org](http://www.ambafrance-pl.org)
- ▶ <http://frantice.interklasa.pl>
- ▶ [www.codn.edu.pl](http://www.codn.edu.pl)
- ▶ [www.man.poznan.pl/pcss/public/](http://www.man.poznan.pl/pcss/public/) (Poznańskie Centrum Superkomputerowo-Sieciowe PCSS)
- ▶ [www.ceco-fipf.org](http://www.ceco-fipf.org) (stowarzyszenie nauczycieli języka francuskiego z Europy środkowej i wschodniej założone pod patronatem głównej Komisji Stowarzyszeń (CECO))

Aleksandra Klimkiewicz<sup>1)</sup>  
Słupsk

## Ściągawka internetowa dla progresywnego rusycysty

W dzisiejszej dobie umiejętność posługiwania się technologią komputerową nie jest czymś nowym. Jest wymogiem – częścią kul-

turwego bagażu człowieka naszych czasów. Komputer i Internet wiele lat temu znalazły swoje zastosowanie w nauczaniu języków ob-

## Bibliografia

- Bardi, A.-M. (2002), *La formation des enseignants*. Les Dossiers de l'ingénierie éducative, n° 39, juin 2002, pp. 8-11.
- Bardi, A.M.(2003), *A l'importance des enjeux doivent correspondre des réponses professionnelles*. Média-log n° 45, janvier 2003. (<http://www.ac-creteil.fr/media-log/ARCHIVE45/edito45.pdf>)
- Bardi, A.-M., Pouts-Lajus S. (2002), *Communautés éducatives imbriquées*. Les Dossiers de l'ingénierie éducative, n° 41, décembre 2002, pp. 4-7.
- Chevalier, Y. (2002), *Le nouveau est-il vraiment nouveau?* (Multimédia: quelles ressources pour l'apprenant?). FDLM n° 323, septembre/octobre 2002, pp. 29-30.
- Concorde-Cofran: sieć edukatorów, 2001/2002. Culture (de) France. Retrospektywa 2001-2002. Publikacja Działu d/s Współpracy i Działalności Kulturalnej Ambasady Francji w Polsce pod red. Jean-Yves Potel, s. 22-23
- Gajek, E. (2000), *Komputery w nauczaniu języków obcych*. Nauczanie języków obcych w zreformowanej szkole. Praca zbiorowa pod red. Hanny Komorowskiej. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych, s. 115-134
- Lotko, M. (2003), *Komunikacja internetowa i nowe środowiska psychokulturowe*. Języki obce w szkole 4/2003, s. 71-75.
- Nauczanie i uczenie się języka francuskiego z pomocą Internetu*, 2002/2003, Culture (de) France. Retrospektywa 2002-2003. Publikacja Działu d/s Współpracy i Działalności Kulturalnej Ambasady Francji w Polsce pod red. Jean-Yves Potel, s. 25. (styczeń 2004)

<sup>1)</sup> Autorka jest lektorką języka rosyjskiego na Wydziale Neofilologii Akademii Pedagogicznej w Słupsku.

cych. Możliwość pracy z wykorzystaniem materiałów światowych baz danych, alternatywna i zróżnicowana informacja, błyskawiczny sposób przekazu i komunikacji decydują o powodzeniu w procesie nauczania. Wprowadzenie elektronicznego pakietu zajęć w tradycyjnym procesie nauczania języka obcego z całą pewnością przyniesie przyszłym absolwentom korzyści w życiu zawodowym. Zajęcia prowadzone z wykorzystaniem technik telekomunikacyjnych dają osobie uczącej się możliwość zdobywania, selekcjonowania, redagowania i wykorzystywania informacji.

Bezdyskusyjnym jest fakt, że Internet pozwala operować nieporównywalnie większą i atrakcyjniejszą w formie prezentacji ilością materiału niż książka. Głównym zadaniem nauczyciela jest przekazanie swoim podopiecznym umiejętności orientowania się w nieprzeżytym oceanie informacji.

Ogólny dostęp do zasobów sieci zlikwidował brak materiałów do praktycznej nauki języka rosyjskiego. Aleksander Puskin? W sieci można znaleźć praktycznie wszystkie informacje dotyczące poety, biografii, rysunki, ilustracje i absolutnie całą twórczość [1].

Prasa od zawsze stanowiła jeden z podstawowych materiałów w procesie nauczania języka. W obecnej chwili większość rosyjskich gazet posiada tak zwane wersje online: *Независимая газета*, *Итоги*, *Аргументы и факты*, *Правда*, *Страна.ру*, *Газета.ру*, *Московский комсомолец* [2] i inne. Bogaty materiał leksykalny, wysoka jakość jego prezentacji, możliwość operatywnego uaktualniania webstrony, możliwości związane z poznaniem nowych politycznych, kulturalnych i społecznych wydarzeń stanowią nieodłączną część procesu uczenia się języka.

Coraz większą popularnością w Rosji cieszą się strony z testami dla różnych dyscyplin (techniczne, ekonomiczne, ogólnokształcące i inne). W sferze praktycznego języka rosyjskiego można wykorzystać na zajęciach testy z kultury języka, ortografii czy interpunkcji. Autorzy największej państwowej kolekcji w Runecie zamieszczają na stronie swojego portalu również linki do takich działów, jak: *Важки*, *Афоризмы*, *Анекдоты* [3]. Polecałabym skorzystanie z zasobów portalu edukacyjnego *Gabinet języka rosyjskiego* [4], na łamach którego są publiko-

wane teksty do nauki języka rosyjskiego, historia piśmiennictwa rosyjskiego, zagadki poetyckie, projekty, bieżące dyskusje metodyczne związane z procesem nauczania języka, zbiór przydatnych linków i wiele innych materiałów. W budowie opisywanej strony biorą udział odwiedzający ją nauczyciele, wykładowcy, studenci i uczniowie. Tutaj można opublikować swoje propozycje, projekty, twórczość literacką zarówno własną, jak i uczniowską oraz wziąć udział w dyskusji.

Szczególne miejsce w życiu nauczyciela, ucznia i studenta zajmuje literatura, słowniki, encyklopedie. Użytkownicy sieci mogą skorzystać z biblioteki Moshkova [5], która jest najstarszą (1994 r.) i najbardziej znaną biblioteką online w Runecie i oddaje do dyspozycji ponad 10 000 woluminów. Kilka lat temu swoje zasoby udostępniły biblioteki uniwersytetów wirtualnych. Pojawiły się oddzielne projekty, takie jak: Biblioteka Narodowa [6], biblioteka Mylib.ru [7]. Teksty można kopiować, często książki i dokumenty są spakowane i gotowe do ściągnięcia. Można je zapisać w dowolnej formie i wykorzystać w pracy językowej jako zbiory, książki, mini-almanachy, śpiewniki.

Strony encyklopedii i słowników pozwalają w błyskawiczny sposób znaleźć wiele wyjaśnień, definicji i określić potrzebnego pojęcia. Do najdoskonalszych technicznie i informacyjnie należą *Słownik Ushakova* [8] i bezkonkurencyjny w sieci – informacyjno-encyklopedyczny projekt *Rubrikon* [9], na stronach którego udostępniono elektroniczne wersje najważniejszych encyklopedii i słowników wydanych w Rosji w ciągu ostatnich 100 lat.

Największym przedsięwzięciem rosyjskiej myśli filologiczno-informatycznej jest portal poradnika informacyjnego *Gramota.ru*. Autorzy projektu umożliwili odwiedzającym korzystanie z takich słowników jak: *Русский орфографический словарь Российской академии наук*. (Отв. ред. В.В. Лопатин, электронная версия Грамоты.ру); *Словарь трудностей произношения и ударения в современном русском языке*. К.С. Горбачевич СПб.: *Норинт*, 2000; *Новый словарь, русского языка*. Толково-словообразовательный. Т.Ф. Ефремова. М.: *Русский язык*, 2000; *Русское словесное ударение. Словарь имён собственных*. Ф.Л. Агеенко М.: *ЭНАС*, 2001;

*Русское словесное ударение. Словарь нарицательных имён.* М.В. Завра М.: ЭНАС, 2001; *Словарь русских синонимов и сходных по смыслу выражений;* Н. Абрамов М.: *Русские словари*, 1999; *Словарь антонимов русского языка: около 3200 антонимических нар.* М.Р. Львов; *Словарь русских личных имен.* Н.А. Петровский, электронная версия, 2002; *Словарь методических терминов* (теория и практика преподавания языков). Э.Л. Азимов, А.И. Шукин СПб: Златоуст, 1999. Portal Gramota.ru publikuje również czasopisma online: *Русский язык за рубежом* i *Мир русского слова*. Na stronie przeprowadzany jest monitoring kultury słowa, celem którego jest odzwierciedlenie realnie funkcjonującego języka środków masowego przekazu. Specjaliści wyłapują typowe błędy językowe w prasie, telewizji i radiu i na stronie toczą otwartą dyskusję. W rubryce „czytelnia” są publikowane teksty prozy i poezji, historyczno-biograficzna literatura krytyczna i artykuły językoznawcze.

Wykorzystywanie materiałów internetowych w procesie nauczania języka nie polega wyłącznie na dostępie i umiejętności posługiwania się i wykorzystywania materiałów, artykułów, książek, słowników, plików graficznych i muzycznych. Internet daje przede wszystkim możliwość odczuwania atmosfery kraju, w którym żywi ludzie publikują teksty napisane dla osób, posługujących się ich językiem. Wykorzystanie sieci pozwala również na szerokie włączenie elementów kulturoznawczych w procesie nauczania, a także na realizację indywidualizacji procesu nauczania. Atrakcyjna forma prezentacji materiału, jej oryginalność i zgodność z faktami wpływa motywująco na osobę uczącą się.

- [1] Русская виртуальная библиотека, Александр Сергеевич Пушкин (1799–1837).  
URL: [http://rvb.ru/pushkin/bio/index.htm]  
Собрание сочинений в 10 томах  
URL: [http://rvb.ru/pushkin/04index/txtindex.htm?start=0&length=1]  
Цявловский М., Хронологическая канва биографии А.С. Пушкина  
URL: [http://rvb.ru/pushkin/bio/bio\_short.htm]  
URL: [http://litera.ru/pushkin/bio.html]  
Вересаев В., Пушкин в жизни,  
URL: [http://www.magister.msk.ru/library/pushkin/bio/puvj.htm]  
Мережковский Д., Пушкин,  
URL: [http://www.magister.msk.ru/library/pushkin/about/mered001.htm]  
Брюсов В., Медный всадник  
URL: http://www.magister.msk.ru/library/pushkin/about/brusv001.htm]  
Соловьев В., Судьба Пушкина,  
URL: http://sky.kuban.ru/socio\_etno/magister/library/pushkin/about/solov001.htm]  
Большаков Л., Оренбургская пушкинская энциклопедия,  
URL: [http://quake.orenburg.ru/culture/encyclp/tom2/p.html]  
[2] Независимая газета URL: [http://www.ng.ru/]  
Итоги, URL: [http://www.itogi.ru]  
Аргументы и факты URL: [http://www.aif.ru/]  
Правда URL: [http://www.pravda.ru/]  
Страна.ru URL: [http://www.strana.ru/]  
Газета.ru URL: [http://www.gazeta.ru/]  
Московский комсомолец, URL: [http://www.mk.ru/] и др.  
[6] Testland, On-line тесты для всех/Государственное тестирование.  
URL: [http://www.testland.ru/default.asp?id=325&uid=]  
[4] Кабинет русского языка URL: [http://ruslit.ioso.ru/]  
[5] Библиотека Мошкова URL: [http://lib.ru/]  
[6] Народная библиотека  
URL: [http://www.biglib.com.ua/]  
[7] Mylib.ru URL: [http://www.Mylib.ru/]  
[8] Словарь Ушакова  
URL: [http://dic.academic.ru/misc/ushakov.nsf/ByID/NT000EBDD6]  
[9] Рубрикон URL: [www.rubricon.ru]  
[10] Грамота.ru URL: [http://slovari.gramota.ru/]  
(sierpień 2003)

Zapraszamy na nasze strony internetowe

[www.codn.edu.pl](http://www.codn.edu.pl)

Zamieszczamy na nich szczegółowe informacje o czasopiśmie i numery archiwalne.

# SZKOŁA PODSTAWOWA, GIMNAZJUM



Jolanta Sochaczewska-Kuleta<sup>1)</sup>  
Łódź

## Nie wiesz jak to zrobić? Zapytaj swoich uczniów!



### Decyzja

Kiedy po raz pierwszy otrzymałam informację o organizowanym w naszym mieście Festiwalu Przedstawień w Języku Angielskim po prostu ją zignorowałam myśląc: „Ja? Przecież nie mam zielonego pojęcia, jak się za to wziąć...”. Potem była rozmowa z dyrektką sugerującą, że dobrze by było, gdyby nasza szkoła wzięła udział w festiwalu i przerazenie w moich oczach, gdy okazało się, że mam miesiąc na przygotowanie przedstawienia w języku angielskim z uczniami, którzy przez ostatnie osiem miesięcy zdołali przełamać pierwsze lody związane z nauką języka obcego...

Zdecydowałam, że rozpocznę pracę z jedną, najlepszą klasą z dwóch powodów:

1. Miałam za mało czasu, żeby przeprowadzić coś w rodzaju castingu wśród wszystkich uczniów, których uczę, a praca z najlepszą grupą miała największe szanse powodzenia.
2. Praca z jedną klasą dawała mi możliwość przeprowadzania prób także podczas moich zajęć lekcyjnych, a drama jest teraz popularnym środkiem stosowanym w nauczaniu języka obcego.



### Wybór tekstu

Pozostał wybór scenariusza – i tutaj się zaczęło... Wszystkie publikacje, które wpadły

mi w ręce to było nie to, a czas naglił. I wtedy... Przeglądając *Surprise* – nowy podręcznik do nauki języka angielskiego w klasach IV-VI szkoły podstawowej, z którym pracuję, znalazłam tekst bajki *The Fisherman and the Fish* – bajki, którą zarówno dzieci, jak i dorośli znają bardzo dobrze, ale nie wszyscy wiedzą, że jej autorem jest jeden z największych poetów Rosji – Aleksander Puszkina. Przeznaczony dla klasy piątej tekst wykraczał poza wiedzę językową moich uczniów, ale już wkrótce miało się okazać, że dla dobrej grupy czwartoklasistów kończących pierwszy rok nauki języka nie stanowił większego problemu, jako że treść bajki była im doskonale znana.



### Od czytania tekstu do dramy

W trakcie lekcji zaczęliśmy pracę od informacji na temat autora (z uwzględnieniem nauczania interdyscyplinarnego), następnie przeszliśmy od ogólnego do szczegółowego rozumienia tekstu – zaczęliśmy od standardowych ćwiczeń proponowanych przez podręczniki metodyczne. Potem były ćwiczenia w czytaniu tekstu uwzględniające prawidłową wymowę wyrazów, intonację zdań, akcent wyrazowy i zdaniowy. To, co było przećwiczone na lekcji, dało podstawę do pracy domowej – przygotowania, na podstawie nagrania bajki, głośnego czytania jej fragmentu. Ze względu na długość tekstu,

<sup>1)</sup> Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Gimnazjum nr 29 w Łodzi.

zgodnie z sugestiami autorów został on podzielony na cztery części, a uczniowie, którzy przygotowali przydzielone im fragmenty tekstu, utworzyli podczas następnego zajęcia zespoły, w których każda z osób miała mieć przydzieloną konkretną rolę: rybaka, żony rybaka, złotej rybki, narratora pierwszoplanowego i narratora drugoplanowego. Celem kolejnej lekcji stało się udramatyzowanie suchego książkowego tekstu. Każdy z zespołów zdecydował o przydzieleniu ról w grupie, a następnie zgodnie z tym przydziałem klasa została podzielona na 5 grup:

- ▶ 1 grupa – rybacy,
- ▶ 2 grupa – złote rybki,
- ▶ 3 grupa – żona rybaka,
- ▶ 4 grupa – narratorzy pierwszoplanowi,
- ▶ 5 grupa – narratorzy drugoplanowi.

Każdemu z uczniów wręczono ten sam fragment bajki, a zadaniem poszczególnych grup było przedstawienie ich ról z użyciem języka ciała. Każda grupa miała 5 minut na to, żeby się przygotować, a następnie zilustrować za pomocą niemych gestów odtwarzany z magnetofonu fragment bajki – była to dla uczniów doskonała zabawa. Następnym zadaniem dla tak podzielonej klasy było połączenie języka mówionego (czytanie) z językiem ciała. Przećwiczenie tego w grupach zajęło około 5 minut. Grupowe odgrywanie ról dało uczniom więcej pewności siebie.

Przedyskutowany w grupach sposób odgrywania poszczególnych ról sprawił, że w momencie podziału klasy na 5 nowych grup, w których każda osoba miała przydzieloną już konkretną rolę (rybaka, żona rybaka, złota rybka, narrator pierwszoplanowy i narrator drugoplanowy), praca w nowej grupie stała się zdecydowanie łatwiejsza. Następne ćwiczenie samo w sobie stało się pewnego rodzaju konkursem: ponieważ każdy z zespołów miał do przygotowania inny fragment tekstu (te zaś tworzyły całość bajki), każda z grup dążyła do tego, żeby jak najlepiej przedstawić swoją część przed resztą klasy. Rolą nauczyciela było monitorowanie ich pracy oraz dawanie konkretnych wskazówek, dotyczących zarówno samego czytania, jak i używania języka ciała. Przed przystąpieniem do wystawienia całości sztuki poprosiłam uczniów, by uważnie obserwowali grę poszczególnych aktorów.



## Przydzielanie ról

W podsumowaniu zajęć poprosiłam uczniów, aby wybrali najlepszego aktora. Każdy z uczniów otrzymał po 5 kolorowych (zielone, żółte, czarne, niebieskie, czerwone) małych kwadratów samoprzylepnego papieru, odpowiadających poszczególnym rolom. Na arkuszach wcześniej przygotowanego i przyczepionego do ściany papieru z nazwami osób występujących w bajce i imionami uczniów odgrywających poszczególne role, każdy z uczniów przykleił kwadrat pod imieniem tego ucznia, który w jego ocenie najlepiej odegrał swoją rolę.

Rybak (napis zielony)	Złota Rybka (żółty)	Żona (czarny)	Narrator 1 (niebieski)	Narrator 2 (czerwony)
wpisane imiona dzieci grających tę rolę	.....	.....	.....	.....
miejsce na wklejenie (tutaj) zielonych kwadratów				

Wyłoniliśmy zwycięzców i zaproponowałam klasie przygotowanie przedstawienia na konkurs. Wspaniała zabawa na lekcji stała się początkiem ciężkiej pracy podczas prób.



## Od tekstu bajki do scenariusza

Podczas pierwszych prób „czytania” tekstu bajki zastanawialiśmy się wspólnie, jak powinno wyglądać przedstawienie jako całość. Po naniesieniu niezbędnych „poprawek” w samym tekście bajki uważnie słuchałam wszelkich uwag uczniów. Ustaliliśmy, że całość zostanie przedstawiona na zasadzie „sceny w scenie”. Tło miał stanowić teatrzyk kukiełkowy, w którym swoje role odgrywaliby: rybaka, jego żona i złota rybka. Na pierwszym planie mieli zagrać „żywi aktorzy”: babcia i dziadek (dwaj narratorzy), siedzący przy kominku ustawionym pod teatrzykiem kukiełkowym i opowiadający swoim liczным wnukom bajkę *O rybaku...* Postawiłam pytanie: jak zacząć i zakończyć przed-

stawienie. I tutaj znowu uczniowie okazali się prawdziwą skarbnicą pomysłów.

W pierwszej scenie dzieci bawią się grając w klasy, skacząc, klaszcząc. Na scenę wchodzi babcia i dziadek; jedno z dzieci zauważa starszków i kieruje do nich głośne pytanie: *Granny, grandpa, can you read us a story? (Babciu, dziadku, czy możecie przeczytać nam bajkę?)*. Dzieci z zainteresowaniem przerywają zabawę w oczekiwaniu na odpowiedź, a babcia mówi: *Yes. Sit down and listen. (Tak. Usiądźcie i słuchajcie)*. Babcia i dziadek siadają na krzesłach przy kominku, a wokół nich na podłodze, bokiem do widowni siadają dzieci. Babcia zaczyna opowiadać trzymając w ręku książkę z tekstem bajki.

Ze względu na długość tekstu narratorów i krótki czas przygotowania przedstawienia celowo wprowadziłam zdanie „czy możesz nam przeczytać...” – było to całkownie naturalne, a jednocześnie dawało małym aktorom odgrywającym rolę babci i dziadka możliwość wglądu do tekstu w dowolnej chwili.

W ostatniej scenie dzieci słuchające bajki układają się na podłodze i gdy babcia kończy swoją kwestię, słychać głębokie oddechy śpiących dzieci i lekkie pochrapywanie. Babcia i dziadek wstają, babcia przykłada palec do buzi, szeptem mówi *Sshh, they are sleeping... (Oni śpią....)* i po cichu, na palcach oboje opuszczają scenę, kończąc w ten sposób przedstawienie.



## Muzyka i elementy scenografii

Żadne przedstawienie teatralne nie będzie pełne bez odpowiedniej scenografii i muzyki. W ramach nauczania interdyscyplinarnego poprosiłam o współpracę doskonałego plastyka i na nasze szczęście nauczycielkę naszej szkoły – Beatę Wojtaszak. To ona podsunęła nam pomysł wykorzystania niewerbalnego przedstawienia pogody na morzu za pomocą bibułowych szarf i muzyki. Morze przedstawiają dzieci słuchające opowiadania swoich dziadków. Po każdorazowym jego opisie przez narratorów, odtwarzany jest fragment utworu muzycznego. Dzieci podnoszą się z podłogi, stają w dwóch rzędach naprzeciwko siebie – bokiem do widowni – biorąc w ręce po dwa zakończenia szarf

i płynnie poruszają przemiennie rękoma w górę i w dół. Poruszające się w ten sposób szarfy z karbowanej bibuły tworzą „fale”; im więcej szarf, tym lepsze wrażenie. Należy pamiętać, że dzieci poruszające szarfami nie mogą stać zbyt blisko siebie. W pierwszych dwóch scenach pomiędzy „falami” pojawia się ubrana w złotą/żółtą sukienkę dziewczynka – złota rybka tańcząca w falach. Rybka porusza się wzdłuż fal tak, aby nie zawadzić szarfą. Tam, gdzie morze jest opisywane przez narratora jako jasne i piękne, szarfy mają kolor błękitny, zielony i szafirowy (muzyka: fragment *Aquarium* Camille Saint-Saens). Tam, gdzie morze jest wzburzone – szafirowy, niebieski i granatowy (muzyka: fragment *Aquatic Dance* Vangelisa), a tam, gdzie szaleje burza – granatowe, niebieskie i czarne (muzyka: fragment *Death of Titanic* Jamesa Hornera). W ostatnim obrazie morza oprócz szarf–fal wprowadziłam jeszcze bibułowe „wstążki” przyczepione do kawałka drewna. Wybrane dzieci trzymają patyki ze wstążką, unoszą je wysoko ponad głowę i opuszczają szybkim, ale płynnym ruchem węża (spłaszczona litera „S”) w dół.

Kukiełki i dekoracje do przedstawienia to znowu przedsięwzięcie wspólne – kukiełki zostały wykonane na lekcjach plastyki przez uczniów klas szóstych. Oświetleniem teatryku kukiełkowego zajął się jeden z naszych uczniów. Konstrukcja teatryku kukiełkowego została wykonana ze starych elementów drewnianych przez konserwatorów szkolnych.



## Premiera

Wielkie przeżycie? To za mało powiedziane... Tak wielki багаż zadań, w ciągu tak krótkiego czasu zawsze pozostawia wrażenie, że coś zostało przeoczone i „wyjdzie” w najmniej oczekiwanym momencie. Siedzenie na widowni ze świadomością, że nic nie można zrobić, też nie odpręża psychicznie. Potem sam spektakl i nareszcie można było odetchnąć – udało się! Owacje publiczności były tego najlepszym dowodem. Ukoronowanie trudu przyszło w momencie rozdania nagród; nikt z nas nie spodziewał się I miejsca, ale tak naprawdę to właśnie ono najbardziej liczy się dla uczniów – zostali zauważeni i docenieni.





## Wnioski

Przygotowanie i omówienie przedstawienia doprowadziły do refleksji:

1. Drama może być używana zarówno przez doświadczonych, jak i niedoświadczonych nauczycieli pod warunkiem, że:

- ▶ są zainteresowani i gotowi wprowadzić do „tradycyjnego” nauczania coś nowego,
- ▶ widzą potrzebę wykorzystania niezwyklej energii uczniów w inny niż obiegowo nazywany „tradycyjny” sposób,
- ▶ mają świadomość, że chcą rozwijać swój warsztat pracy poszerzając go o ćwiczenia z jednej strony bardzo atrakcyjne dla uczniów, z drugiej zaś (w przypadku niepowodzenia) mogące prowadzić nawet do chaosu w klasie.

2. Przy wykorzystaniu dramy należy pamiętać o:

- ▶ przygotowaniu sali do innych niż zwykle zajęć,
- ▶ doborze właściwych ćwiczeń dla danego poziomu i grupy wiekowej,
- ▶ właściwym zaplanowaniu czasu trwania zajęć,
- ▶ wytyczeniu celów lekcji,
- ▶ szczegółowym opisie planowanego przedsięwzięcia,
- ▶ dokładnym zaplanowaniu zajęć i przygotowaniu odpowiednich materiałów,
- ▶ zachowaniu schematu: od udratyzowania krótkich ćwiczeń na lekcjach (jako jeden z wielu elementów lekcji), poprzez formy dłuższe (kilka ćwiczeń podczas jednej lekcji, a następnie cała jednostka lekcyjna poświęcona dramie), aż do cyklu zajęć, gdzie drama staje się dominującą techniką nauczania,
- ▶ omówieniu zajęć po ich zakończeniu; wyciągnięciu odpowiednich wniosków.

3. Drama:

- ▶ jest częścią procesu wychowawczego, ponieważ:
  - ▲ pozwala wykazać się wszystkim uczniom zarówno tym najlepszym, jak i tym, którzy mają kłopoty z przyswajaniem języka obcego,
  - ▲ daje uczniom nieśmiały szansę „wykazania się” w sposób inny niż tylko odegranie głównej, „mówionej” roli w przedstawieniu,
  - ▲ angażuje uczniów różnych poziomów zmuszając nowo utworzoną grupę do wspólnych

działania w jednej sprawie (wysłuchiwanie propozycji poszczególnych członków grupy i ich wartościowanie, wspólne podejmowanie decyzji i współpraca, odpowiedzialność za powodzenie całości przedsięwzięcia),

- ▲ przez ewaluację kształtuje w uczniach nawyki samooceny.
- ▶ jest częścią procesu uczenia się języka obcego, ponieważ:
  - ▲ pozwala uczniom używać zarówno języka mówionego, jak i niewerbalnego (w tym również emocji),
  - ▲ zachęca uczniów do komunikowania się w obcym języku, kształtując w nich określone zachowania społeczne,
  - ▲ przygotowuje do odpowiedniego zareagowania w podobnych, codziennych sytuacjach,
  - ▲ pozwala na mechaniczne użycie określonych struktur językowych, ale daje uczniom możliwość ich własnej interpretacji (personalizacja), co sprawia, że powtarzane struktury są lepiej przez nich zapamiętywane,
- ▶ motywuje uczniów do nauki języka obcego, ponieważ:
  - ▲ wszystkie dzieci biorące udział w przedstawieniu robią to z powodzeniem,
  - ▲ dążenie do celu (tutaj: wystawienie przedstawienia) mobilizuje uczniów do opanowania roli, czyli języka w takim stopniu, by był zrozumiały dla publiczności,
  - ▲ dawanie publicznych występów, czy np. filmowanie na wideo automatycznie sprawia, że dzieci chcą się pokazać z jak najlepszej strony,
- ▶ jest elementem nauczania interdyscyplinarnego, ponieważ:
  - ▲ wykorzystuje jako środek fragmenty literatury światowej (tutaj: bajka A. Puszkina),
  - ▲ daje podstawową wiedzę o funkcjonowaniu teatru,
  - ▲ daje wiedzę o elementach przedstawień teatralnych,
  - ▲ uwrażliwia na sztukę i muzykę.



## Komentarze

Kolejny rok nie był już dla nas tak szczydry – pomimo zdecydowanie lepszego przygo-

towania nowego przedstawienia, owacji publiczności podczas konkursowej premiery, uczniowie nie zostali wyróżnieni. Trudno im było to zrozumieć. Wiadomo, że upadek z samej góry jest szczególnie bolesny i my – dorośli powinniśmy zrobić wszystko, by łagodzić takie upadki naszych uczniów. Zaraziłam kolejny raz grupę wiarą, że to, co zrobiliśmy, było naprawdę dobre, że trzeba wyciągnąć wnioski i spróbować jeszcze raz. Okazja nadarzyła się wkrótce. Był nią ogólnopolski Mini – Drama Festival for the Young „Masquerade” pod patronatem IATEFL w Toruniu. I tutaj dotarło do nas, jak ważne jest dostrzeżenie wszystkich uczestników przeglądu. Nie było wygranych i przegranych, byli wszyscy, którzy włożyli olbrzymi wysiłek w przygotowanie przedstawień. W każdej ze

sztuk dostrzeżono to, co było w niej najlepsze, najbardziej wartościowe: poprawność językową, muzykę, scenografię itd. – nie było grupy, która nie otrzymała dyplomu za jeden, wybrany i najlepiej zaprezentowany element przedstawienia. Pomysł godzien naśladowania. Jako organizatorzy przyszłych konkursów my – nauczyciele powinniśmy zawsze o tym pamiętać.

### Bibliografia:

- Philips, S. (2001), *Drama with children*, Oxford: OUP.  
Maley, A. and A. Duff. (1983), *Drama Teaching in Language Learning: A Resource Book of Communicative Activities for Language Teachers*, CUP.  
McCaslin, N. (1996), *Creative Drama in the Classroom and beyond*, New York: Longman.  
Wessels, C. (1987), *Drama*, Oxford: OUP.

(kwiecień 2003)

Jolanta Sochaczewska-Kuleta<sup>1)</sup>  
Łódź

---

## Przedstawienie w języku angielskim? Ale skąd wziąć scenariusz!?



### I tak to się zaczęło...<sup>2)</sup>

Gdy po raz pierwszy sięgnęłam po tekst dramy, by przygotować przedstawienie teatralne w języku angielskim, nawet przez myśl mi nie przeszło, że mogłabym napisać scenariusz samodzielnie. Znalezienie właściwego materiału literackiego do przygotowania sztuki teatralnej – to już rzecz nienajłatwiejsza, a co dopiero napisanie jej... Jeżeli na dodatek ma się przy sobie uczniów, których uczy się współdecydowania w sprawach wspólnych projektów dotyczących nauczania, należy się liczyć z tym, że postawią swoje warunki uczestnictwa w planowanym przez nauczyciela projekcie. I całe szczęście! Po tym, jak po raz pierwszy przygotowałam z nimi przedstawienie na podstawie motywów bajki Aleksandra Puszkina *O rybaku i złotej rybce*, nie słyszałam właściwie nic innego

oprócz pytań, kiedy przygotowujemy coś następnego. Załamalam (pozytywnie) ręce, kiedy w dniu rozpoczęcia roku szkolnego grupa moich uczniów zadała po raz kolejny to samo pytanie, a ja nieopatrznie zapytałam, co chcieliby wystawić. Hitem sezonu kinowego był *Shrek* i ten właśnie tytuł usłyszałam. Otrząsnawszy się z pierwszego szoku, usiłowałam zasugerować coś innego, ale było już za późno. Moi uczniowie dawno podjęli decyzję – wiedzieli, co chcą wystawić. Tylko jak ja miałam się do tego zabrać?



### Przygotowania

Potrzeba jest matką wynalazku. Każde z przedstawień przygotowujemy z reguły na koniec maja, ale przez cały pierwszy semestr

---

<sup>1)</sup> Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Gimnazjum nr 29 w Łodzi.

<sup>2)</sup> patrz s. 147 w tym numerze.

ciągle słyszałam to samo pytanie – czy już mam scenariusz. Fakt, że z przyjemnością obejrzałam kilkakrotnie wspomniany film, niestety nic nie zmienił. Poza wszystkim polska wersja językowa (pomimo mistrzowskiego wykonania) nie motywowała mnie do pracy, wręcz przeciwnie... Miałam dobrą wymówkę – w momencie ukazania się filmu na płycie DVD będę mogła dopiero coś zrobić. I tak się stało.

## DVD jako środek do przygotowania scenariusza

Podczas ferii zimowych kupiłam płytę, odkrywając na nowo film w wersji oryginalnej i wychwalając dobrodziejstwa współczesnej cywilizacji, tj. odtwarzacz DVD i komputer. W krótkim czasie nauczyłam się (na tym samym monitorze) oglądając film pisać na jego podstawie scenariusz w otwartym dokumencie Worda. Możliwość stopowania, przewijania scen filmowych były tutaj nie bez znaczenia – każdą ze scen mogłam obejrzeć, wysłuchać i przeczytać widniejące tam napisy tyle razy, ile potrzebowałam, zapisując jednocześnie niezbędne informacje. O ile na początku sądziłam, że może to nudzić, po tygodniu z przyjemnością zmieniłam zdanie – film jest nietuzinkowy i za każdym razem znajdowałam coś nowego i równie zabawnego, jak poprzednie. I w końcu opowiadanie, będące streszczeniem filmu i przeplecione uproszczonymi dialogami bohaterów było ukończone.

## Prawie gotowy scenariusz

W dalszym ciągu odczuwałam niedosyt i dlatego postanowiłam poprosić o pomoc plastyka naszej szkoły – Beatę Wojtaszak. To ona wymyśliła, by potraktować historię jako sąd nad przyjaźnią między Shrekiem i Osiołkiem. Mielśmy więc: ławę przysięgłych, sędziego prowadzącego sprawę, świadków opowiadających historię przyjaźni i ilustrujących swoje zeznania „materiałem filmowym”. W przedstawieniu świadkowie „włączają nagranie wideo”;

na scenie pojawiają się zza kulisy żywi aktorzy przedstawiający scenkę; następnie świadkowie „wyłączają kasetę”, a aktorzy wycofują się za kulisy – oraz publiczność „w sądzie” – na scenie – obserwująca przebieg procesu.

## Ostateczny kształt scenariusza

Brakowało jeszcze muzyki i w całości przedstawienia – dynamiki. Wykorzystując tym razem fragmenty płyty CD z muzyką do filmu, zdecydowaliśmy aktywnie włączyć w nasz „proces” publiczność na „sali rozpraw” – spektakl przerywany jest trzema piosenkami, a w scenie finałowej wszyscy występujący w nim aktorzy tańczą i śpiewają. I tak scenariusz był gotowy.

I na koniec:

## Krótkie wademekum początkującego scenarzysty

1. Dostosuj scenariusz do wieku i poziomu językowego uczniów,
2. Nie bój się upraszczania słownictwa – jeżeli język scenariusza będzie za trudny, zabraknie uczniom motywacji do pracy,
3. Postaraj się, żeby sceny proponowanego scenariusza były interesujące zarówno dla ciebie, jak i dla uczniów; zadbaj o dynamikę przedstawienia,
4. Nie wahaj się współpracować z nauczycielami innych przedmiotów – twoi koledzy mogą ci pomóc,
5. Uważnie wysłuchaj wszystkich uwag uczniów, dotyczących proponowanego przez ciebie scenariusza i pozwól, aby ostateczny kształt nadali mu odgrywający go aktorzy,
6. By uniknąć błędów czy niezrozumienia, daj scenariusz do przeczytania innemu nauczycielowi języka angielskiego,
7. Wykorzystaj wszelkie dostępne zdobycze współczesnej techniki – bardzo ułatwią ci one pracę.

Powodzenia!

(kwiecień 2003)

## Lekcja biblioteczna w połączeniu z lekcją języka angielskiego

Przykładowa lekcja jest jedną z wielu, jakie prowadzę wspólnie z nauczycielami języka angielskiego. Zajęcia mogą być oczywiście realizowane także w połączeniu z innym językiem obcym. Takie lekcje koleżeńskie szczególnie polecam nauczycielom-bibliotekarzom, którym nieobce są problemy lokalowe (brak oddzielnej czytelnicy). Korzystając ze stosowanego na tych przedmiotach podziału na grupy w małej bibliotece można prowadzić zajęcia z połówką klasy. Pomysł zrodził się, gdy zostałam opiekunem stażu nauczyciela języka angielskiego. Jak wykazała praktyka, połączenie lekcji bibliotecznej z nauką języka obcego daje bardzo dobre efekty, a przez młodzież jest oceniane jako ciekawe. Uczniowie mają okazję poznania zbiorów biblioteki pod kątem nauki danego języka i uczą się, jak z nich korzystać. Jest to również praktyczna lekcja, porozumiewania się w bibliotece innego kraju.



### In the library. English writers

#### Szukamy informacji o pisarzach angielskich w zbiorach biblioteki szkolnej

Część lekcji jest prowadzona w języku polskim przez nauczyciela-bibliotekarza, a część w języku obcym przez nauczyciela danego języka.

- ▶ **Poziom:** Proponowaną przeze mnie lekcję można z pewnymi modyfikacjami prowadzić zarówno w klasie pierwszej, jak i drugiej, a nawet trzeciej gimnazjum. Myślę, że zajęcia takie prowadzone na odpowiednio wyższym poziomie językowym można z powodzeniem zastosować także w klasie pierwszej szkoły ponadgimnazjalnej.
- ▶ **Czas:** 45 lub 90 minut w zależności od stopnia opanowania języka obcego przez uczniów.
- ▶ **Cele:** Umiejętność wyszukiwania informacji związanej z językiem angielskim w zbiorach

biblioteki szkolnej. Ćwiczenia w zakresie wypowiedzi związanej z korzystaniem z biblioteki i czytaniem.

- ▶ **Pomoce:** Wybrane książki z księgozbioru podręcznego biblioteki, po jednym słowniku przekładowym polsko-angielskim dla ucznia, różne słowniki pisarzy, zestawy kart pracy ucznia dla grup, plansze – *Źródła informacji w bibliotece, Rodzaje słowników i encyklopedii*, katalogi biblioteczne, teczki tematyczne, encyklopedia multimedialna.
- ▶ **Przebieg lekcji:**

*Nauczyciel języka angielskiego* powtarza wspólne z uczniami znane im dotychczas wyrazy związane z biblioteką, np. *book, newspaper, read, tables, chairs, shelves, bookcase, desk*.

*Nauczyciel bibliotekarz* przypomina ogólne zasady poszukiwania informacji w bibliotece za pomocą źródeł informacji pośredniej, takich jak katalogi i kartoteki oraz źródeł informacji bezpośredniej – głównie księgozbioru podręcznego. Objaśnia różnicę w zastosowaniu encyklopedii i słowników. Prezentuje wybrane słowniki, omawiając wspólnie z uczniami rodzaje słowników i możliwości ich wykorzystania do nauki poszczególnych przedmiotów. Porównuje różne słowniki językowe pod kątem zastosowania: słowniki ortograficzne, frazeologiczne, wyrazów obcych, języka polskiego, a jako ostatnie porównuje słownik języka angielskiego i słowniki przekładowe polsko-angielskie i angielsko-polskie.

- ▶ **Ćwiczenie 1.** – Uczniowie pracują w zespołach trzy- lub czteroosobowych.

*Nauczyciel bibliotekarz* rozdaje różne słowniki polsko-angielskie i omawia zasadę posługiwania się *zwą paginą*.

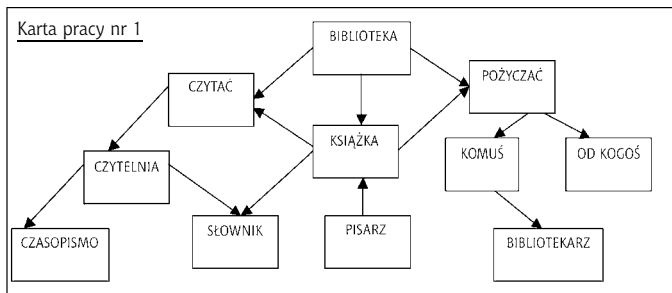
*Nauczyciel języka angielskiego* dzieli uczniów na kilka małych grup i rozdaje karty pracy, na których są umieszczone wyrazy w języku polskim, a następnie poleca odnalezienie w słownikach ich angielskie znaczenia. Ucznio-

<sup>1)</sup> Autorka jest nauczycielem-bibliotekarzem w Zespole Szkół Ogólnokształcących nr 28 w Krakowie.

wie rozdzielają między siebie tłumaczenie poszczególnych wyrazów w taki sposób, aby każdy z nich pracował ze słownikiem. Grupa, która skończy najszybciej, otrzymuje w nagrodę plusy.

Uczniowie układają zdania z zastosowaniem obu form tego czasownika.

Przy omawianiu struktury wyrazu *reading-room* nauczyciel rozdaje znajdujące się w czytelnicy czasopisma w języku angielskim i uczniowie analizują ich zawartość.



► **Ćwiczenie 2.**

Nauczyciel bibliotekarz rozdaje słowniki pisarzy i drugi zestaw kart pracy dla grup, zwracając uwagę na dokładne czytanie poleceń. Zadaniem uczniów jest znalezienie w słowniku

Po sprawdzeniu przez nauczyciela poprawności wykonania tego ćwiczenia uczniowie układają zdania z użyciem podanych słów oraz odpowiadają na pytania w języku angielskim. Przykłady: *I don't like reading the books. Peter likes books written by English writers. He is looking for some J. K. Rowling's books. He spends a lot of time in the school library. Today we are learning in the reading-room. There are many dictionaries in this library. At what time does the library open? What are you reading? What magazines are there in the reading-room? Who is your favourite writer?*

układają zdania, jakiej narodowości są autorzy, których nazwiska wymieniono na kartce. Dwóch spośród podanych pisarzy powinno być narodowości angielskiej, a trzeci np. amerykańskiej lub kanadyjskiej. Następnie uczniowie wyszukują w katalogu alfabetycznym po jednym tytule książek każdego z podanych angielskich pisarzy i próbują przetłumaczyć je na język angielski.

Nauczyciel języka angielskiego sprawdza poprawność tłumaczenia. Przykłady: *Treasure island, Black arrow, Little princess, Adventures of Sherlock Holmes, Secret garden, The book of jungle, The lion, the witch and the old wardrobe, Silver chair, Gulliver's travel, The Lord of the rings, Two towers, The return of the king.*

Nauczyciel objaśnia różnicę w zakresie użycia formy czasownika *to lend* i *to borrow*.

Karty pracy nr 2 (dla czterech grup)

Sprawdź w słowniku pisarzy, jakiej narodowości byli:

- Lucy Maud Montgomery** .....
- Frances Hodgson Burnett** .....
- Alan Alexander Milne** .....

Wypisz z katalogu po jednym tytule książek wyżej wymienionych autorów i przetłumacz je na język angielski.

.....

.....

Sprawdź w słowniku pisarzy, jakiej narodowości byli:

- Jonathan Swift** .....
- Robert Louis Stevenson** .....
- Jack London** .....

Wypisz z katalogu po jednym tytule książek wyżej wymienionych autorów i przetłumacz je na język angielski.

.....

.....

Sprawdź w słowniku pisarzy, jakiej narodowości byli:

- Clive Staples Lewis** .....
- Hugh Lofting** .....
- Artur Conan Doyle** .....

Wypisz z katalogu po jednym tytule książek wyżej wymienionych autorów i przetłumacz je na język angielski.

.....

.....

Sprawdź w słowniku pisarzy, jakiej narodowości byli:

- Rudyard Kipling** .....
- Mark Twain** .....
- John Ronald Reuel Tolkien** .....

Wypisz z katalogu po jednym tytule książek wyżej wymienionych autorów i przetłumacz je na język angielski.

.....

.....

W trakcie tego ćwiczenia *nauczyciel bibliotekarz* sprawdza na bieżąco, czy uczniowie nie przepisują tytułów książek ze słownika zamiast z katalogu, co się często zdarza przy niedokładnym przeczytaniu polecenia. Nauczyciel zwraca uwagę na różnicę między katalogiem a słownikiem: w katalogu są tytuły tylko tych książek, które są dostępne w naszej bibliotece, a w słowniku te, które zostały napisane.

*Nauczyciel języka angielskiego* sprawdza poprawność tłumaczenia tytułów przez uczniów. Po zakończeniu pracy uczniowie głośno odczytują nazwiska angielskich autorów, wypisane z katalogu tytuły książek i ich przekład.

*Nauczyciel bibliotekarz* przypomina zasadę poszukiwania książek w katalogu rzeczowym. Uczniowie odszukują dział z językiem angielskim i kolejno odczytują z kart katalogowych tytuły książek w języku angielskim. Przy okazji porównują tytuły oryginalne ze swoimi tłumaczeniami. Należy zwrócić uwagę uczniom na liczbę stron ww. książek, ponieważ są to w większości wersje skrócone, przystosowane do odpowiedniego poziomu językowego. Każda grupa wybiera z katalogu jeden podręcznik gramatyki języka angielskiego, a po udostępnieniu go przez nauczyciela bibliotekarza ocenia jego przystępność i zawartość.

*Nauczyciel bibliotekarz* omawia zawartość i układ kartoteki tekstowej. Uczniowie odszukują w kartotece tekstowej materiały, w tym głównie fotografie angielskich autorów. Jeżeli biblioteka dysponuje komputerem, wówczas dodatkowo próbują odnaleźć informacje i zdjęcia w encyklopedii multimedialnej lub w Internecie.



## Podsumowanie wiadomości

*Nauczyciel bibliotekarz* zadaje pytania na temat możliwości wykorzystania zbiorów biblioteki przy nauce języka angielskiego. Uczniowie

wie odpowiadają na pytania odnośnie różnych encyklopedii i słowników, podają zasady posługiwania się nimi oraz ich zastosowania. Poszczególne grupy prezentują wiadomości zdobyte na lekcji na temat wybranego pisarza angielskiego ze wskazaniem źródeł, z których zdobyli te informacje.

*Nauczyciel języka angielskiego* powtarza z uczniami słownictwo poznane na lekcji. Na zakończenie każda grupa odgrywa krótką, ułożoną przez siebie scenkę w języku angielskim z użyciem wyrazów poznanych na lekcji.

► Przykłady:

A: Where are you going?

B: I'm going to the library. I want to borrow an interesting book.

A: Who is your favourite writer?

B: Tolkien of course.

A: Can you lend me „The Lord of the Rings”?

B: No, I can't. I just read it. But you can borrow it from the library. Come with me.

A: Can I borrow your dictionary?

B: No, today I don't have it. You have to go to the school library.

A: Can you lend me some English magazines?

B: No, I can't. I don't have any. You can read many English magazines in the reading-room.

A: I must go there now, because I have to do my homework. Can you come with me?

B: Yes, I like our school library, but the reading-room is too small.

A: Good morning, can you lend me some books written by any English writer?

B: Yes, of course. Do you like R. L. Stevenson?

A: I don't know this writer.

B: You can borrow „Black arrow” or „Treasure island”.

A: „Black arrow”, please. May I read it in the reading-room?

B: Yes, please.

(marzec 2003)



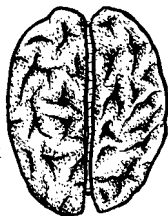
3. Taka idealna notatka istnieje i nosi nazwę „mapy myśli” (mapy skojarzeń, z ang. *mind map*). Tworzenie map myśli jest metodą opracowaną przez Tony’ego Buzana w latach 70. XX wieku. Wykorzystał on osiągnięcia badawcze dotyczące mózgu. Badania te udowodniły, że nasz mózg ma dwie strony-półkule, które zawiadują odmiennymi rodzajami aktywności umysłu.

U większości ludzi lewa półkula odpowiada za logikę, słowa, liczby, linearność, analizę, hierarchię, prawa natomiast wiąże się z rytmem, wyobraźnią, postrzeganiem kolorów, marzeniami, świadomością przestrzeni, syntezą wrażeń, rozpoznawaniem np. twarzy, wzorów.

Gdy pracuje lewa półkula, prawa pozostaje niemal w stanie alfa, czyli odpoczynku. Uczenie się – a notowanie jest częścią procesu uczenia się – z wykorzystaniem możliwości obu półkul mózgu jest szybsze i bardziej efektywne. *Mapy myśli* T. Buzana uruchamiają cały potencjał ludzkiego mózgu, łącząc język i logikę z wyobraźnią i obrazem.

**Lewa półkula odpowiada za:**

język  
logikę  
działania matematyczne  
pojęcie liczby  
nadawanie porządku  
linearność  
analizę  
tworzenie tekstów piosenek  
uczenie się części  
a dopiero potem całości  
czytanie fonetyczne  
marzenia na jawie



**Prawa półkula odpowiada za:**

kształty i wzory  
manipulowanie przestrzenią  
rytmiczność  
muzykalność  
wyobraźnię  
postrzeganie wymiaru  
syntezę  
tworzenie melodii piosenek  
uczenie się całości  
postrzeganie luźnych faktów  
czytanie całościowe  
integrację treści<sup>3)</sup>

4. Omawiamy zasady konstruowania map myśli.

**Zasady konstruowania map myśli**

- ▶ używaj czystych kartek papieru A 4,
- ▶ pisz i rysuj poziomo,
- ▶ na środku kartki narysuj obraz nawiązujący do głównego tematu lub napisz charakteryzujące go słowo-klucz,
- ▶ od centralnego rysunku odprowadź grube linie-gałęzie dla skojarzeń podrzędnych,

- ▶ na każdej linii pisz słowo-klucz, związęte, krótkie i znaczące dla ciebie,
- ▶ linie mają taką długość jak napisane na nich słowa,
- ▶ pisz dużymi literami,
- ▶ od narysowanych linii możesz wyprowadzić kolejne odgałęzienia do zapisania zagadnień podrzędnych (rysunek można porównać do planu miasta: ulice główne, boczne, zaułki itd.),
- ▶ używaj kolorów, by zaznaczyć i odróżnić związane ze sobą zagadnienia,
- ▶ używaj symboli-strzałek, znaków zapytania, wykrzykników – dla wydzielenia i wyeksponowania poszczególnych obszarów mapy myśli,
- ▶ każdą główną gałąź wraz z jej wszystkimi rozwidleniami zakreśl dodatkową linią.

5. Prezentacja kserokopii przykładowych map myśli – również tej powstałej z „burzy mózgow” na temat *Idealna notatka*<sup>4)</sup>.

6. Podanie przykładowych zastosowań map myśli:

- ▶ zapisywanie wszystkiego, co chcesz zapamiętać,
- ▶ notatki z lektury książek, prasy,
- ▶ sporządzanie notatek z wykładów,
- ▶ powtórzenia wyuczonego materiału,
- ▶ przygotowywanie i gromadzenie materiałów do wypowiedzi pisemnych i ustnych,
- ▶ planowanie,
- ▶ opracowywanie strategii i rozwiązywanie problemów,
- ▶ gromadzenie słownictwa na określony temat, również w języku obcym itp.

7. Ewaluacja

Wszyscy uczniowie piszą na karteczkach jedno zdanie zawierające najważniejszą – ich zdaniem – zaletę lub wadę mapy myśli. Następnie przypinają swoje karteczki do arkusza papieru z nagłówkiem: Zalety (+) lub wady (–) map myśli. Na przykład:

- ▶ dzięki użyciu słów-kluczy pracuje się szybciej,

<sup>3)</sup> opracowane na podstawie A. Smith (1997), *Przyspieszone uczenie się w klasie*, Katowice, s. 27.

<sup>4)</sup> Kserokopie z przykładami map myśli sporządziłam na podstawie m.in.: T. Buzan, (1999), *Ruszyć głowę*. Łódź tabl. IV-VIII; T. Buzan (1999), *Podręcznik szybkiego czytania*, Łódź, tabl. I, IV-VIII. T. Buzan (2003), *Mapy Twoich myśli*. Łódź, s. 195 in.; G. Dryden, J. Vos (2000), *Rewolucja w uczeniu*. Poznań, s. 164; G. Hörner (2002), *Szybkie czytanie. Intensywny kurs*. Łódź, s. 99–100; A. Smith (1997), *Przyspieszone uczenie się w klasie* Katowice, s. 92; E. Zeman (1999), *Edukacja czytelnicza i informacyjna*. Warszawa, s. 72; K. Rzeźniczak (1998), *Zasady pisowni ó-u. Mind-map ortograficzny. Konspekt zajęć z języka polskiego w kl. IV*, „Biblioteka w Szkole” nr 11–12, s. 16; K. Rzeźniczak (1998), *Jak się uczyć, żeby się nauczyć? Notatka tradycyjna i mind-map. Konspekt zajęć dla klas VII-VIII*, „Biblioteka w Szkole” nr 11–12, s. 14–15.



- ▶ hierarchizują zagadnienie – od tego, co najważniejsze w centrum, do mniej ważnych informacji na brzegach,
- ▶ oszczędność nie tylko czasu, ale i materiału,
- ▶ łatwa do uzupełnienia,
- ▶ kolory i znaki umowne pozwalają wyrażać dodatkowe treści, np. wagę zagadnienia,
- ▶ pobudzają pamięć, wyobraźnię,
- ▶ dzięki nim nauka staje się „zabawą”...

## 8. Praca domowa.

Sformułuj zagadnienia główne w formie

słów-kluczy do mapy myśli na temat: *Ja i miejsce mojej pracy.*

## Bibliografia:

- Buzan T. (2003), *Mapy Twoich myśli. Mindmapping, czyli notowanie interaktywne* Łódź: Ravi.  
 Buzan T. (1999), *Rusz głową.* Łódź: Ravi.  
 Dryden G., Vos J. (2000), *Rewolucja w uczeniu*, Poznań: Moderski i S-ka.  
 Hörner G. (2002), *Szybkie czytanie. Intensywny kurs*, Łódź: Ravi.  
 Smith A. (1997), *Przyspieszone uczenie się w klasie 2*, Katowice: WOM. (wrzesień 2003)

Michaela Makuła<sup>1)</sup>  
 Tarnowskie Góry

# Jak przyjemnie się uczyć, czyli przez zabawę do celu

W czasie osiemnastu lat pracy zawodowej (czternaście w szkole podstawowej, pięty w gimnazjum) przekonałam się, że zabawa jest bardzo pomocną formą zajęć, aktywizującą nawet mało chętnych uczniów. Spośród znanych mi gier wybrałam kilka, które uważam za proste, a jednocześnie ciekawie wprowadzające bądź utrwalające bardzo różny materiał leksykalny, czy gramatyczny. Niektóre z nich są mojego pomysłu, inne bazują na znanych grach tj. *bingo*, *kółko i krzyżyk*, jeszcze inne wyniosłam z zajęć ludycznych lub przywiozłam z kursu nauczycieli języka francuskiego w Sèvres. Zabawy w większości można wykorzystać na lekcjach różnych języków obcych.

## ► O kim mowa?

Zabawa utrwalająca przymiotniki i ćwicząca umiejętność zadawania pytań, przeznaczona dla grup średnio zaawansowanych.

Przebieg:

Klasę opuszcza jeden uczeń, pozostali wybierają spośród siebie jedną osobę i dobrze jej się przyglądają. Uczeń znajdujący się poza klasą do niej powraca i za pomocą pięciu pytań ma się dowiedzieć kogo wybrali koledzy. Odpowiedzi ograniczają się do „tak” „nie”.

Przykład: *Est-ce un garçon? Oui*

*Czy to jest chłopak? Tak.*

*Il est blond? Oui.*

*Czy on jest blondynem? Tak.*

## ► Co to jest?

Zasady tej gry są podobne jak zasady poprzedniej zabawy, tyle tylko, że pytamy o rzeczy, a liczbę pytań możemy zwiększyć do dziesięciu.

## ► Pytanie – odpowiedź

Gra dla grup średnio zaawansowanych. Rekwizyty: pocięte kartki z pytaniami i odpowiedziami sformułowanymi w danym języku. Zabawa może dotyczyć konkretnego wcześniej czytanego tekstu lub mieć charakter bardziej ogólny.

Przebieg:

Nauczyciel dzieli uczniów na dowolną liczbę grup w zależności od tego, ile przygotował zestawów pytań i odpowiedzi, rozdaje zestawy. Przedstawiciel jednej z grup czyta głośno pytanie, pozostałe grupy szukają odpowiedzi. Następnie grupa posiadająca odpowiedzi odczytuje jedną z nich. Grupy mające pytania dobierają pytanie do odczytanej odpowiedzi.

## ► Wylicznanka – kolorowanka

Zabawa dla uczniów młodszych, jest ona pomocna w nauce kolorów.

Przebieg:

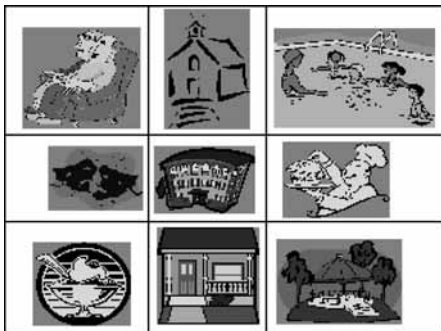
Nauczyciel uczy uczniów krótkiego wierszyka, ustawia uczniów w kole, uczniowie recytują wierszyk jak wylicznankę, osoba nie mająca na sobie niczego w wymienionym kolorze odpada z gry.

<sup>1)</sup> Autorka jest nauczycielką języka francuskiego w Gimnazjum nr 4 w Tarnowskich Górach.

Wierszyk: *Un petit bonhomme sur un encrier;  
quelle est la couleur de son tablier  
... np. Rouge. As – tu rouge sur toi?*

### ▼ Kółko i krzyżyk

Zabawa dla każdego poziomu. Sprawdza treści gramatyczne i słownikowe. Rysujemy schemat jak dla gry w kółko i krzyżyk i wypełniamy pola dowolną treścią, np. ćwiczymy czasownik *aller* z przyimkami, które przyłącza. Dzielimy klasę na dwie grupy. Grupa, która chce wstawić swój znaczek w danym polu jest zobowiązana zbudować poprawnie zdanie typu: *Idę do .....* Każde kolejne zdanie musi się różnić w osobie od poprzednich. Wygrywa grupa, której uda się postawić trzy znaczki w poziomie, ukosie lub pionie



### ▼ Tirlipot

Zabawa sprawdzająca znajomość czasowników. Przebieg:

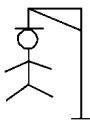
Nauczyciel mówi głośno zdanie, w którym czasownik właściwy jest zastąpiony wymyślonym słowem (wersja francuska *Tirlipoter*). Uczniowie wstawiają właściwy czasownik i powtarzają zdanie.

### ▼ Wisielec

Zabawa przeznaczona dla uczniów młodszych (szkoły podstawowe lub grupy początkujące gimnazjów).

Przebieg zabawy:

Nauczyciel zapisuje na tablicy pierwszą literę słowa i podaje liczbę liter, z których składa się słowo. Określa również jego kategorię: rzeczownik, czasownik itp. Uczniowie podają kolejno litery alfabetu w danym języku. Każda litera, której nie ma w wyrazie jest zaznaczana kolejnym elementem szubienicy. Odcięcie „wisielca” przed odgadnięciem ostatniej litery wyrazu oznacza przegraną uczniów.



### ▼ Bingo

Zabawa przeznaczona dla poziomu początkującego i średniego.

Rekwizyty: plansze zawierające konkretny materiał na przykład liczebniki, czasowniki, drugi komplet takich plansz pocięty na kwadraty posiada nauczyciel.

Prowadzenie zabawy:

Nauczyciel dzieli klasę na grupy według liczby plansz (jeśli gramy z odmianą czasowników najlepiej zrobić ich sześć – tyle, ile osób w odmianie czasownika). Czasowniki są jednakowe

<i>je vouloir</i>	<i>tu prendre</i>	<i>il savoir</i>
<i>nous avoir</i>	<i>vous etre</i>	<i>ils écrire</i>

na wszystkich planszach, różne jest tylko ustawienie zaimków osobowych, tak, że każda plansza jest inna. Nauczyciel wyciąga spośród kwadratów powstałych z drugiego kompletu plansz kartonik i głośno czyta jego zawartość. Grupa posiadająca na planszy kwadrat o tej samej zawartości zgłasza to głośno w danym języku i odpowiednio odczytuje liczebnik, lub tworzy umówiony czas. Za dobrą formę otrzymuje kartonik i przykrywa nim pole. Wygrywa grupa, która przykryje wszystkie pola.

Gra jest bardzo lubiana przez uczniów, często nowy czas sprawiający kłopoty na normalnej lekcji po zastosowaniu tej gry jest wyraźnie lepiej przyswojony.

### ▼ Gra w karty

Zabawa służy od utrwalenia odmian czasowników.

Rekwizyty: trzydzieści sześć kart zawierających sześć odmian czasowników.

Przebieg gry:

Nauczyciel rozdaje uczniom podzielonym na cztery grupy równą liczbę pomieszanych kart. Zadanie każdej grupy polega na zbieraniu odmian tego samego czasownika na przykład: grupa pierwsza ma trzy osoby czasownika *być*, dwie osoby czasownika *mieć* i cztery karty pojedyncze. Dąży na początku do zbierania czasownika *być*. Dowolnej grupie zadaje pytanie: „czy macie .....” (w danym języku). Jeśli zapytana grupa posiada tę formę jest zobowiązana ją oddać, jeśli nie, przejmuje rolę grupy pytającej i zbiera własne odmiany. Zabawa wymaga spostrzegawczości. Dobrze nadaje się na przykład na zajęcia pozalekcyjne.

(marzec 2003)

# Z DOŚWIADCZEŃ NAUCZYCIELI



Agnieszka Ślęzak-Świat<sup>1)</sup>  
Bytom

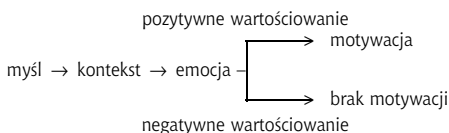
## Wartościowanie emocjonalne rzeczywistości

Jeśli chcemy nauczyć uczniów uczyć się to przede wszystkim musimy sami uświadomić sobie parę faktów dotyczących procesu uczenia się. Przede wszystkim uświadomić sobie, jakie czynniki wpływają pozytywnie lub negatywnie na ten proces, czyli przyspieszają lub spowalniają przyswajanie wiedzy. Zastanawiając się nad tymi czynnikami powinniśmy skorzystać z wiedzy dotyczącej funkcjonowania naszej psychiki – z wpływu emocji na nasze postępowanie. Emocji, które według psychologów są elementem wartościującym nasze myśli. To one są odpowiedzialne za powstanie motywacji do uczenia się lub jej brak. Wartościowanie, czyli przypisywanie myślom określonych emocji może być zarówno pozytywne, jak i negatywne. W przypadku negatywnego wartościowania tworzy się bariera między uczniem a nauczycielem, utrudniająca nauczanie. Bariera ta, to przede wszystkim emocje negatywne, powstające na skutek myśli o nauce, w konsekwencji tworzące niechęć, brak motywacji do nauki oraz przyczyniające się do rezygnacji z dalszego zdobywania wiedzy.

Jeśli rzeczywiście u osoby uczącej się występują negatywne emocje, tworzące wspomniany brak motywacji do pracy, to niezależnie od tego jaką metodę zastosujemy, będzie ona nieskuteczna. Dlatego pierwszym etapem pomocy uczniom jest zniesienie tej bariery, czyli spowodowanie, aby cały kontekst uczenia się wartościował pozytywnie – czyli tworzył

motywację do nauki i dawał uczniom zadowolenie z nabywania wiedzy.

Wpływ emocji na motywację najlepiej obrazuje poniższy schemat.

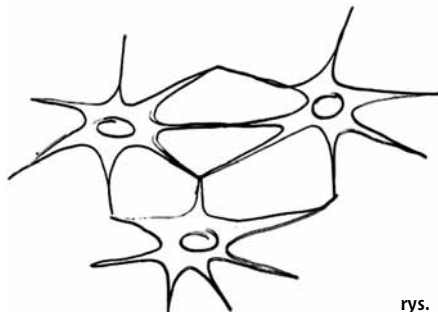


Schemat 1.

Gdy osiągniemy powyższy cel możemy przystąpić do opracowywania sposobów nauczania, które przyspieszają proces uczenia się. Takim sposobem czy techniką, może być użycie map myśli.

### MINDMAPPING

Proszę spojrzeć na poniższy rysunek. Co to jest:



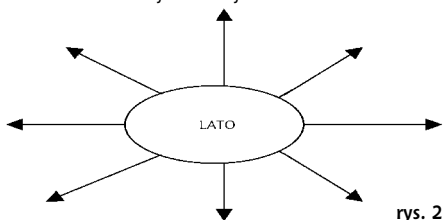
rys. 1

- a) trzy ośmiornice      c) trzy bakterie  
b) trzy rozgwiazdy    d) trzy komórki nerwowe (neurony)

<sup>1)</sup> Autorka jest pracownikiem naukowo-dydaktycznym i doktorantką Uniwersytetu Śląskiego. Brała udział w naszym konkursie 2002 *Nauczmy uczniów się uczyć*.

Prawidłowa odpowiedź to oczywiście neurony, z których jest zbudowany ludzki mózg. Korzystając z wiedzy wyniesionej z nauk biologicznych powinniśmy uświadomić uczniom, że nie mogą przeładować informacjami swojego mózgu. Żeby im to uświadomić, wprowadźmy do lekcji języka obcego trochę informacji z biologii, które pomogą zrozumieć, jak ogromna jest liczba kombinacji połączających komórki nerwowe.

Jak dotąd żaden zapis nie odzwierciedla ludzkich skojarzeń. Proszę sprawdzić na sobie i na swoich uczniach, jakie skojarzenia budzi słowo:



rys. 2

Porównując swoje skojarzenia ze skojarzeniami naszych uczniów, przekonamy się, że wiele nas różni. Każde słowo, które wybierze, jako centrum naszego zainteresowania rozjedzie się promieniście w wielu kierunkach i nie będzie biegło torami wytyczonymi przez kratki czy linijki.

Profesor Piotr Anochin z Uniwersytetu Moskiewskiego badając przez 60 lat strukturę neuronu podczas prelekcji *The Forming of Natural and Artificial Intelligence* stwierdził, że: „każda z biliona komórek nerwowych w mózgu jest w stanie wytworzyć połączenia z 10<sup>28</sup> innych komórek. Znaczący to, że liczba wszystkich możliwych kombinacji w całym mózgu to cyfra 1, za którą stoi rząd zer o długości 10,5 miliona kilometrów”.

Tak więc umysł myślący w sposób wielokierunkowy, powinien mieć taką możliwość ekspresji, która odzwierciedlałaby jego procesy myślowe, a także pomogła uporać się z lawiną informacji, którą uczniowie są zasypywani z dnia na dzień. W lekcji języka obcego powinniśmy uwzględnić zapoznanie uczniów ze sposobem robienia notatek, który będzie wspomagać ich sprawności intelektualne. Uczniowie korzystający z tradycyjnego sposobu robienia notatek zapamiętują tylko, albo w większości to, co jest zapisane na początku lub na końcu ich notatek. Sposób robienia notatek z wykorzystaniem mapy myśli powinien być wprowadzany

stopniowo z lekcji na lekcję, tak aby dostatecznie naświetlić uczniom specyfikę zagadnienia.

## LEKCJA 1

Poziom: średni

Czas trwania: 45 minut

Temat: *How are you? – adjectives describing how people feel.* (Jak tam samopoczucie? – przymiotniki opisujące nastroj.)

Cele: przez udział w lekcji uczeń powinien:

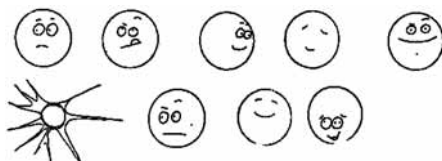
- ▶ być przekonanym, że nauczyciel naprawdę jest zainteresowany tym, jakie uczniowie mają samopoczucie,
- ▶ być świadomym istnienia różnic kulturowych między własnym krajem i krajem języka docelowego,
- ▶ pogłębić swe umiejętności językowe w zakresie opanowania dużej liczby słownictwa, a także uzasadniania własnych opinii,
- ▶ być zaintrygowany rysunkiem neuronu, tak aby na następną lekcję przygotować o nim jak najwięcej informacji

Materiały: słowniki jedno lub dwujęzyczne, dodatkowy materiał przygotowany przez nauczyciela.

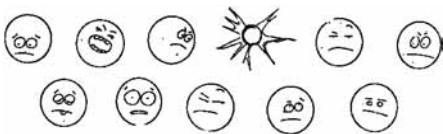
Przebieg zajęć:

- ▶ Sprawdzamy obecność pytając każdego z uczniów, jak się czuje. Jeśli któryś z uczniów jest szczególnie szczęśliwy lub smutny, pytamy o powód. Dobrze byłoby, gdyby któryś z nich zapytał nauczyciela, jak się czuje. Jeśli ktoś się zapyta, udzielmy dosyć szczegółowej odpowiedzi. Jeśli nie, zapytajmy czy uczniowie nie chcieliby wiedzieć, jak czuje się ich nauczyciel. Przypomnijmy, że na pytanie *How are you?* odpowiadamy pozytywnie, a także pytamy naszego rozmówcę, jak się czuje.
- ▶ Dzielimy uczniów na 5 grup, każda z grup powinna dopasować przymiotniki do odpowiednich buziek oraz podpisać rysunek neuronu.

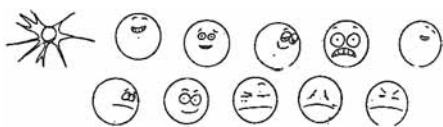
anxious	bashful	blissful	cautious	concentrating
confident	curious	demure	a neuron	



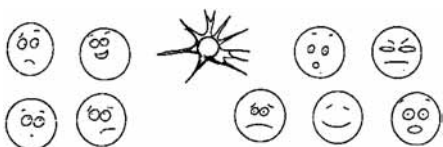
disappointed disapproving disbelieving disgusted  
 enraged envious exasperated exhausted  
 frightened frustrated a neuron



interested jealous joyful lonely lovestruck miserable  
 negative guilty happy horrified a neuron



indifferent perplexed puzzled sad satisfied shocked  
 surprised suspicious a neuron optimistic



- ▶ Sprawdzamy, jak uczniowie przyporządkowali buźki dopuszczając możliwość dyskusji, w której uczniowie muszą uzasadnić dlaczego dany wyraz twarzy bardziej odpowiada danemu przymiotnikowi.
- ▶ Pytamy, jakie przymiotniki opisujące nastrój znalazłyby się w odpowiedzi native speaker'a.
- ▶ Antycypacja wiadomości jakie posiadają uczniowie na temat neuronu. Nie mówimy dlaczego umieściliśmy rysunek neuronu między buźkami.
- ▶ Jako zadanie domowe uczniowie mają znaleźć 10 dowolnych nowych przymiotników oraz zdjęcia ilustrujące je, a także przygotować informacje dotyczące neuronu.

## LEKcja 2

Poziom: średni

Czas trwania: 45 minut

Temat: Mindmapping – a way of notetaking; checking students' homework and helping them organise new information (Mapy myśli – sposób robienia notatek; sprawdzenie zadania domowego oraz pomoc w organizowaniu nowych informacji).

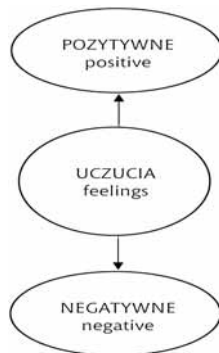
Cele: przez udział w lekcji uczeń powinien:

- ▶ zapoznać się z zasadami tworzenia map myśli,
- ▶ poznać podstawowy schemat myślenia i wartościowania,
- ▶ rozwinąć i pogłębić słownictwo dotyczące emocji,
- ▶ umieć uzasadniać opinie dotyczące wyboru danego materiału (zdjęć ilustrujących dane emocje),
- ▶ docenić indywidualne różnice w wyrażaniu emocji.

Materiały: słowniki jedno lub dwujęzyczne, materiał przygotowany przez nauczyciela na podstawie książki D. Golemana *Inteligencja emocjonalna*.

Przebieg zajęć:

- ▶ Sprawdzamy obecność w podobny sposób, jak na poprzedniej lekcji.
- ▶ Uczniowie wybierają odpowiedź do rysunku umieszczonego na folii lub na tablicy.
- ▶ Uczniowie prezentują informacje, jakie znaleźli na temat neuronu w zadaniu domowym.
- ▶ Zapoznajemy uczniów z wynikami badań Piotra Anochina z Uniwersytetu Moskiewskiego oraz zadajemy im pytanie, jakie są tego konsekwencje (mózg ma nieograniczone możliwości, nie można mózgu przeładować informacjami itd.).
- ▶ Sprawdzamy zadanie domowe, pytając się uczniów, w jaki sposób zorganizowali nowo poznane słownictwo. Każdy z uczniów prezentuje razem ze zdjęciem nowe słowo oraz uzasadnia, dlaczego właśnie wybrał dane zdjęcie dla zobrazowania danej emocji.
- ▶ Pytamy się uczniów, na jakie główne kategorie można podzielić dane słownictwo (takie, które odzwierciedlają pozytywne myślenie i takie, które odzwierciedlają negatywny sposób myślenia).



Schemat 2.

- ▶ Rysujemy na tablicy schemat myślenia (schemat 1.) i pytamy się uczniów, w jaki sposób robią notatki i jaki sposób uważają za najefektywniejszy. Prezentujemy zasadę tworzenia map myśli.
- ▶ Uczniowie mają zapisać swoje skojarzenia ze słowem *wstręt*.
- ▶ Sprawdzając, jakie skojarzenia mają uczniowie ze słowem *wstręt* podkreślamy, że im bardziej się one różnią tym lepiej. Świadczy to o naszej niepowtarzalności.
- ▶ Jako zadanie domowe uczniowie mają przetłumaczyć poniższe wyrazy dotyczące emocji na język angielski oraz zorganizować je zgodnie z zasadą tworzenia map myśli.

– ZŁOŚĆ –  
 – SMUTEK –  
 – STRACH –  
 – ZADOWOLENIE –  
 – MIŁOŚĆ –  
 – ZDZIWIENIE –  
 – WSTRĘT –  
 – WSTYD –

FURIA SKRUCHA EUFORIA ODDANIE SZCZĘŚCIE  
 MIŁY DRESZCZYK ULGA PRZYJEMNOŚĆ  
 UŻALANIE SIĘ NAD SOBĄ WŚCIEKŁOŚĆ BŁOGOŚĆ  
 UFNOŚĆ URAZA IRYTACJA OBURZENIE ANIMOZJA  
 DEPRESJA ZASPOKOJENIE NIECHĘĆ OBRAŹLIWOŚĆ  
 WROGOŚĆ NIENAWIŚĆ ROZKOSZ SATYSFAKCJA  
 AKCEPTACJA ŻAL UWIELBIENIE PRZYKROŚĆ  
 ZAŚLEPIENIE BOLEŚĆ PRZYGNĘBIENIE AWERSJA  
 HAŃBA ZASPOKOJENIE KAPRYSU NIEPOKÓJ  
 EKSTAZA OBAWA UNIESIENIE NERWOWOŚĆ  
 ZATROSKANIE ŻYCZLIWOŚĆ KONSTERNACJA  
 UPRZEJMOŚĆ ZANIEPOKOJENIE POCZUCIE  
 BLISKOŚCI ŻAL Z POWODU TEGO, CO SIĘ ZROBIŁO  
 ONIEŚMIELENIE POCZUCIE WINY STRACHLIWOŚĆ  
 OSŁUPIENIE UPOKORZENIE UPOKORZENIE BOJAŹŃ  
 OBRZYDZENIE TRWOŻLIWOŚĆ POPŁOCH  
 WYRZUTY SUMIENIA PRZERAŻANIE ROZRYWKA  
 ZDUMIENIE NIESMAK OSZOŁOMIENIE RADOŚĆ  
 OSZOŁOMIENIE UCIECHA DUMA PRZYJEMNOŚĆ  
 ZMYŚLOWA WSTRZAŚ POGARDA MELANCHOLIA  
 NIEPRZYCHYLNOŚĆ ODRAZA ZAŻENOWANIE  
 ZASKOCZENIE ZAKŁOPOTANIE LEKCEWAŻENIE

### LEKCAJA 3

Poziom: średni

Czas trwania: 45 minut

Temat: *Your mindmap of emotions – working out a poster depicting the division of emotions* (Twoje mapy myśli – praca nad plakatem, obrazującym podział emocji).

Cele:

- ▶ poprawne budowanie map myśli,

- ▶ zaprezentowanie uczniom dodatkowych technik używanych do tworzenia map myśli,
- ▶ uczniowie ćwiczą nowo poznane słownictwo dotyczące emocji.

Materiały: słowniki jedno lub dwujęzyczne, materiał przygotowany przez nauczyciela na podstawie książek D. Golemana *Inteligencja emocjonalna* oraz T. Buzana *Mapy twoich myśli*, arkusze brystolu dla uczniów.

Przebieg zajęć:

- ▶ Sprawdzamy obecność w podobny sposób, jak na poprzednich lekcjach.
- ▶ Sprawdzamy zadanie domowe.
- ▶ Wybieramy najlepszą mapę myśli jako model do tekstu, prezentującego technikę i formę tworzenia map myśli.

### How to organise a mindmap

#### I. Technique

1. Point out
  - ▲ In the centre of the map always put a picture.
  - ▲ Use pictures all over the map.
  - ▲ Use three or more colours in the central picture.
  - ▲ Use the three dimension effect in the pictures and around the words.
  - ▲ Use synesthesia (use one stimulus for many senses).
  - ▲ Use letters, lines and pictures of different size.
  - ▲ Order the spaces between the elements of the map.
2. Use associations
  - ▲ Connect with arrows these areas of the map which you want to associate.
  - ▲ Use colours.
  - ▲ Use your own signs which you associate with something.
3. Write neatly
  - ▲ Write only one word on each line.
  - ▲ Print.
  - ▲ Words must go along the line.
  - ▲ Lines must be of the same length as words.
  - ▲ Lines must be connected with one another.
  - ▲ The main branches must stem from the central picture.
  - ▲ The main branches draw with a bold line.
  - ▲ Try to make the pictures very clear .
  - ▲ Put the piece of paper in a horizontal position.
  - ▲ Try to write the letters vertically.



## Trudności w uczeniu się języków obcych

Metaplan to aktywna technika nauczania polegająca na tworzeniu plakatu w postaci graficznego zapisu dyskusji, która dotyczy przedstawionego zagadnienia lub problemu. Uczestnicy dyskusji analizują problem i poszukują rozwiązania, odpowiadając na pytania wynikające z założeń metaplanu:

- ▶ Jak jest?
- ▶ Jak być powinno?
- ▶ Dlaczego nie jest tak, jak być powinno?
- ▶ Co zrobić, aby tak było?

Swoje odpowiedzi uczestnicy zapisują na dużych arkuszach papieru w formie plakatu. Zajęcia wykorzystujące tę technikę można prowadzić dwoma sposobami: pracując z całą klasą lub dzieląc ją na kilka grup. Oto jak ja je przeprowadziłam:

**Temat:** *Fremdsprachen in der Schule. Was soll man tun, um sie besser zu lernen?*

**Cel główny:** Zapoznanie z przyczynami trudności w uczeniu się języków obcych.

**Cele szczegółowe:** (uczeń potrafi)

- A.** Wymienić sytuacje określające stan rzeczywisty w zakresie nauczania języków obcych. Wskazać na trudności w uczeniu się i problemy związane z nauczaniem języków obcych.
- B.** Wyjaśniać przyczyny tych trudności.
- C.** Określić sytuacje sprzyjające lepszemu uczeniu się języków obcych.
- D.** Zaproponować sposoby ułatwiające uczenie się języków obcych.

**Metoda kształcenia:** metoda metaplanu

**Formy organizacyjne nauczania:** praca w grupach

**Środki dydaktyczne:** słowniki polsko-niemieckie, arkusze papieru, pisaki, arkusz ewaluacyjny, plakietki przyklepne

**Przebieg lekcji:**

Jedną z aktywnych technik nauczania, jaką wprowadzam na lekcjach języka niemieckiego jest metaplan. Technika ta daje uczniom

możliwość pracy grupowej, rozwija ich inwencję, sprzyja szybkiemu kojarzeniu faktów, gromadzeniu i wymianie informacji oraz wyciąganiu wniosków. Przedstawiony temat zrealizowałam za pomocą metaplanu w klasie trzeciej liceum ogólnokształcącego. Klasa podzieliła się na trzy 8-osobowe grupy, z których każda ustosunkowała się do tematu lekcyjnego w czterech zakresach, zgodnie z założeniami metaplanu:

Jak jest?		Jak być powinno?
	Fremdsprachen besser lernen	
Dlaczego nie jest tak, jak być powinno?		Co zrobić, aby tak było?

Grupy otrzymały po cztery arkusze papieru, pisaki, taśmę przyklepną i rozpoczęły pracę. Uczniowie mieli możliwość korzystania ze słowników polsko-niemieckich. W czasie pierwszej godziny lekcyjnej grupy zapisały na arkuszach własne pomysły. Drugą lekcję przeznaczyłam na prezentację prac grupowych. Każda grupa powiesiła na ścianie własne arkusze. Liderzy grup zapoznawali pozostałych uczniów z treścią arkuszy. W czasie prezentacji grupowych możliwe było zadawanie pytań.

Prace poszczególnych grup były zbliżone do siebie pod względem zawartych w nich treści, przedstawionych w formie stwierdzeń i wniosków. Różniły się stopniem poprawności gramatycznej, zasobnością leksykalną i ilością przekazywanych informacji.

Po skończeniu prezentacji grupowych zaproponowałam uczniom ułożenie jednego wspólnego metaplanu na podstawie metaplanów grupowych. Zawierał on stwierdzenia najczęściej powtarzające się oraz wyrażające istotne dla uczniów treści. Ostateczny metaplan wyglądał następująco:

<sup>1)</sup> Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w Liceum Ogólnokształcącym w Legnicy.



### **Jak jest?**

1. Alle Schüler lernen in der Schule Fremdsprachen.
2. Am häufigsten benutzt man im Unterricht Lehrbücher, Kassetten, teilweise Zeitungen.
3. Viele Schüler haben Probleme mit dem Fremdsprachenlernen.
4. Die besten Schüler nehmen an Olympiaden teil.
5. Das Probeabitur in Polen zeigt, dass polnische Schüler eher schlecht Fremdsprachen kennen.
6. Die Schüler haben oft keine Möglichkeiten ins Ausland zu fahren.

### **Jak być powinno?**

1. Die Schüler sollen gut und fließend Deutsch sprechen.
2. Sie sollen keine grösseren Schwierigkeiten mit Hörverstehen und Sprechen (darunter mit der richtigen Aussprache) haben.
3. Im Unterricht sollen sie miteinander möglichst oft Deutsch sprechen.
4. Jede Klasse soll im Sprachlabor arbeiten.
5. Die Schüler sollen in kleinen Gruppen lernen.
6. Alle Schüler sollen zur Arbeit gut motiviert werden.

### **Dlaczego nie jest tak, jak być powinno?**

1. Die Klassen sind im Fremdsprachenunterricht überfüllt.
2. Gruppenarbeit wird selten eingesetzt.
3. Die Schüler arbeiten nur selten zu Hause.

4. Zu strenge Lehrer, veraltete Lehrmethoden.
5. Zu teure Lehrbücher und Kassetten.

### **Co zrobić, aby tak było?**

- ▶ sich Wörter und Wendungen thematisch aneignen und sie oft wiederholen
- ▶ neue Wörter und Wendungen auf Zettel schreiben und sie systematisch wiederholen
- ▶ die neuen Wörter mit konkreten Situationen verbinden
- ▶ Radiosendungen anhören
- ▶ Fernsehsendungen ansehen
- ▶ Texte auf Tonband überspielen und sie immer wieder anhören
- ▶ mehr Zeit dem Selbststudium widmen
- ▶ Nachhilfestunden nehmen oder an einem Fremdsprachenkurs teilnehmen (wenn es möglich ist)
- ▶ den Briefwechsel in der Fremdsprache führen
- ▶ sich möglichst oft mit Deutschen unterhalten
- ▶ deutschsprachige Texte lesen
- ▶ Lehrzirkel in der Schule organisieren

### Evaluacja lekcji:

Po skończonej lekcji został wywieszony *Arkusz aktywności*. Uczniowie ocenili swój udział w zajęciach, przyklejając na nim kolorowe plakietki odpowiednio do wkładu swojej pracy: czerwone – bardzo dobra aktywność, zielone – dobra, żółte – słaba, czarne -brak aktywności. W tym też zawierała się ich odpowiedź na temat trudności w uczeniu się języków obcych.

(sierpień 2002)

Gabriela Stępień<sup>1)</sup>  
Jastrzębie Zdrój

---

## **Nauczmy uczniów się uczyć – Techniki sprzyjające autonomii**

Uczenie się języka obcego to proces szczególny, wymagający przede wszystkim czasu, systematyczności i zaangażowania nie tylko w czasie lekcji języka obcego, ale być może

przede wszystkim poza nią. Dzięki nowoczesnym technologiom informacyjnym, dostępowi do telewizji satelitarnej czy kablowej, wymianom szkolnym czy podróżom uczniowie mają

---

<sup>1)</sup> Autorka jest nauczycielką języka włoskiego w Jastrzębiu Zdroju. Brała udział w naszym konkursie 2002 *Nauczmy uczniów się uczyć*.

coraz więcej możliwości rozwijania i pogłębiania znajomości języków obcych.

Dwie lub trzy godziny języka w szkole nie sprzyjają skuteczności uczenia się, a często wręcz mają odwrotne skutki: uczniowie zniechęcają się dużą ilością materiału, brakiem czasu na utrwalenie wiadomości czy niemożnością praktycznego zastosowania umiejętności w codziennej praktyce. Dlatego też jednym z podstawowych zadań nauczyciela staje się nie tyle nauczyć języka obcego, co często w praktyce szkolnej okazuje się mało realne, ile wyposażać uczniów w narzędzia i strategie służące do samodzielnej nauki języka.

Autonomia w nauce języków jest elementem niezbędnym szczególnie wtedy, kiedy ograniczony małą liczbą godzin języka nauczyciel nie jest w stanie wykorzystać w pełni na lekcji nowoczesnych środków przekazu, jakimi są komputer z dostępem do Internetu, telewizja z możliwością odbioru programów obcojęzycznych czy prasa obcojęzyczna. Lekcje języka obcego powinny uświadomić uczniowi, jak uczyć się języka, pozwolić mu odkryć własne strategie i style uczenia się, pokazać jak optymalnie wykorzystywać swoje możliwości i wskazać możliwości, jakie ma do dyspozycji poza szkołą. Powinny nauczyć go samodzielności w procesie uczenia się. A samodzielność w procesie uczenia się języka to między innymi umiejętność korzystania ze słowników obcojęzycznych, programów komputerowych do nauki języka i innych źródeł informacji (Internet). To także umiejętność analizowania własnych potrzeb i samooceny, świadome stosowanie wypracowanych strategii uczenia się, znajomość własnego stylu uczenia się itd.

Jeszcze wciąż w świadomości wielu naszych uczniów znajomość języka kojarzy się z opanowaniem podstaw gramatyki i odpowiedniego zasobu słownictwa, często różniących się znacznie od systemu języka ojczystego, co sprzyja interferencjom językowym utrudniającym proces uczenia się. Rolą nauczyciela jest burzenie tych utartych lecz wciąż mocno zakorzenionych w świadomości ucznia schematów za pomocą odpowiednio dobranych i różnorodnych materiałów dydaktycznych oraz technik pracy w klasie.

Oto niektóre z nich.



## LEKCJA 1

Gesty i mimika są integralnym elementem komunikacji, bez których trudno jest wyobrazić sobie interakcje międzyludzkie. Oprócz tego, że nadają wypowiedzi duży stopień ekspresywności, dostarczają również dodatkowych informacji i niejednokrotnie pomagają w zrozumieniu intencji mówiącego.

Być może jednak największą zaletą mowy niewerbalnej w nauce języka obcego jest to, że można ją stosować jako jedną ze strategii kompensacyjnych w momentach tzw. luki językowej, gdy środki werbalne zawodzą i nie jesteśmy w stanie wyrazić za pomocą słów naszych intencji. Komunikacja niewerbalna daje jeszcze jedno narzędzie w ręce uczniów ułatwiające im komunikowanie się i pomagające rozwiązywać w sposób niekonwencjonalny problemy związane z niedostateczną znajomością języka. Ileż to razy my sami z braku odpowiedniego zasobu słów musieliśmy uciekać się do gestów, aby być zrozumianym przez obco krajowca. Nauczeni doświadczeniem powinniśmy dać naszym uczniom szansę porozumienia się nawet wtedy, gdy środki werbalne zawodzą.

Poniżej przykład lekcji języka włoskiego z zastosowaniem typowych gestów i mimik Włochów.

Poziom: poziom podstawowy (ale również średni lub zaawansowany)

Czas: 45 – 90 minut

Cele lekcji – Uczeń:

- ▶ *pamięta* podstawowe gesty i mimikę Włochów oraz ich odpowiedniki werbalne,
- ▶ *rozumie* znaczenie komunikacji niewerbalnej w interakcjach interpersonalnych,
- ▶ *potrafi* zastosować w odpowiednim kontekście typowe włoskie gesty oraz zastępować je przekazem werbalnym.

Pomoce dydaktyczne:

- ▶ kserokopie z przykładami najbardziej charakterystycznych gestów włoskich,
- ▶ kserokopie wyrażań i zwrotów będących odpowiednikami włoskich gestów,
- ▶ folia z kserokopią gestów i ich słownych odpowiedników.

Metody pracy: praca w parach i praca indywidualna

## Przebieg lekcji

1. Nauczyciel przedstawia temat lekcji i jej cele. Następnie prosi uczniów o przedstawienie kilku typowych polskich gestów i wytłumaczenie ich znaczenia:
  - ▶ *alzare il pollice verso l'alto* = esprimere approvazione
  - ▶ *mettere le mani fra i capelli* = esprimere incertezza, sconforto
  - ▶ *toccare con l'indice il sott'occhio* = esprimere l'incredulità
2. Nauczyciel prosi o dobranie się w pary i rozdaje uczniom kserokopie z typowymi włoskimi gestami.

### Gesti italiani

Indovina che cosa significano i seguenti gesti degli Italiani:



1. ....



2. ....



3. ....



4. ....



5. ....



6. ....



7. ....

Zadaniem uczniów będzie wspólne przeanalizowanie każdego z gestów i wytłumaczenie ich znaczenia lub znalezienie odpowiednika pol-

skiego. Prawdopodobnie z wieloma gestami uczniowie będą mieć problemy, w związku z tym nauczyciel w drugiej części tego ćwiczenia rozdaje na karteczkach odpowiedniki słowne włoskich gestów i prosi o dopasowanie ich do rysunków.

Le espressioni ai gesti italiani

Ma che ti ho fatto!

Facciamo le corna!

Amici per pelle.

Mannaccia!

Stanno bene insieme.

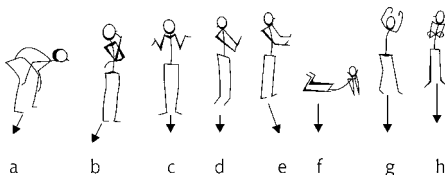
Ma che vuoi!

Sei uno sciocco!

Rozwiązanie zadania nauczyciel wyświetla za pomocą rzutnika (kserokopia gestów i ich odpowiedników słownych).

4. W trzecim etapie lekcji nauczyciel rozdaje uczniom kserokopie z rysunkami postaci imitujących różne zachowania ludzi z listą stanów uczuciowych osób. Zadaniem uczniów jest dopasowanie uczucia do reakcji imitowanej przez postać rysunkową.

Cosa vogliono indicare queste figure schematiche?



Stati d'animo

- |                 |                 |
|-----------------|-----------------|
| 1. sospetto     | 5. rifiuto      |
| 2. collera      | 6. indifferenza |
| 3. osservazione | 7. perplessità  |
| 4. curiosità    | 8. accoglienza  |
1. ... 2. ... 3. ... 4. ... 5. ... 6. ... 7. ... 8. ...



## LEKCJA 2

Jedną z technik sprzyjających rozwijaniu u uczniów autonomii i przejmowania odpowiedzialności za proces uczenia się jest samodziel-

na poprawa błędów. Uczniowie często nie zwracają uwagi na korekty dokonywane w zeszytach przez nauczyciela – jego uwagi czy podkreślenia – skupiając się jedynie na ocenie, którą otrzymali. Analiza błędów dokonywana przez uczniów może być tymczasem doskonałą techniką wdrażającą ich do samodzielności w uczeniu się, pozwala im uświadomić sobie, z jakimi zagadnieniami mają najczęstsze problemy i tym samym zmusza do systematycznej pracy w celu ich wyeliminowania. Dla nauczyciela jest to doskonały test pozwalający dowiedzieć się, z jakimi rodzajami problemów językowych uczniowie nie radzą sobie i tym samym daje możliwość szybkiej reakcji na nie przez wprowadzenie różnego rodzaju ćwiczeń sprzyjających ich eliminacji.

Poniżej przedstawiam propozycję jednej z lekcji poświęconej autokorekcie błędów.

Poziom: średni (ale również podstawowy i awansowany)

Czas: 45–90 minut

Cele lekcji – Uczeń:

- ▶ *pamięta* podstawowe zasady budowy zdania włoskiego (szyk), wybrane reguły gramatyczne (np. stosowanie przyimków),
- ▶ *rozumie* znaczenie poprawy błędów oraz korzyści wynikające ze stosowania słowników w pracach pisemnych,
- ▶ *potrafi* identyfikować błędy w zdaniach, nazywać je i poprawiać korzystając z wcześniej poznanych zasad gramatycznych lub intuicji językowej.

Metody pracy: praca w grupach, praca indywidualna, dyskusja.

Pomoce dydaktyczne:

- ▶ kserokopie z zestawem błędnych zdań,
- ▶ kserokopie z zestawem ćwiczeń,
- ▶ folia z zestawem błędnych zdań,
- ▶ słowniki jednojęzyczne.

Przebieg lekcji:

1. Nauczyciel opracowuje wcześniej, na podstawie sprawdzonych pisemnych prac uczniów, listę zdań z najczęściej powtarzającymi się błędami językowymi (gramatycznymi, stylistycznymi, syntaktycznymi itd.). Następnie porządkuje je problemowo (błędy związane ze stosowaniem przyimków, błędy związane ze strukturą zdania włoskiego, błędy orto-

graficzne, błędy związane z użyciem czasownika posiłkowego itd.), robi kserokopie i przygotowuje zestaw dla każdego ucznia.

### Struktura zdania

Rodzaj błędu	Przykłady zdań
1. Ortograficzny	
2. Użycie czasów	
3. Przyimki	
4. Tryby	
5. Interpunkcja	
6. Zaimki a) osobowe b) względne c) dzierżawcze d) inne	
7. Rodzajniki a) określone i nieokreślone b) ściągnięte c) cząstkowe	
8. Spójniki	
9. Okoliczniki a) czasu b) sposobu c) miejsca d) inne	
10. Inne rodzaje błędów	

### Słownictwo

Rodzaj błędu	Przykłady zdań
Kalki językowe	
Styl języka (nieodpowiedni)	
Zły wyraz	
Inne błędy	

2. Nauczyciel na wstępie przedstawia cele i przebieg lekcji. Następnie prosi o utworzenie grup czteroosobowych i rozdaje każdej grupie kserokopie błędnych zdań. Zadaniem uczniów będzie analiza każdego zdania z danej grupy problemowej, wyszukanie błędu i jego poprawa. Przy analizie i poprawie błędów uczniowie mają do dyspozycji słowniki włosko-włoskie.
3. Po zakończeniu pracy w grupach uczniowie wraz z nauczycielem przystępują do wspólnego poprawiania i przypominania reguły

gramaticznej, rządzącej danym zdaniem. Nauczyciel wyświetla rzutnikiem kserokopie zdań z danego problemu i wspólnie analizują dany problem:

- ▲ Dove avete trovato l'errore?
- ▲ Come si scrive la parola „.....”?
- ▲ Che cosa bisogna mettere dopo il verbo „finire”?

Następnie uczniowie uzupełniają rubrykę „si tratta di” wpisując rodzaj problemu gramatycznego, z jakim mieli do czynienia w danych przykładach.

### L'autocorrezione degli errori

Ognuna di queste frasi contiene una imperfezione linguistica, ortografica, strutturale e altra. Trovala, correggila e di' di che tipo di errore si tratta:

#### A

1. Si congedando con gli amici gli ho promesso di ritornare presto.
2. Mettendo a lavorare pensano di guadagnare un sacco di soldi.
3. Li avendo finito possono trovare facilmente qualcosa adatto per loro
4. Come è possibile di uccidersi al nome di Dio?

Si tratta di errori

#### B

1. Loro aiutano per trovarsi nel mondo magico dimenticando per un momento del mondo reale.
2. Per questo trovano modi diversi per non ricordare del futuro che li aspetta.
3. La gioventù sempre pensa di soldi.
4. I giovani sognano anche delle avventure e i viaggi lontani.
5. Vorrei sacrificarsi della musica perchè rende la vita è immortale.

Si tratta di errori

#### C

1. In Polonia la situazione si è cambiata.
2. Le aspirazioni giovanili non si cambiano.
3. Si dice che la giovinezza si sorride senza nessuna causa.
4. Il mondo si sta cambiando.
5. Ho fatto dei progetti per non annoiarsi.
6. La vita si sta invivibile.

Si tratta di errori

#### D

1. Gli amici ci imparano vivere.

2. Non c'è niente di male a questi sonni molto belli ma bisogna essere anche realisti.
3. Alla fine devo dire che in mio parere i giovani sono sempre uguali.
4. Questo fatto poteva incoraggiare alcuni giovani per incominciare.
5. Dimentichiamo di questi così.
6. Ho deciso andare a Cracovia.
7. Congedandomi mi sono accorta un povero uomo.

Si tratta di errori

#### E

1. Molti s'impegnano contemporaneamente del lavoro e studio.
2. Alcuni giovani decidono di trasferirsi da casa di genitori per avere più libertà.

Si tratta di errori

#### F

1. Le vacanze sono un ottimo periodo per conoscere molta gente e fare le programme.
2. Questo vuol dire avere la responsabilità dei propri azioni.
3. Molti genti hanno buone condizione in famiglia.

Si tratta di errori

#### G

1. Senza i valori tali come: l'amore, l'amicizia, il sacrificio l'uomo sarà uccidere senza scrupoli.

Si tratta di errori

#### H

1. La gente deve lottare ogni giorno per avere le più buoni condizioni possibili.
2. Tutte le necessità sono il più normali e facili.
3. I sogni il più impossibili sono: .....

Si tratta di errori

#### I

1. Molti hanno i suoi sogni e desideri.
2. I politici si occupano solo dei suoi portafogli.

Si tratta di errori

#### L

1. Faremo tutto per restituirla i mobili.
2. Signora, La prego di calmarLa.
3. In questo caso Le deve venire al. commissariato.
4. Certamente che si, Le aspetto.

Si tratta di errori

4. Po przeanalizowaniu wszystkich błędów przez uczniów, nauczyciel rozdaje wypracowania z podkreślonymi, ale niepoprawionymi błędami, które uczniowie poprawiają, pracując indywidualnie. Pod koniec lekcji nauczyciel rozdaje – jako zadanie domowe – kserokopie ćwiczeń służących lepszemu utrwaleniu i zapamiętaniu zasad poznanych czy też przypomnianych dzięki poprawie zdań.

#### A. Frasi implicite e esplicite

Al posto dell'infinito fra parentesi mettere la forma conveniente del verbo:

1. Dopo (conoscerlo) bene, ho capito che la mia prima impressione era sbagliata.
2. (Arrivare) a Bologna, Laura ha cercato subito una casa.
3. (Osservarlo) attentamente, mi sono accorto che era rotto.
4. (Apprendere) quella notizia, sono rimasta molto sorpresa.
5. Ascolta bene questo disco: (riascortarlo) riuscirai ad apprezzarne la bellezza.

#### B. Preposizioni

Completare con le preposizioni necessarie:

1. Mia sorella è ..... letto malata; dovrò andare ..... farmacia ..... comprarle le medicine ordinate dal medico che è venuto ieri ..... casa ..... isitarla.
2. Questo treno ..... solito arriva sempre ..... orario ..... Bologna, solo raramente è ..... ritardo.

#### C. Verbi transitivi e intransitivi

Volgere al passato prossimo gli infiniti tra parentesi:

1. Ieri (io cambiare) due volte il treno per arrivare a Varsavia. ....
2. Quante volte (tu cambiarsi) per uscire in discoteca? .....
3. (Io nascere) nel 1967, e tu? .....
4. Il suo discorso (non persuadermi). ....
5. Loro (sbagliare) strada. ....
6. Come mai (tu sbagliarsi)? .....

#### D. Il plurale e il singolare dei vei nomi e degli aggettivi:

Volgere al plurale le frasi:

1. Quell'uomo ha un collega simpatico .....
2. Quel gatto è persiano. ....
3. Hai ancora quel bel quaderno blu? .....

4. È un ragazzo molto originale. ....
5. Lui è pratico di queste cose. ....

#### E. Pronomi personali

Sostituire le parole sottolineate con i pronomi corrispondenti:

1. Abbiamo incontrato Renzo. ....
2. Farete bene ad uscire con Angela. ....
3. Siamo andati anche a vedere lo zoo. ....
4. Chiedete ai signori Rossi se desiderano prendere un caffè adesso. ....



## LEKCIJA 3

Komputer, a wraz z nim Internet, coraz pewniej wkracza do sal klasowych i być może już wkrótce stanie się podstawową pomocą dydaktyczną w nauce języków obcych. Nauczyciele świadomi tego stanu rzeczy, na razie jeszcze nieufnie, ale mimo to coraz częściej sięgają po ten środek przekazu, widząc w nim doskonały sposób na motywowanie uczniów i zachęcanie ich do samodzielnej nauki języka.

Komputer, odpowiednio wykorzystany, stwarza doskonałe warunki do samodzielnej nauki języka, przyzwyczajają uczniów do autonomii w procesie uczenia się języka i wdraża do samooceny, niezbędnego elementu w dydaktyce nauczania. „*Multimedia stwarzają niepowtarzalną szansę zmiany tradycyjnych metod nauczania na nowoczesne, bardziej intensywne i dostosowane do wyzwań, jakie niesie ze sobą współczesny świat. Ich zastosowanie w dydaktyce sprawia, że młodzież nie tylko szybciej przyswaja wiedzę, ale również uczy się wykorzystywać ją w sposób twórczy w różnych dziedzinach*”.

Zdając sobie sprawę z wielkich możliwości jakie stwarza praca z Internetem, postanowiłam zastosować go na jednej z lekcji języka włoskiego w klasie I. Oto scenariusz tej lekcji:

Poziom: podstawowy (I rok nauki języka w liceum)

Czas: 45 minut

Cele lekcji – Uczeń:

- ▶ pamięta adresy podstawowych portali włoskich oraz stron, z których będzie korzystał w samodzielnej nauce języka,
- ▶ rozumie podstawowe pojęcia, zwroty i wyrażenia związane z terminologią komputerową,

► *potrafi* nawigować po włoskich stronach internetowych i korzystać z materiałów dydaktycznych przez nie oferowanych do samodzielnej nauki języka.

Pomoce dydaktyczne: komputery z dostępem do Internetu, kserokopie z adresami portali włoskich i stron internetowych.

Metody pracy: wykład, praca z kserokopiami, praca z komputerem.

Przebieg lekcji:

1. Nauczyciel zapisuje na tablicy temat lekcji oraz podaje jej cele.
2. Następnie rozdaje każdemu z uczniów kserokopie z adresami podstawowych portali internetowych włoskich i wspólnie analizują ich konstrukcję oraz porównują z adresami portali polskich.

Przykład:

[www.virgilio.it](http://www.virgilio.it) = *wuwuwu punto it (it = Italia)*

[www.wp.pl](http://www.wp.pl) = *wuwuwu Wirtualna Polska pl (pl = Polska)*

Przed przystąpieniem do pracy z komputerami, nauczyciel podaje uczniom podstawowe słownictwo niezbędne do poruszania się w Internecie.

### Navigare in rete

**Siti italiani:**

- a) [www.virgilio.it](http://www.virgilio.it)
- b) [www.arianna.it](http://www.arianna.it)
- c) [www.kataweb.com](http://www.kataweb.com)
- d) [www.supereva.it](http://www.supereva.it)

3. Nauczyciel dzieli uczniów na zespoły dwu- lub trzyosobowe tak, aby każda grupa miała do dyspozycji komputer. Następnie wybierają jeden z powyższych portali i w grupach analizują wspólnie jego stronę główną. Po 10 minutach pracy, każda grupa prezentuje wybrany portal (budowa strony, główne informacje).
4. W drugiej fazie pracy z komputerem uczniowie wchodzi na stronę internetową z testami kompetencji językowych. Na kserokopii z adresami nauczyciel przedstawia po kolei strony, które uczniowie muszą otworzyć, aby dojść do testu ewaluacyjnego.

### Esercizio 1

- a) Cliccare l'indirizzo seguente:  
[www.iluss.it/tests.html](http://www.iluss.it/tests.html)

- b) Con la mouse cliccare la frase: „controlla il tuo livello ([www.iluss.it/test/testelema1.htm](http://www.iluss.it/test/testelema1.htm))
- c) Entrare nel livello elementare
- d) Fare il test.

W ten sposób nabierają wprawy w nawigowaniu po włoskiej sieci i oswajają się ze słownictwem stron internetowych.

5. Po dotarciu do testu ewaluacyjnego, nauczyciel wyjaśnia uczniom na czym on polega i jak się odczytuje jego rezultaty. Następnie uczniowie przystępują do pracy. Ćwiczenia w nim zaproponowane mają formę testów wielokrotnego wyboru i mogą być wykorzystane w celu sprawdzenia określonego zakresu wiedzy gramatycznej. Uczeń ma możliwość uzyskania natychmiastowych rezultatów swojej pracy i skorygowania błędnych odpowiedzi, co sprzyja utrwaleniu wiadomości. Każdy test składa się z 30 pytań. Po zrobieniu testu uczniowie analizują wyniki, porównują je między sobą i wyciągają wnioski typu: z jakimi problemami mam jeszcze trudności, nad czym muszę popracować itd.
6. Praca domowa. Ponieważ większość uczniów posiada Internet w domu, jako zadanie domowe otrzymują polecenie zrobienia kolejnego testu z zakresu poziomu podstawowego i zapisanie w zeszycie poprawnych odpowiedzi.



## LEKCJA 4

Poziom: średni (II rok nauki języka)

Czas: 45 minut

Cele lekcji: – *Uczeń*:

- *pamięta* przysłówia i powiedzenia typowe dla Włochów,
- *rozumie* zasady budowy zdań w języku włoskim,
- *potrafi* antycypować sens zdania włoskiego z dwóch lub trzech zaledwie wyrazów.

Metody pracy: praca z komputerem, praca z tekstem

Pomoce dydaktyczne: komputer z połączeniem do Internetu, kserokopie przysłów i powiedzeń włoskich.

## Przebieg lekcji:

1. Nauczyciel podaje temat i cele lekcji. Później prosi uczniów o utworzenie dwuosobowych zespołów. Każdy z zespołów powinien mieć do dyspozycji jeden komputer.

### 2. Ćwiczenie nr 1

Nauczyciel rozdaje uczniom kartki z adresem portalu włoskiego, do którego samodzielnie mają wejść.

- 1) Apri la pagina: **www.emt.it**
- 2) Clicca sull'immagine: **Italiano come lingua straniera (la piantina d'Italia)**
- 3) Clicca sull' **Univ. British Columbia**
- 4) Clicca sui **Giochi poi Paroliamo**

Po wejściu na stronę główną portalu, postępując według wskazówek podanych na kartce przez nauczyciela wchodzą na stronę, na której znajdują się ćwiczenia. Z pomocą nauczyciela próbują rozszyfrować zasady gry. Uczniowie mają w tym momencie okazję do przyswojenia sobie słownictwa, jakiego używa się przy budowie poleceń. Po zapoznaniu się z poleceniami przystępują do rozwiązywania kwizu.

Kwiz ma formę znanej gry „Koło fortuny”. Uczniowie mają za zadanie odgadnięcie hasła losując pojedyncze literki. Tego rodzaju ćwiczenia domysłu językowego sprzyjają zarówno dobrej zabawie, jak i rozwijają umiejętności antycypacji i skojarzeń, tak cenne w nauce języka obcego.

Odgadnięcie hasła jest nagradzane jednym punktem. Nieodgadnięcie jest karane odjęciem punktu. Uczniowie mają do dyspozycji 10 haseł do odgadnięcia. Po zakończeniu ćwiczenia nauczyciel może wynagrodzić ucznia oceną bardzo dobrą za pięć poprawnie odgadniętych haseł, dobrą za cztery hasła odgadnięte itd.

### 3. Ćwiczenie nr 2

#### ▲ I faza:

Nauczyciel rozdaje uczniom kserokopie przysłów i powiedzeń włoskich i prosi o przeanalizowanie ich oraz znalezienie odpowiedników polskich, jeśli takie są.

1. „Aspettare la manna dal cielo” vuol dire ...
2. „Dormire (riposare) sugli allori” vuol dire ...

3. „Metere i puntini sulle i” vuol dire .....
4. „Raddrizzare le gambe ai cani” vuol dire .....
5. „Vedere la pagliuzza nell'occhio altrui” .....
6. „Al cuore non si comanda” .....
7. „Chi va sano va piano e va lontano” .....
8. „L'abito non fa Monaco” .....
9. „Tutto il mondo e paese” .....
10. „L'appetito viene mangiando” .....

Jeśli nie ma odpowiedników polskich, uczniowie starają się odgadnąć znaczenie danego powiedzenia. Następnie nauczyciel zostawia uczniom 5 minut na zapamiętanie możliwie jak najbardziej wiernie podanych przysłów, gdyż w drugiej fazie tego ćwiczenia będą musieli odgadnąć hasło z kilku zaledwie liter podanych przez nauczyciela.

#### ▲ II faza:

Nauczyciel pisze na tablicy hasło do odgadnięcia podając jedynie trzy litery a pozostałe zastępuje kreskami.

Cerca di indovinare il proverbio:

R \_ \_ \_ \_ R \_ \_ \_ \_ R \_ \_ \_ \_

\_ \_

\_ \_ \_ \_ \_

\_ \_

\_ \_ \_ \_ \_

Le lettere: A Z N

Uczniowie pracując w grupach starają się odgadnąć przysłówie. Mają do dyspozycji po jednej literce do wylosowania. Która z grup pierwsza odgadnie hasło otrzymuje 1 punkt. Uzyskany punkt dolicza się do punktów uzyskanych w ćwiczeniu 1.

#### Zadanie domowe:

Uczniowie mają za zadanie wyjaśnienie w języku włoskim znaczenia podanych na lekcji przysłów i powiedzeń.





Wszyscy nauczyciele chcieliby, aby ich uczniowie mówili płynnie w języku obcym. Robią więc co mogą, dobierają odpowiednie środki dydaktyczne, wzbogacają metody i techniki pracy, zmieniają podręczniki na coraz to ciekawsze, bardziej zróżnicowane, a tymczasem mimo wszelkich starań mówienie w języku obcym i tak sprawia ciągle najwięcej problemów. I nie należy się temu zbyt dziwić, przecież to właśnie „praktyka czyni mistrzem” a uczniowie nie mają zbyt wielu okazji w czasie lekcji a także poza nią, by sprawdzić swoje umiejętności. Jaką szansę wypowiedzenia nawet jednego zdania na lekcji trwającej 45 minut ma uczeń w klasie liczącej 30 osób? Znikomą. Dlatego też myślę, że w takiej sytuacji nauczyciel powinien zwrócić szczególną uwagę na rozwijanie tych sprawności, które są możliwe do opanowania przez uczniów w szkolnej rzeczywistości.

Takimi sprawnościami są czytanie i słuchanie ze zrozumieniem. Dostęp do prasy obcojęzycznej czy telewizji satelitarnej stał się czymś powszechnym, dzięki temu uczniowie mają szansę zetknięcia się z autentycznym włoskim bez konieczności wyjazdu za granicę. Oto przykład na zachęcenie uczniów do czytania włoskich czasopism.

Nasza szkoła prowadzi prenumeratę włoskiej gazety dla młodzieży *Oggitalia*. Co trzy miesiące uczniowie mają w czytelni do dyspozycji nowy numer z ciekawymi informacjami, będącymi wycinkami artykułów z prasy włoskiej (*Il Messaggero, Panorama, Il Tempo, Il Giornale, Donna Moderna* itd.).

Postanowiłam zachęcić uczniów do sięgnięcia po nie, gdyż jest to kolejny sposób na rozwijanie w nich samodzielności w uczeniu się języka. Opracowałam więc test składający się z 25 pytań z różnych dziedzin życia Włoch. Informacje czerpałam z gazetki *Oggitalia*. Zadaniem uczniów było odszukanie odpowiedzi na pytania. Żeby to zrobić, musieli rozpocząć lekturę gazetek. Mieli do dyspozycji dwa miesiące. Po upływie tego terminu, jedną z lekcji przeznaczyłam na sprawdzanie odpowiedzi, komentarze i nagrodzenie ucznia, który odpowiedział na wszystkie pytania testu.

*Cercando le informazioni nella rivista per I giovani „Oggitalia” rispondi alle seguenti domande:*

1. Quando è stata costruita la Fiat Cinquecento – l'automobile più popolare d'Italia?  
.....
2. Che cosa è „Giro d'Italia”?  
.....
3. Chi è Chiara Caselli?  
.....
4. A quale gruppo editoriale appartiene „Panorama” – uno dei settimanali più diffusi in Italia?  
.....
5. In quale città italiana si trova Il Palazzo dei Diamanti?  
.....
6. Dove si trova „L'Ultima Cena” di Leonardo da Vinci?  
.....
7. A chi risale l'origine del presepe natalizio?  
.....
8. Quali sono I temi delle canzoni di Vasco Rossi?  
.....
9. Che cosa è la „Via Francigena”?  
.....
10. Quali nomi hanno fatto la storia della Rai?  
.....
11. Quando e da chi fu celebrato il primo Giubileo cristiano?  
.....
12. Che cosa è la Biennale d'arte di Venezia?  
.....
13. Chi sono Ligabue, Jovanotti e Piero Pelù?  
.....
14. Dove è nato Reinhold Messner?  
.....
15. Come sono intitolati tre famosi western di Sergio Leone?  
.....
16. Da quale romanzo di Alessandro Baricco Giuseppe Tornatore ha tratto il film?  
.....
17. In quale regione italiana si produce il famoso vino „Barolo”?  
.....
18. Di che nazionalità è la famosa star italiana Afef Jnifen?  
.....

19. Come si chiama la regina italiana della dance music?  
.....
20. In quale città italiana è nato Antonio Stradivari, il più famoso konstruttore di violini del mondo?  
.....
21. Quando si svolge il carnevale di Viareggio?  
.....
22. Chi è Franco Battiato?  
.....
23. Come si chiama il regista del film „La vita è bella”?  
.....
24. Che cosa festeggia a febbraio la città di Treviso?  
.....
25. Chi è l'autore del romanzo „I piccoli maestri”?  
...../25 pkt

### Bibliografia

- G. Niquet (1991), *Enseigner le français pour qui? Comment?*, Paris: Hachette.
- M. Pendanx (1998), *Les activités d'apprentissage en classe de langue*, Paris: Hachette.
- H. Komorowska (2002), *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- M. Pichiassi, G. Zaganelli (2002), *Contesti italiani*, Perugia: Edizioni Guerra.
- A. Verreman, *Internet en classe de langue*, [www.chez.com/alainverreman/moddidacinternet.htm](http://www.chez.com/alainverreman/moddidacinternet.htm)
- Adresy internetowe: [www.iluss.it](http://www.iluss.it), [www.italicon.it](http://www.italicon.it)  
[www.web.tiscali.it](http://www.web.tiscali.it), [www.italica.rai.it](http://www.italica.rai.it)  
[www.supereva.it](http://www.supereva.it), [www.virgilio.it](http://www.virgilio.it)  
(listopad 2002)

Maria Zusin<sup>1)</sup>  
Tomaszów Lubelski

## Nauczmy uczniów się uczyć

Zgodnie z postulatami współczesnej glottodydaktyki w centrum procesu glottodydaktycznego powinien znajdować się uczeń, a jego uczeniu się winny być podporządkowane czynności nauczania i kierowania ze strony nauczyciela.

Sukces ucznia w przyswajaniu języka obcego zależy od wielu czynników: indywidualnych (związanych z osobą ucznia), dydaktycznych (oddziaływania szkoły i nauczyciela) oraz środowiskowych (dom, rodzina, otoczenie). Najważniejszą rolę odgrywają – jak dowiodły badania naukowe i wyniki eksperymentów dydaktycznych – czynniki indywidualne, takie jak osobowość uczącego się, jego zdolności, inteligencja, temperament, emocjonalność oraz motywacja uczenia się. Czynniki dydaktyczne – treści nauczania, organizacja procesu glottodydaktycznego, czynności dydaktyczno-wychowawcze nauczyciela oddziałują pozytywnie lub negatywnie na ucznia, szczególnie na jego osobowość, motywację i strategię działania, a więc również

w bardzo dużym stopniu decydują o sukcesie uczącego się.

Można wymienić kilka kierunków pozytywnego oddziaływania nauczyciela na ucznia w procesie nauczania/uczenia się języka obcego:

- ▶ apelowanie do sfery poznawczo-intelektualno-emocjonalnej ucznia,
- ▶ prezentowanie strategii i sposobów uczenia się, podpowiadania ich uczniom w toku realizacji różnych zadań językowo-komunikacyjnych,
- ▶ stworzenie na lekcji atmosfery pozbawionej lęku oraz życzliwy stosunek nauczyciela do ucznia (uczący się chętnie wypowiada się, nie boi się zwrócić o pomoc do nauczyciela w razie potrzeby, chętnie z nim współpracuje).

Uwzględnienie przedstawionych wyżej aspektów postępowania dydaktycznego pozwala stwarzać odpowiednie warunki do uczenia się, kształtuje aktywną postawę uczącego się wobec nauki języka, rozwija jego motywację i autonomię (samodzielność, dążenie do samorealizacji i samowrażania się).

<sup>1)</sup> Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Zespole Szkół nr 1 i praktycznej nauki języka angielskiego w Nauczycielskim Kolegium Języków Obcych w Tarnowie Lubelskim. Brała udział w naszym konkursie 2002 *Nauczmy uczniów się uczyć*.

Panujące obecnie w nauczaniu języków obcych podejście komunikacyjne (lub jego odmiana – podejście komunikacyjno-czynnościowe) zakłada zorientowanie wszystkich działań glottodydaktycznych na osobę ucznia i jego uczenie się, lecz w praktyce szkolnej postulat ten nie zawsze jest realizowany prawidłowo. Na podstawie wielu hospitowanych przeze mnie lekcji języka angielskiego oraz rozmów przeprowadzonych z uczniami mogę stwierdzić, że dość często nauczyciele prezentują autorytarny styl pracy, objaśniają materiał nauczania, stawiają przed uczącymi się zadania rygorystycznie wymagając ich wykonania, nierzadko towarzyszy takiemu postępowaniu atmosfera lęku i nie ma miejsca na zachowania autonomiczne uczniów. Nauczyciel naucza, nie trzszcza się zbyttnio o uczenie się. Bywa również, że nauczyciele przekonani o konieczności wdrażania uczniów do autonomii, wprowadzają zadania przekraczające możliwości uczniów, pozostawiając ich samym sobie (a może korepetytorom), co powoduje zniechęcenie i frustrację uczących się.

Oczekując pozytywnych wyników nauki języka obcego powinniśmy sobie uświadczyć, że równocześnie z wdrażaniem do praktyki nauczania najnowszej wiedzy glottodydaktycznej, musimy wnikliwie obserwowac działania uczniów i nasze (dokonywać samoobserwacji i obserwacji uczniów), wprowadzac niezbędne zmiany i korekty w toku lekcji i wyciągać wnioski na przyszłość, w sposób przemyślany dobierać strategie nauczania i kierowania, mając zawsze na uwadze warunki nauczania/uczenia się konkretnych uczniów, a także swoje możliwości jako dydaktyka i wychowawcy.

Jaki powinien być nauczyciel, który pragnie oddziaływać na osobę ucznia w taki sposób, aby zaktywizować jego uczenie się oraz kształtować jego zachowania autonomiczne? Odpowiadając krótko na postawione pytania, można powiedzieć, że nauczyciel musi być profesjonalistą o wyraźnej osobowości, psychologiem rozumiejącym psychikę i zachowania uczniów, filozofem rozważającym różne poglądy, stanowiska i prowokującym wypowiedzi uczących się, a także aktorem często posługującym się językiem ciała, mimiką i gestami, włączającym się aktywnie w różne sytuacje, wymagające porozumiewania się i angażującym

w nie całą klasę. Jest to nauczyciel kreatywny, w sposób twórczy podchodzący do programu nauczania, podręcznika, zadań stojących przed nim i przed uczniami. Jego entuzjazm i zaangażowanie, życzliwość w stosunku do ucznia stwarzają odpowiedni klimat do efektywnego uczenia się uczniów.

Staram się być takim nauczycielem. Staram się uwzględnić możliwości i zainteresowania intelektualno-poznawcze uczniów (wykorzystanie ich potencjału twórczego) oraz ich zaangażowanie emocjonalne. W tym celu dobieram odpowiednie materiały nauczania (teksty), poruszające aktualną problematykę nurtującą współczesną młodzież oraz zawierające wiedzę kulturoznawczą. Wykorzystuję teksty podręcznikowe: *Opportunities, Format, Matrix, English file, Enterprise* i pozapodręcznikowe, głównie zaczerpnięte z prasy anglojęzycznej (*Mary Glasgow Magazines*, takie jak *Team, Club, Current, Literary Cavalcade*), *The Unesco Courier*, teksty ikonograficzne (ilustracje, fotografie, obrazy), również materiały użytkowe (reklamy, ulotki, plany, mapy, foldery), a także nagrania magnetofonowe i telewizyjne w wersji oryginalnej (np. filmy przyrodnicze i geograficzne stacji *Discovery, National Geographic* czy *BBC*), programy dokumentalne i filmy (zarejestrowane przeze mnie lub moich uczniów na kasetach wideo lub w wersji oryginalnej, jak chociażby sławny ostatnio *Harry Potter*). Wprowadzam te materiały w ramach realizowanego na lekcji tematu. Teksty służą realizacji różnych celów. Jedne z nich przeznaczam głównie do kształtowania kompetencji lingwistycznej (możliwości tworzenia poprawnych zdań w języku angielskim), inne – przede wszystkim do rozwijania kompetencji komunikacyjnej (możliwości skutecznego komunikowania się w określonych sytuacjach), rozwijania motywacji i autonomii uczących się. Zarówno w pierwszym, jak i drugim przypadku staram się podpowiadać, pokazywać uczniom sposoby kształtowania umiejętności i nawyków.

W trakcie pracy nad kompetencją lingwistyczną koncentrujemy się głównie na opanowaniu leksyki i struktur językowych wyodrębnionych z tekstów (oraz słowników) i przydatnych do porozumiewania się w obrębie określonego tematu. Selekcji materiału językowego przeznaczonego do czynnego opanowania dokonują sami uczniowie (nie podaję im goto-

wych zestawów słownictwa czy struktur językowych). W tym celu zadaję im na przykład następujące pytania: *Jakie słowa i wyrażenia wiążą się z danym tematem, problemem, sytuacją? W jakich sytuacjach moglibyście użyć ważnych według was wyrażen z tekstu.....*

Podpowiadam im, jak można uporządkować i zorganizować nowy materiał leksykalny, aby łatwiej go zapamiętać. Na przykład możemy słowom nadać jakieś symbole czy kształty lub umieścić słowa w jakiejś przestrzeni (na ilustracji, w klasie, we własnym mieszkaniu itd.), w sposób graficzny lub w wyobraźni, a także możemy zawrzeć je w krótkiej stworzonej przez siebie historyjce – wszystko po to, aby łatwiej je zapamiętać i następnie odtworzyć i utrwalić. Każdy z uczniów wybiera taką technikę, która najbardziej mu odpowiada.

Oto krótki opis fragmentu jednej z lekcji w klasie czwartej liceum. Temat: *Describing Buildings and Places*. Na wstępie uczniowie usłyszeli następujące pytanie: *What do you think of when you hear the words „buildings” and/or „places”*. Wymienili bardzo wiele słów, przede wszystkim nazwy budynków np.: *school, house, office, factory, skyscraper, theatre, museum, hotel, cafe, restaurant, cottage, palace, chalet, castle* itd. Wtedy poprosiłam, aby do każdego z podanych przez nich słów (zapisanych na tablicy) dodali przymiotniki, które najbardziej kojarzą się im z tymi rzeczownikami. W ten sposób powstały tzw. *word chunks*, czyli zestawienia wyrazów. Np.: *a white marble palace, a luxurious hotel, a huge skyscraper, a small wooden cottage, a large factory, an impressive cathedral* itp. Następnie zapytałam: *What other words and expressions are connected with describing buildings or places? Think about some verbs now. Try to match them to your word chunk*. Podałam przykład: *to visit museums, galleries, castles, to stay in a luxurious hotel*.

Uczniowie tworzyli nowe połączenia: *to build a large factory, to walk around an impressive cathedral, to admire a white marble palace, to spend your holiday in a car, stone cottage, to design a theatre*.

Ćwiczenie to miało na celu zainteresowanie uczniów tematem lekcji oraz powtórzenie i utrwalenie poznanego wcześniej słownictwa. Ponieważ miało formę zabawy i przebiegało w przyjemnej atmosferze, uczniowie chętnie wymyślali kolejne kolokacje.

Następnie poprosiłam: *Look at the text about an old cottage by the Atlantic. Find some key words in it*. Po znalezieniu przez uczniów ważnych ich zdaniem słów i wyrażen (np. *solid granite walls, a metre thick, my grandparents’ cottage, the old house by the harbour*), zadałam im pytanie: *In what situations could you use those important words from the text?* Odpowiedzi były różne, np.: *In a conversation with a friend if he wanted to know where I spent my summer holiday, in a letter/a postcard to a friend, in my school composition if I was asked to describe an interesting place, in a poem of my own entitled „My house of dreams”* itp.

Gdy uczniowie zapoznali się z tekstem z podręcznika *Successful Writing* Virgini Evans oraz przećwiczyli już i utrwaliли potrzebne słownictwo, zaskoczyłam ich następującym zadaniem. Podzieliłam klasę na sześć grup. W każdej grupie było od 4 do 5 osób. Następnie przeszłam się po klasie z dużym kolorowym kapeluszem w rękę i poprosiłam ucznia z każdej grupy o wyciągnięcie jednej rzeczy z kapelusza. Uczeń musiał to uczynić z zamkniętymi oczami: *Shut your eyes now. There are a few strange, little objects in this hat, but you can take out only one of them*. W kapeluszu znajdowały się następujące przedmioty: kawałek drewna, mały kamień, morska muszla, kawałek czerwonej cegły, mały gliniany dzbanek, kolorowy drewniany kubeczek. Zapytałam uczniów: *Could you show the class what items you’ve got? What are these objects called?* Uczniowie wymieniali nazwy przedmiotów: *a piece of wood, a pebble, a seashell, a piece of red brick, a small clay jug, a colourful wooden mug*.

Poprosiłam uczniów, aby wyobrazili sobie, że są tym przedmiotem, który wylosowała ich grupa. *Now imagine that you are the object which your group has pulled out. So group one – you are all pebbles, group two – you are clay jugs*. Wyjaśniłam następnie, że wszystkie przedmioty pochodzą z kamiennego domku, o którym czytali w poprzednim tekście. Poprosiłam, aby opowiedzieli o tym domku z punktu widzenia tych przedmiotów – czyli jak się tam znaleźli, jaką rolę pełnili w tym budynku, jak długo tam przebywali, co widzieli i słyszeli, a więc też wygląd domu, jego wnętrze, atmosferę i mieszkańców. Dodałam też, że mogą swoją wypowiedź przygotować w formie opowiadania lub

dialogu między członkami grupy, czyli np. *czterema kamykami z grupy pierwszej*. Polecenie brzmiało: *Now all of you come from the little stone house you've just read about. Prepare a story or a dialogue between the members of your group about this house, from your own point of view, taking your own history into consideration (how you found yourselves in the house, what you did there, how long you stayed), what you saw, heard, so you should describe not only what the house looks like, its interior but also its atmosphere and inhabitants.* Pomysł ten bardzo się podobał i w ciągu 10 minut powstało kilka zabawnych i interesujących historyjek. Oto jedna z nich:

*I'm a round, light, grey, granite pebble. I'm not very big but quite old. In fact, I can't tell you my age. I only remember lying on the beach. Then, one day a young man picked me up and brought me to an old, stone cottage by the Atlantic. First, he put me on a square wooden table which stood in the middle of a spacious room. I felt comfortable there as the table was covered with a soft tablecloth. I could see some high chairs round the table and a few pictures on the walls. I thought I would stay there for ages but after some time a little girl ran in, saw me and started to play with me. She took me to the kitchen, which was smaller than the room I had just left, but very cosy and tidy. There was a delicate scent of roses there and a fragrant aroma of various herbs. I realized that although the cottage was old and made of stones, it had a happy atmosphere, created by its friendly and loving inhabitants.*

Wśród stosowanych przeze mnie rozmaitych ćwiczeń dużo miejsca zajmuje parafrazowanie wyrażen językowych, tworzenie minimonologów oraz mini-dialogów.

Na przykład:

*Say it in a different way (Zapytaj kolegę o to w inny sposób):*

Zdanie: „Tom has been my friend for many years.” może być zmienione na: „I first met Tom many years ago.” *How else can you ask about it?*

Zamiast: „Where is the nearest hospital?” można zapytać: „How can I get to the nearest hospital?” czy „Could you tell me the way to the nearest hospital?”

Mini monolog: Hi! I'm a black candlestick and I want to tell you the short story of

my life. I live in a small village in Ireland, but I come from Portugal.

Mini dialog:

A: What are you?

B: I'm a black candlestick

A: Oh, a black candlestick. That's interesting. Do you want to tell us something about your life?

B: Yeah, it'll be the short story of my life. I live in a small village in Ireland.

Przygotowując uczniów do naturalnej komunikacji realizuję z nimi ćwiczenia przedkomunikacyjne ujmujące mowę w sposób kompleksowy i integrujące sprawności językowe (rozumienie mowy, mówienie, czytanie, pisanie). Przede wszystkim uczę ich mediacji i negocjacji. Mediacja zakłada odbiór tekstu audialnego czy graficznego i przekazanie go w zmienionej formie (np. tekst dłuższy → krótszy, tekst ustny → pisemny, styl formalny → nieformalny, tekst w tonie neutralnym → tekst o silnym zabarwieniu emocjonalnym itp.) w zależności od warunków komunikacji (status społeczny i wiek adresata, miejsce, temat rozmowy, kanał przekazu – wzrokowy, słuchowy). Oto kilka przykładów:

- ▶ *Read the text and write an advert for one of the objects mentioned in it (tekst dłuższy → krótszy).*
- ▶ *Read the information in a newspaper/magazine about a concert of a rock group and tell your friend about it, inviting him/her to the concert (styl formalny → nieformalny).*
- ▶ *Watch an advertisement of a film which is on TV (or a video). Make your friends interested in it and suggest going to the cinema together (tekst krótszy → dłuższy).*

Negocjacje polegają na obronie swojego stanowiska, osiągnięciu określonego celu w drodze wymiany stosownych argumentów między rozmówcami. Podaję uczniom przykłady negocjacji oraz stawiam przed nimi zadania typu: „*Persuade your parents to let you stay longer at a friend's party*” lub: „*You want to postpone your classwork. Try to persuade your teacher that he should agree to your idea*”.

W związku z tym, że w życiu społecznym ciągle przekazujemy informacje (jesteśmy mediatorami) oraz prowadzimy negocjacje (w oficjalnych rozmowach – w polityce, biznesie i w nieoficjalnych – w rodzinie, wśród znajo-

mych), takie formy komunikowania muszą zajmować dużo miejsca również w procesie glotodydaktycznym. Na każdej prowadzonej przeze mnie lekcji stają się one przedmiotem ćwiczeń (mniej lub bardziej przeze mnie sterowanych), w których uczniowie wyrażają różne intencje w zależności od tematu i wprowadzonego materiału leksykalno-gramatycznego. W tym celu wykorzystują również sytuacje naturalne zaistniałe w klasie, związane z zachowaniem się uczniów, ich przygotowaniem się do lekcji, zwalnianiem się itp. Mówię na przykład: „*You think I shouldn't ask you any questions today. Why? Justify your request. Use some arguments to convince me I ought to do as you wish.* Oczywiście, pomagam uczniom w razie potrzeby formułować odpowiednie wypowiedzi.

Ćwiczenia kształtujące kompetencje lingwistyczną i zadania wdrażające uczniów do komunikowania się na postawie elementów orientujących (tekst modelowy, podpowiedzi nauczyciela, zestaw leksyki itd.) przygotowuję ucznia do samodzielnego wypowiadania się, porozumiewania się między sobą i z nauczycielem.

Samodzielne wypowiedzi uczniów (niezwykle spontaniczne) staram się prowokować przez zwrócenie uwagi uczących się na ciekawą informację, postawienie problemu (często kontrowersyjnego), stworzenie jakiejś sytuacji, gry, zabawy, słowa i gesty, zachęty, pochwały itp. Na przykład omawiając z uczniami kl. I liceum tekst „*Underground in New York*” z podręcznika *Opportunities Pre-Intermediate* zachęcam uczniów do myślenia, wyrażania swoich opinii, zadając im następujące pytanie: *What is the biggest problem of people living underground?* Odpowiedzi uczniów były różne: *They have no home, no money, no families. They can't earn much money because they don't have any work itp.*

Potem poprosiłam: „*Let's play a game now. One of you is a homeless person. Let's say it's Tom. Tom come here and think a little about your lifestyle. Remember you're homeless. Your friends are going to ask you some questions. Try to guess their questions and think of possible answers. You've got 3 minutes. And now the class: Work in small groups and prepare ten questions for Tom. You've heard that he is homeless. Invent interesting questions for him trying to get as much information from him as you can.*

*I'm going to ask Tom first: Tom, how did it happen that you are homeless?*

A oto niektóre inne pytania i odpowiedzi uczniów:

A: *Tom, do you wash every day?*

T: *It's difficult every day, but I try.*

B: *Do you sleep well? Because the tunnels are not very nice in my opinion.*

T: *Well, of course, they aren't, but I've made myself a quite comfortable bed, you know.*

C: *Do you have any friends underground? Do you go out with them?*

Oprócz tekstów podręcznikowych wykorzystuję inne materiały (graficzne, ikonograficzne, audialne i audiowizualne). Część z nich wprowadzam po uzgodnieniu z uczniami (jeśli tekst wydaje się im interesujący). Niektóre teksty wyszukują sami uczniowie i przynoszą na lekcje.

Posiadam w swojej pracowni zbiór tekstów, kaset magnetofonowych, wideo i innych materiałów, z których uczący się mogą skorzystać, jeśli w domu nie mają dostępu do tego typu pomocy. Uczeń sam wybiera materiały dotyczące tematów, które go interesują (częściej zdarza się to w przypadku starszych klas licealnych). Polecam też uczniom korzystanie z Internetu, podając im adresy określonych stron internetowych, na przykład.: <http://www.odci.gov/cia/publications/factbook/index.html>, <http://www.holidayfestival.com> <http://www.lyrics.com/>

Na podstawie tekstów zaakceptowanych lub wybranych przez uczniów można najlepiej doskonalic ich umiejętności w zakresie kompetencji komunikacyjnej i interkulturowej oraz ich gotowość do samorealizacji i samowyróżnienia się. Staram się tak pokierować pracą, aby uczniowie wydobyli z tekstów to, co ich szczególnie interesuje, co jest dla nich nowe i ważne, o czym chcieliby mówić lub pisać. Przedstawiają więc ciekawą informację, wyrażają swoje poglądy na dany temat, rozwiązują jakiś problem poruszony w tekście itp. Nie oceniam tych wypowiedzi rygorystycznie pod względem ich poprawności gramatycznej, aby nie blokować gotowości do wyrażania się uczniów. Ważna jest tu natomiast naturalność i skuteczność ich porozumiewania się. Wdrażam również uczniów do samodzielnego korzystania z tekstów w domu. (Polecam im zwłaszcza tzw.

Readers, uproszczone książeczki dostępne od poziomu podstawowego do zaawansowanego, np.: *Primary Colors*, *Treasure Island*, *The Horse Whisperer*, czy *How to be an Alien*). Proponuję im przeczytanie krótkiego tekstu, posłuchanie kasyety magnetofonowej, obejrzenie fragmentu programu telewizyjnego (do wyboru), wyodrębnienie i zapamiętanie ciekawej informacji w celu przekazania jej na następnej lekcji. Zwykle na początku lekcji w ramach rozgrzewki językowej uczniowie przedstawiają pozyskaną informację. Mogą też przekazywać ją jako uzupełnienie materiału realizowanego na określony temat w innej części lekcji.

Podczas pracy nad opanowaniem fonicznej strony języka zwracam uwagę uczniów, że wymowy, akcentu i intonacji mogą uczyć się zarówno w sposób świadomy, jak i mimochodem. Z moich obserwacji wynika, że większość uczniów rozpoczynających naukę w liceum nie posiada praktycznej wiedzy z zakresu fonetyki. Próbuje oni naśladować wymowę nauczyciela najlepiej jak potrafią. Wykorzystuję ich zainteresowanie istniejącymi różnicami w wymowie głosek polskich i angielskich i pierwszą lekcję fonetyki przeprowadzam w formie zabawy. Pokazuję im, jak należy ułożyć narządy mowy przy wymawianiu określonych dźwięków w różnych pozycjach. Zalecam, by obserwowali układ moich ust przy wymawianiu określonych dźwięków i słów oraz swoją wymowę, patrząc w lusterko. Żartuję, np.: „*Have you got all your teeth in your mouth? Make sure you've got them: Now touch your teeth with your tongue. Right. Look at me. What am I doing? I'm touching my upper teeth with my tongue. Put your tongue in this position. Try to say „s” without moving your tongue. Listen to me: „think”, „think”, „think”. Repeat several times. Look at the mirror. Now say: „this”, „this”. How to pronounce „this” correctly? Again touch your upper teeth with your tongue, but now say Polish „z”. What can we hear? We hear [ð] like in „this” or „that”. Repeat: „this”, „that”.*”

Uczę też ich znaków transkrypcji fonetycznej i odczytuję je z nimi: „*Now let's read those words, look at their phonetic transcription: that [ðæt], this [ðis].*” Podaję również odpowiednie zestawy wyrazów ilustrujących dane zjawiska fonetyczne, np. końcówka *-ed* czasowników regularnych może być wymawiana

na trzy sposoby. Podaję przykłady każdego z nich:

- 1) *cleaned, complained,*
- 2) *missed, helped,*
- 3) *stated, wanted, mended.*

Uczniowie dodają własne przykłady.

Czasami proszę, by uczniowie wymawiali polskie wyrazy z angielskim akcentem, tzn. tak, jak wypowiedziałyby je Anglik. Mówię np. *I'm an English visitor learning Polish. Listen to me: tata [ˈtɔːtə], brat [bræt], woda [ˈwɔːd]* itd.

Innym ćwiczeniem może być zaznaczenie linii intonacyjnych (melodii zdań): „*Say the sentences with the correct stress and intonation.*” Bardzo ważny jest również dobór odpowiednich wyrazów przez uczniów, np. „*cat”, „bat”, „sat”* [kæt, bæɪt, sæɪt], czy „*pen”, „man”, „ten”* [pen, men, ten]. Często też stosuję szybkie ćwiczenia na powtarzanie słów i zdań (imitacja chóralna i indywidualna). Np. proszę o powtórzenie tzw. tongue twisters: *She sells seashells on the sea shore...* itp. Uczniowie również dostają zalecenia do domu: słuchanie kaset i nagrywanie swojej wymowy.

Równoległe z rozwijaniem sprawności mówienia kształtuję nawyki i umiejętności uczniów w zakresie pisania. Samodzielne tworzenie komunikatów pisemnych musi być poprzedzone wykonaniem szeregu ustnych i pisemnych ćwiczeń przedkomunikacyjnych, związanych z opanowaniem lub przypomnieniem niezbędnych elementów leksykalnych i gramatycznych, zapoznanie się z tekstami modelowymi ze szczególnym uwzględnieniem elementów kompozycyjno-stylistycznych, z transformacją tych tekstów: tworzeniem tekstów równoległych.

Polecając uczniom zapoznanie się z tekstami modelowymi kieruję ich uwagę na cechy charakterystyczne komunikatu pisemnego: jego treść, styl, kompozycję, ton uczuciowy oraz to, do kogo jest adresowany (porównujemy z uczniami teksty zróżnicowane pod względem tych cech). Gdy mam pewność, że wiedzą, jak mają tworzyć określone komunikaty (wypracowanie, tekst użytkowy) stawiam przed nimi kilka zadań do wyboru (różne tematy lub różne formy wypowiedzi pisemnej). Do realizacji tych zadań uczniowie mogą podejść w sposób mniej lub bardziej twórczy. Jedni z nich stworzą swoją wypowiedź na wzór tekstu modelowego (tekst równoległy), drudzy włożą w swoją pracę wię-

cej inwencji i twórczości własnej. Oczywiście najwyższą oceną są prace oryginalne, twórcze i poprawne. W ocenie jakościowej zawieram krótkie omówienie różnych aspektów pracy (treść i bogactwo środków językowych, poprawność gramatyczno-leksykalną i stylistyczno-kompozycyjną). Oto przykład jednego z ćwiczeń, poprzedzających pisanie wypracowania: *My oldest and dearest friend*.

Ćwiczenie: Uczniowie jeszcze raz czytają tekst modelowy na temat Betty, łącząc poszczególne części z kolumny A z tematami z kolumny B. W rezultacie otrzymają dokładny plan wypracowania wraz z treścią poszczególnych części.

Column A	Column B
A plan of the composition	The topic of each paragraph
Introduction: Paragraph 1	A. Hobbies, interests or any activities she takes part in.
Main Body: Paragraph 2	B. Personality characteristics and justification
Paragraph 3	C. Comments and feelings about the person
Paragraph 4	D. Name of the person, time you met etc.
Conclusion Final Paragraph	E. Physical appearance

Efektywną formą rozwijania autonomii ucznia i umiejętności jego uczenia się są samodzielne projekty uczniowskie. Uczący się przygotowują je indywidualnie lub zespołowo ustalając temat, cel pracy, zbierają potrzebne materiały (informacje, ilustracje, niezbędne rekwizyty) i przedstawiają wyniki swojej pracy w ustalonej przez siebie formie ustnej lub pisemnej, czy mieszanej, włączając często elementy pracy artystycznej (inscenizacje, śpiew itp.). Pomagam uczniom przygotować takie projekty podpowiadając im, gdzie mogą znaleźć potrzebne im materiały, jak przedstawić efekty pracy itd.

Ostatnio na przykład zorganizowałam Konkurs Wiedzy o Krajach Angielskiego Obszaru Językowego. Moi uczniowie przygotowują projekty z wybranych przez siebie tematów, np.:

1. *Political life in Great Britain: style of democracy, constitution, parties,*
2. *The media: the role of TV, press, the Internet,*
3. *Country and people of Great Britain/USA/Canada/Australia – nations, national symbols, geographical location,*

4. *Stereotypes, conservatism and multiculturalism,*

5. *Holidays and special occasions and a lot of other topics.*

Konkurs zostanie rozstrzygnięty w grudniu. Ponieważ został on ogłoszony we wrześniu, uczniowie mają dużo czasu na stworzenie interesujących projektów. Zgodnie z moją sugestią wielu z nich korzysta z Internetu, prasy, programów popularnonaukowych i oczywiście z podanych przeze mnie podręczników (np.: *Spotlight on Britain, Life in Modern America* i wielu innych).

Prezentując na lekcjach różne strategie poznawania i opanowania materiału językowego, różne sposoby komunikowania się w zaranżowanych i naturalnych sytuacjach językowych, jednocześnie uświadamiam uczniom cele ich działalności (rozumienie i przekazywanie różnych funkcji komunikatywnych, np.: przekazanie informacji, zaproszenie kogoś, ostrzeżenie przed czymś, wyrażenie wątpliwości). Podkreślam, że tylko przez własne działania (ćwiczenia) mogą osiągnąć sukces, a on zależy przede wszystkim od nich samych.

Podpowiadam im, aby w domu pracowali podobnie jak na lekcjach. Zwracam im szczególną uwagę na to, aby starali się nowe elementy leksykalne i gramatyczne użyć w kontekstach werbalnych w wyobrażonych przez siebie sytuacjach komunikatywnych „*What will I say and how will I express it when my friend invites me to his wedding?*” (co powiem i jak to wyrażę, gdy.....). Namawiam uczniów, aby przedstawiali w języku angielskim ciekawe problemy kolegom, członkom rodziny czy nawet wymyślonym przez siebie postaciom.

Przypominam o częstym powtarzaniu materiału językowego wprowadzonego na lekcji, o konieczności odrabiania zadań domowych wcześniej niż tuż przed następną lekcją, gdyż materiał najszybciej zapominamy w ciągu pierwszych trzech dni po wycuczeniu się go. Jeśli uczeń ma lekcje w poniedziałek i piątek, to odrabianie pracy domowej w czwartek wieczorem jest zbyt późne (większość materiału z ostatniej lekcji już została zapomniana).

Zachęcam uczniów do częstego korzystania (nawet krótkiego) z magnetofonu, radia, telewizji w celu osłuchiwania się z językiem angielskim, nagrywania i oceniania własnych



wypowiedzi, nawet wtedy, gdy praca domowa tego typu nie była zadana.

Wdrażam też uczniów do samooceny. Oceniając ich wypowiedzi ustne i pisemne staram się zauważać nie tylko błędy, ale również elementy pozytywne i twórcze, podkreślam choćby najdrobniejsze sukcesy w pracy ucznia. Zadaję też uczącym się pytania: *Jak sądzisz, co było w Twojej wypowiedzi dobre, a co ci się nie udało? Co ci sprawia trudność, z czym sobie nie radzisz?* Wspólnie z uczniami ustalamy strategię pokonywania trudności (dodatkowe zadania ustne lub pisemne, praca z lepszym kolegą, słuchanie nagrań magnetofonowych itp.).

Zaprezentowane w artykule zabiegi dydaktyczne oddziałujące na osobę ucznia (jedne z wielu możliwych) przynoszą pozytywne efekty w mojej praktyce szkolnej. Udało mi się przekonać uczniów, że ich własna praca jest najważniejsza i żeby była ona skuteczna, musi być systematyczna i przemyślana. Powinna jej towarzyszyć refleksja uczącego się nad wyborem najbardziej dla niego efektywnych sposobów opanowania wiedzy i poszczególnych umiejętności, a także samoocena dotycząca własnych możliwości i wyników podejmowanych działań. Służą również temu odpowiednie kwestionariusze i ankiety, dzięki którym uczniowie mogą dokonać samooceny i uświadomić sobie swoje braki i problemy. Obserwując uczenie się moich uczniów zauważam, zgodnie z moimi oczekiwaniami, natychmiastowe

odnoszenie wyuczonego materiału do sytuacji życiowych z włączeniem przy tym własnych doświadczeń, również językowych, a także emocji.

Ponadto uczniowie są zainteresowani zdobywaniem lub poszerzaniem wiedzy kulturoznawczej, doskonaleniem sprawności językowych. Większość z własnej inicjatywy podejmuje szereg działań w tym kierunku (przygotowywanie projektów, udział w konkursach, samodzielne czytanie prasy, oglądanie anglojęzycznych programów telewizyjnych itp.).

Wielu uczniów osiąga wysoki lub bardzo dobry poziom znajomości języka. Ci biorą udział w olimpiadach języka angielskiego, kontynuują naukę na filologii angielskiej lub też doskonałą język w innej formie. Część uczniów słabiej opanowuje język, posługuje się nim niezbyt poprawnie, ale nie boi się mówić i potrafi w prosty sposób porozumiewać się w różnych sytuacjach życiowych.

#### Literatura:

- W. Wiczyńska (1999), *Uczyć się czy być nauczanym? O autonomii w przyswajaniu języka obcego*, Warszawa-Poznań: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- H. Komorowska (1978), *Sukces i niepowodzenie w nauce języka obcego*, Warszawa: WSiP.
- H. Komorowska (2001), *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- W. Woźniewicz (1987), *Kierowanie procesem glottodydaktycznym*, Warszawa: PWN.

(listopad 2002)

Gertruda Maria Rydel<sup>1)</sup>  
Kolno

---

## Nagranie wideo na lekcji języka angielskiego

Jako nauczyciele języków obcych intuicyjnie wyczuwamy, jak doskonałą pomocą dydaktyczną są nagrania audio-wideo. Są one wyjątkowym środkiem przekazu użycia języka w sytuacjach naturalnych, w których zrozumienie jest wspomagane przez *informację pozajęzykową*.

*Pozajęzykowa informacja* oznacza wszystko to, co dociera do odbiorcy za pomocą wzroku. Warto w tym miejscu wspomnieć, iż uważa

się, że za pomocą wzroku dociera do nas tysiąc razy więcej informacji niż za pomocą słuchu. Przede wszystkim obserwujemy bowiem otoczenie, a następnie interpretujemy sytuację i wydarzenia. Umiejętność obserwacji i interpretacji jest niezbędna we wczesnych etapach nauki języka, umożliwia „przetwanie” w sytuacjach, w których jest używany nieznaną lub słabo nam znany język.

---

<sup>1)</sup> Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Zespole Szkół Ponadgimnazjalnych w Kolnie. Brała udział w naszym Konkursie 2002 *Nauczmy uczniów się uczyć*.

Nagranie zostało dokonane w styczniu 2000 roku i jest fragmentem programu informacyjnego telewizji BBC, w którym były przedstawiane obchody początku roku dwutysięcznego w różnych zakątkach świata poczynając od wysp na Pacyfiku, przez Sydney, Nową Zelandię, Południową Afrykę, Betlejem, Watykan, Paryż i na Waszyngtonie kończąc. Jedno z pytań w opisie przebiegu lekcji, które brzmi „Dlaczego taka jest kolejność miejsc pokazanych w nagraniu?“, odwołuje się do ogólnej wiedzy uczniów o świecie i ma na celu *pełniejsze zrozumienie* całego wydarzenia.

*Pełne zrozumienie*<sup>2)</sup> to jeszcze jeden termin, który należy przytoczyć przy okazji omawiania wykorzystania wideo na lekcji języka obcego. Jest to proces, w którym łączy się informacje pochodzące z różnych źródeł – nasze postrzeganie otoczenia i postaci, naszą wiedzę o świecie, naszą pamięć przeszłych wydarzeń i wreszcie naszą umiejętność zrozumienia języka – aby zrozumieć wydarzenia. *Pełne zrozumienie* to umiejętność „odczytania sytuacji” w równym stopniu, jak umiejętność „odkodowania języka”.

Tytuł, jaki został nadany nagraniu, a także temat całej lekcji brzmi „*New Millennium Celebrations Round the World*” – „Obchody nowego millennium na świecie.” Co prawda rok 2000 był rokiem kończącym stare stulecie, a nie rozpoczynającym nowe, ale obchody przedstawione w nagraniu prezentują się znacznie okazałej niż późniejsze właściwe obchody początku stulecia.

Obchody nowego millennium mogą wydać się tematem nieco spóźnionym. Jednakże temat świąt i uroczystości jest zawsze aktualny.

Zaczęliśmy od przypomnienia słownictwa, które występuje w nagraniu. Uczniowie odpowiadają na pytanie: *What words do you associate with New Year's Eve?* Na przykład: *a lot of, lots of champagne, confetti, lots of, many, a great number of people, flashing lights, fireworks, parties, a few bottles of champagne, New Year's wishes, kissing at midnight.*

Możliwe problemy: słaba znajomość słownictwa, brak umiejętności wyrażania ilości. Nauczyciel sugeruje słownictwo i wyrażenia określające ilości.

Techniki stosowane w procesie nauczania języka obcego z wykorzystaniem nagrań wideo mogą być podzielone na dwa rodzaje:

- ▶ techniki ułatwiające zrozumienie języka używanego w nagraniu – nazywane dalej **(T1)**,
- ▶ techniki stymulujące tworzenie zdań w danym języku na podstawie nagrania, przy czym techniki te można podzielić na:
  - ▲ *techniki kontrolowane*, np. powtarzanie sekwencji z nagrania,
  - ▲ *techniki niekontrolowane*, czyli takie, które stymulują swobodną wypowiedź.

W dalszej części artykułu *techniki kontrolowane* i *niekontrolowane* są nazywane odpowiednio **(T2a)** oraz **(T2b)**.

W lekcji zastosowałam następujące techniki:

- ▶ **(T1)**: przed obejrzeniem nagrania po raz pierwszy (uczniowie oglądają nagranie dwukrotnie) nauczyciel poleca uczniom, aby wynotowali miejsca obchodów w takiej kolejności, w jakiej występują one w nagraniu. Celem tego polecenia jest skierowanie uwagi uczniów na konkretny element ścieżki dźwiękowej nagrania. Taki sposób oglądania nagrania może być nazwany *ogłądaniem ukierunkowanym*, które jest o wiele bardziej efektywne od *ogłądania nieukierunkowanego*, polegającego na poproszeniu uczniów o zrozumienie *tak dużo, ile są w stanie* i pokazaniu nagrania.

Uczniowie oglądają nagranie, starają się zanotować nazwy miejsc obchodów w kolejności występującej w nagraniu. Nauczyciel uprzedza, że są to obchody początku roku 2000, który dla większości był datą przełomową, a więc obchodzoną bardziej uroczysto, niż początek roku 2001.

*„We are going to watch a video how people celebrated the beginning of the year 2000. As you know for many it was a magic date, so it was celebrated more glamorously than the beginning of the year 2001. While watching please write down the names of the places in the same order as in the video.”*

Pytanie po obejrzeniu nagrania dotyczy kolejności pokazywanych miejsc. Dlaczego jest ona właśnie taka? Uczniowie pokazują też wymienione miejsca na mapie.

<sup>2)</sup> Termin „*pełne zrozumienie*” jest swobodnym tłumaczeniem angielskiego terminu „*comprehension*”.

„Why do you think the places were shown in such an order?”

(because the Earth goes from the west to the east)

Możliwe problemy: Kłopoty z wychyceniem wszystkich nazw i ich poprawnym zapisem. Przed zadaniem pytania o kolejność należy to sprawdzić. Trudności może też sprawić odpowiedź po angielsku na zadane pytanie. Wtedy nauczyciel zachęca do odpowiedzi w języku polskim, a następnie podsuwa sformułowanie w języku angielskim.

► **(T1)** i **(T2a)**: uczniowie otrzymują zapis nagrania z lukami do uzupełnienia – wstawieniem czasowników w nawiasach w stronie biernej.

1. W luki od **a** do **g** wpisz czasowniki w nawiasach w stronie biernej w czasie Past Simple.
2. Wysłuchaj nagrania/tekstu czytanego przez nauczyciela i w luki od **1** do **10** wpisz odpowiednie wyrazy.

### A new millennium celebrations around the world

- ▲ a truly global experience (prawdziwie światowe doświadczenie),
- ▲ one in a lifetime event (jedynie w życiu wydarzenie),
- ▲ the dawn of a new millenium (świt nowego milenium),
- ▲ the turn of the centuries (przełom wieków).

It ended where it began on **islands in the Pacific**. The conclusion of a day when many different **(1)** \_\_\_\_ and many different people shared a truly global experience.

**Sydney, Australia** – one of the first and one of the most **(2)** \_\_\_\_ celebrations. Several million gathered around the **(3)** \_\_\_\_ to watch.

**New Zealand** produced the first **(4)** \_\_\_\_ born in the year 2000.

**South Africa** – one of the day most **(5)** \_\_\_\_ images of Nelson Mandela returning to his former prison cell on Robin Island. It was here that he **(a)** \_\_\_\_ (hold) for 22 of the 27 years he **(b)** \_\_\_\_ (imprison) by the apartheid regime. He lit a candle to symbolise reconciliation. It **(c)** \_\_\_\_ (pass) to an African child to symbolise that continent’s hope for the future.

**Major Square in Bethlehem** – in the **(6)** \_\_\_\_ of the Christian religion 2000 doves of **(7)** \_\_\_\_ **(d)** \_\_\_\_ (release).

**At the Vatican** – a special New Year **(8)** \_\_\_\_ from Pope John Paul. In a **(9)** \_\_\_\_ later, he said mankind must work hard to make the next 1000 years a time of **(7)** \_\_\_\_.

**Paris** 2000 flashing lights and thousands of fireworks made the Eiffel Tower the **(10)** \_\_\_\_ of France’s millennium celebrations.

**Washington** – American celebrations **(e)** \_\_\_\_ (launch) by President Bill Clinton “The torch **(f)** \_\_\_\_ (pass) to a new century of young Americans”. Washington had fireworks, so did New York, but in Times Square it added 4 tones of confetti, which streamed down on a crowd estimated at around 3 million.

Around the world in countries which are Christian and in others which are not the start of the year 2000 **(g)** \_\_\_\_ (mark).

The world has never seen such a day when so many have shared not just the same experience but the same hope and the same dream that the world of tomorrow may just be a better one.

W ten sposób zostaje przypomniane tworzenie strony biernej oraz jej użycie w sytuacji, kiedy *nie ważne, kto wykonał czynność, ważne, że została wykonana*. Jednocześnie jest wyjaśniane znaczenie niektórych nieznanych uczniom słów, np. wyrażenia, które zostały użyte dla określenia pokazanego wydarzenia: *a truly global experience, one in a lifetime event, the dawn of a new millennium (T1)*. Posługując się zapisem nagrania uczniowie powtarzają głośno sekwencje z nagrania **(T2a)**.

Możliwe problemy: nieznanomość polskiego znaczenia wszystkich słów w tekście.

Nauczyciel powinien zachęcić do zadawania pytań o znaczenie słów sugerując pytania *What does “\_\_\_\_\_” mean?*

► **(T1)**: podczas oglądania nagrania po raz drugi uczniowie uzupełniają brakujące wyrazy wybrane tak, aby zwrócić uwagę na ich pisownię i/lub znaczenie, np. należy wpisać wyrazy *peace* i *centrepiece*, przy czym *peace* i *piece* to homofony (można to przypomnieć uczniom) lub *countries* i *babies*, co przypomina tworzenie liczby mnogiej od odpowiednich rzeczowników w liczbie pojedynczej.

Uczniowie oglądają nagranie jeszcze raz i uzupełniają brakujące wyrazy.

Możliwe problemy: błędny zapis wyrazów.  
Trzeba koniecznie sprawdzić poprawność zapisu wyrazów.

- ▶ **(T2b)** na koniec uczniowie zostają poproszeni, aby wykorzystując słownictwo z lekcji opowiedzieli, jak spędzili ostatnią noc sylwestrową.

*How did you celebrate New Year's Eve last year?*

Możliwe problemy: kłopoty ze swobodną dłuższą wypowiedzią na ostatnie pytanie.

Nauczyciel zachęca do kontynuowania wypowiedzi zadając pytania pomocnicze, np.:

- Were you at your friend's party?
- Were there many people?
- Did you enjoy yourself?
- Did you have a great time?
- What did you do at midnight?

Przykładowe odpowiedzi:

- I was at my friend's party.
- It was at his/her home.
- Although there weren't many people, we had a great time.
- It was brilliant.

*Halina Sz wajgier<sup>1)</sup>*  
*Lublin*

---

## Wykorzystanie materiałów autentycznych na lekcji języka niemieckiego

Pragnę przedstawić przykład lekcji, w której:

- ▶ cała klasa jest zaangażowana w pracę,
- ▶ wykorzystuję materiały autentyczne,
- ▶ rozwijam sprawność mówienia.

Tematem lekcji jest przejażdżka wakacyjna po Europie i wytyczanie ciekawych tras podróży. Mogą to być kraje południowe, nadbałtyckie, sąsiadujące z Polską, kraje Europy Środkowej, Skandynawia i inne. Jej przebieg jest następujący:

- ▶ Dzielę klasę lub grupę na 4-5 osobowe zespoły. Każdy zespół otrzymuje małą mapkę Europy wielkości A-4 (takie małe mapki pozyskałam z Inter Nationes w Bonn, mogą to być też odbitki kserograficzne).

At midnight we opened a few bottles of champagne and wished each other all the best.

lub:

I stayed at home.  
I didn't do anything special.  
Together with my friend we watched TV, but at midnight like almost everybody we had a glass of champagne.

Przedstawioną w tym artykule lekcję można przeprowadzić bez nagrania wideo, posługując się jedynie odpowiednimi zdjęciami. Można pokazywać zdjęcia i czytać treść nagrań, ale lekcja nie będzie już tak atrakcyjna dla uczniów i tracimy to, co jest w nagraniu najistotniejsze – autentyczny język i powiew wielkiego świata.

### Bibliografia

- Allen M. (1986), *Teaching English with Video*, Longman.
- Lavery M. (1984), *Active Viewing Plus*, Modern English Publications.
- Stempleski S., Tomalin B. (1990), *Video in Action*, Prentice Hall.

(listopad 2002)

---

<sup>1)</sup> Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w III Liceum Ogólnokształcącym im. Unii Lubelskiej w Lublinie.

- Präsentation następuje najczęściej na kolejnej lekcji. Uczniowie powinni mieć czas na ewentualne dopracowanie wypowiedzi w domu, przygotowanie zdjęć, widokówek... Posiadam w mojej pracowni bardzo dobrą mapę Europy, którą otrzymałam z Instytutu Goethego w Monachium. Prezentacji dokonuje cała grupa przy mapie, każdy uczeń omawia jakieś zagadnienie.
- Po dokonaniu prezentacji pozostali uczniowie w klasie zadają dodatkowe pytania. Pod koniec lekcji uczniowie są oceniani.

Pragnę nadmienić, że lekcja ta jest bardzo lubiana przez uczniów, którzy prześcigają się wręcz w pomysłach na jej uatrakcyjnienie. Uczniowie bardzo dobrze radzą sobie jako przewodnicy, wykorzystując często własne doświadczenia z podróży po Europie. Po powrocie z wakacji zaopatrują naszą pracownię w kolorowe prospekty z campingów, biur podróży, muzeów, sklepów...

Lekcja taka może się odbyć zarówno na zakończenie roku szkolnego jako wstęp przed wakacjami, jak też na początku roku szkolnego w formie wspomnienia po wakacjach.

Poniżej przedstawiam fragmenty materiałów autentycznych wykorzystywanych przez moich uczniów na lekcji.

## VOGELPARK WALSRODE

Der größte Vogelpark der Welt besticht nicht nur durch die art-gerechte Haltung seiner 4.600 Vögel in 750 verschiedenen Arten aus alten Kontinenten und Klimazonen, er begeistert seine Besucher auch durch die einmalige Park- und Gartenanlage mit ihren Seen, Bächen und Wasserfällen.

Die mit viel Liebe zum Detail geplante Anlage erfreut sich bei den Besuchern allergrößter Beliebtheit.

Viele begehrtbare Häuser und Flughallen schaffen einen direkten Kontakt zu den gefiederten Park-bewohnern. Das Lori-Atrium, das Papageienhaus, die Paradieshalle, die Freiflughalle sowie das Deutsche Vogelbauer-Museum und natürlich die sensationelle neue Tropenwaldhalle sind die Höhepunkte eines jeden Vogelparkbesuchs.

Wien, das ist die einzigartige Mischung aus prächtiger Hofburg, gotischem Stephansdom, dem prunkvollen Schloss Schönbrunn und weltberühmten Walzerklängen einerseits sowie trendigen Kneipen, dem postmodernen Haas-Haus und Hundertwasser-Architektur andererseits. Die romantische Kaiserstadt an der Donau lebt von der Spannung zwischen Tradition und Moderne, und dennoch trifft man überall auf die bekannte Wiener Gemütlichkeit, die man am besten in einem der traditionsreichen Kaffeehäuser genießt.

Die grösste der griechischen Inseln ist auch die abwechslungsreichste und kulturell interessanteste. Im Inselinneren erheben sich wilde Bergketten, während sich an der Küste einladende Sandstrände und idyllische Fischerhäfen befinden. Ob wandern oder Velo fahren, es lohnt sich auf jeden Fall ein paar Ausflüge zu unternehmen und dabei Land und Leute näher kennen zu lernen.

## MILANO

Diese Stadt ist Mode. Ob exklusiv an der Via della Spiga und Monte Napoleone oder preiswert am Corso Buenos Aires – hier finden Sie alles, was heute „in“ ist. Noch mehr bietet Milano aber in Sachen Kultur mit La Scala, Piccolo Teatro oder Pinacoteca Brera. Oder entdecken Sie das andere Gesicht der Metropole mit la Piccola Venezia, den Antiquitätenmärkten oder dem Bohème-Viertel Brera, Szene der Models, Fussballstars und der einheimischen Prominenz.

## PARMA UND BOLOGNA

In Parma, einer Stadt mit historischer und kultureller Tradition, gibt es nicht nur den berühmten gleichnamigen Schinken, obwohl die Küche hier immer zu besonderen Tafelfreuden einlädt. Auch die Bauten, Denkmäler und kostbare Kunstwerke sind eine Reise wert. In Parma haben viele berühmte Künstler wie Parmigianino, Verdi, Toscanini oder Bodoni gewirkt und Spuren hinterlassen.

## Südostjütland

*Die Wiege Dänemarks*

[www.visitsouth-eastjutland.com](http://www.visitsouth-eastjutland.com)

In Südostjütland finden Sie den Ursprung der dänischen Wesensart. Hier ließen sich die ersten dänischen Könige nieder. Hier fanden die großen vaterländischen Kriege statt. Und darum ist auch hier das dänische Nationalbewusstsein besonders stark ausgeprägt.

Im Tiergarten Nürnberg finden Sie alles, was Sie von einem Zoo erwarten: Elefanten, Menschenaffen, Giraffen, Löwen und Tiger. Vor allem aber ist es die Verbindung von Tierwelt und Landschaft, die immer wieder fascyniert. Auf großzügigen Alleen oder sanft sich schlängelnden Pfaden erleben Sie einen aufregenden Wechsel von Landschaften und Kontinenten.

### ✿ Tirreno in Cola Liberotto

Kürzlich erweiterte und beliebte Ferienanlage unter Schweizer Leitung. Das Hotel liegt in einer 5 ha grossen Pinienwald und ist nur ca. 150 m von zwei wunderschönen Buchten entfernt. Ca. 80 km südlich von Olbia und 10 km von Orosei entfernt.

**Infrastruktur:** Hauptgebäude mit 85 Appartements sowie erweiterter Club-Hotelanlage bestehend aus 9 Wohnhäusern mit total 76 Studios, Réception. Aufenthaltsräume. Bar, Kiosk, Restaurant mit 2 Pavillons beim Pool, A-la-carte-Restaurant „Il Corallo“

(wrzesień 2002)

Ewa Pobodzińska<sup>1)</sup>  
Wałbrzych

## Lectio Latina w komentarzach. De Themistocle

### Propozycje dla nauczycieli języka łacińskiego

De Themistocle. Rekonstrukcja osobowości Themistoklesa i jej rozwoju na podstawie biografii Neposa (fragment) oraz wybranej literatury psychologicznej.

Temat gramatyczny: Zdania skutkowe i podmiotowe.

Uzupełnienie części gramatycznej *Varia* lub ćwiczeń (zdania do przetłumaczenia):

a) *Ita spectas, ut nihil videas.*

*Ita spectabas, ut nihil videres.*

*Ita discebas, ut nihil scias.*

*Ita discebas, ut nihil didiceris.*<sup>2)</sup>

b) *Accidit, ut omnes fugerent.*

*Fieri non potest, ut omnes fugiant.*

*Persaepe evenit, ut utilitas cum honestate certet.*

*Qui fit, ut nemo sorte sua contentus sit.*

*Fieri non potest, ut verbis tuis fidem habeam.*

### Tekst. De Themistocle

*Themistocles, Neocli filius, Atheniensis vitia ineuntis adolescentiae magnis emendavit virtutibus adeo, ut anteferatur ei nemo, pauci pares putentur. Pater eius Neocles generosus fuit. Is uxorem Acarnaniam civem duxit, ex qua natus est Themistocles. Qui adeo liberius vivebat, ut rem familiarem neglegeret et a patre exheredatus sit. Quae contumelia non fregit eum, sed erexit. Ludicavit*

*enim eam contumeliam sine summa industria non posse exstingui totumque se dedit rei publicae, diligentius amicis famaeque sevens. Multum in iudiciis versabatur, saepe in contionem populi prodibat; nulla res maior sine eo gerebatur; celeriter, quae opus erant, reperiebat; facile eadem oratione explicabat. Neque minus in rebus gerendis promptus quam excogitandis erat, quod et de instantibus rebus verissime iudicabat et de futuris callidissime coniciebat. Quo factum est, ut brevi tempore illustraretur.*

Proponuję powyższy temat rzeczowy zgodnie z przyjętą zasadą, że nie wolno mi poprzestać tylko na przeczytaniu tekstu łacińskiego. Tłumaczenie tekstu jest celem, ale pośrednim.

Dysponujemy tylko tym krótkim fragmentem z życiorysu Neposa. Próbujemy jednak ustalić cechy młodego Themistoklesa, może rówieśnika uczniów klasy III liceum?

– *vitia ineuntis adolescentiae; liberius vivebat, ut rem familiarem neglegeret* – to jest niemal jedyny materiał rzeczowy.

Jeżeli przyjmujemy, że na osobowość składają się:

► **życie uczuciowe** – to zapytajmy, jakie przeżycia są dla Themistoklesa najważniejsze? (przyjemne); jakie niepożądane? (przykre); jakie

<sup>1)</sup> Autorka jest nauczycielką języka łacińskiego w I Liceum Ogólnokształcącym w Wałbrzychu.

<sup>2)</sup> Stefan Staszczuk (1959), *Lingua Latina*. Podręcznik języka łacińskiego dla klasy IX, Warszawa: PZWS.

może mieć on cele? (doznania przyjemne, dobre samopoczucie); jakie dominują w nim uczucia? (pożądanie, fascynacja, miłość pierwotna zachłanna, dążąca do przywłaszczenia);

- ▶ wola i inteligencja – od czego są one zależne? (od impulsów: bodziec powoduje natychmiastową reakcję, jeżeli jest pragnienie, musi iść za nim zaspokojenie);
- ▶ stosunek do drugich (najbliższych, przede wszystkim matki i ojca) – może polegać na miłości zachłannej przy jednoczesnej nikłej wrażliwości i słabej empatii;
- ▶ stosunek do siebie – to miłość własna silnie rozbudzona, ale rozumiana w kategoriach zmysłowych.

Zatem osobowość Temistoklesa jest przede wszystkim egocentryczna, egocentryczny jest też styl życia, jaki prowadzi. Jest to typ lekkoducha, utracjusza, złotego młodzieńca, który, owszem, nie jest pozbawiony i zalet, i zdolności: z pewnością jest towarzyski, łatwo nawiązuje kontakt z ludźmi, jest elokwentny, błyskotliwy, jednym słowem – „dusza towarzystwa”.

Przychodzi jednak cios – *contumelia* – wydziedziczenie (czy nie mógłby to być wątek filmowy?). Decyzja ojca jest z pewnością dla chłopca czymś wstrząsającym, jednocześnie też staje się bodźcem do rewizji własnego postępowania. To dzięki temu niespodziewanemu faktowi i bolesnemu przeżyciu Temistokles może po raz pierwszy w życiu poddać swoje postępowanie głębokiemu namysłowi (*iudicavit*). Znalazł się oto w punkcie krytycznym, jakby rozstajnym, z którego otworzyły się dwie drogi: jedna stanowi rozwój (*erexit*), druga regres (*fregit*). Wiemy, że Temistokles wyszedł cało z tej dramatycznej sytuacji, co więcej, stała się ona dla niego niezwykle szansą rozwoju (*erexit*). Może w tym miejscu warto zestawić los młodego Temistoklesa z mitem o Herkulesie na rozstajnych drogach, a to w tym celu, by łatwiej sobie wyobrazić stan ducha naszego bohatera i motywację podejmowanych kroków. By podjąć ważny i rozstrzygający wybór – a przecież

takie podejmujemy już we wczesnej młodości – potrzebujemy samotności (to bowiem symbolizuje pustkowia, rozstajne drogi czy sen). Wyboru drogi życiowej nikt nie podejmie za nas. Sam zaś wybór jest trudny, bo zaciemniony pokusami.

Wróćmy do czasownika *iudicavit*. Wskazuje on na moment refleksji intelektualnej, czyli świadomą analizę samego siebie, która wyzwała – słowami Kazimierza Dąbrowskiego – pewne **dynamizmy rozwojowe**: zdziwienie sobą, zaniepokojenie sobą, poczucie niższości wobec samego siebie, poczucie wstydu i winy, niezadowolony z siebie, instynkt twórcy<sup>3)</sup>.

Warto postawić pytanie: Czy Temistokles nie odczuwa zaniepokojenia sobą, tzn. stanem własnego charakteru, poziomem moralnym?

Według autora *Dezintegracji pozytywnej* należy odróżnić „zaniepokojenie sobą samym od niepokoju o siebie. Pierwsza postać dotyczy wyższych potrzeb uczuciowych, wyraża niepokój poznawczy, często potrzebę doskonalenia się, natomiast drugą cechuje instynkt samowychowawczy, głównie dbałość o siebie i swoje potrzeby niższe, swój stan posiadania, swoje wygody itd.”<sup>4)</sup>.

Czy Temistokles nie czuje wstydu i winy? „Poczucie wstydu i winy (szczególnie winy) jest dynamizmem bardzo silnym. Jest to przeżywanie czynienia czegoś szkodliwego dla własnego rozwoju i czegoś niewłaściwego wobec innych, wyrządzania im krzywdy, poniżania ich. Liczne szkoły psychologiczne i psychiatryczne (szczególnie psychoanalityczne) uważały, że poczucie winy jest objawem psychopatologicznym. To stanowisko wydaje się niesłuszne – poczucie winy stanowi dynamizm konieczny w rozwoju każdego człowieka. Można powiedzieć, że rozwój człowieka, a szczególnie rozwój przyspieszony, nie może dokonywać się bez poczucia winy. Łączy się ono z potrzebą naprawienia krzywdy innym, dania im satysfakcji za niewłaściwe postępowanie”<sup>5)</sup>.

W tym miejscu wypada odwołać się do starożytnych. Demokryt (frg B 264) poucza:

<sup>3)</sup> Kazimierz Dąbrowski (1979), *Dezintegracja pozytywna*, Warszawa: PIW, s. 38–41 (passus nt. dezintegracji wielopoziomowej spontanicznej).

<sup>4)</sup> Ibid., s. 39

<sup>5)</sup> Ibid., s. 40. Jak mogłaby wyglądać ta druga możliwość, prowadząca do regresu? Temistokles stłumiłby niepokój sobą i swoim postępowaniem, sam przed sobą gwałtownie broniłby swej dotychczasowej postaci akceptowanego „ja”, dotychczasowego stylu życia; winę za wszystko zrzuciłby na ojca i ku niemu kierował gniew, agresję, może nawet mściwość. Potrzebowałby do tego szerokiego kręgu dotychczasowych przyjaciół, ściślej mówiąc – grupy rówieśniczej.

„Nie należy się wstydzić więcej ludzi niż samego siebie i zarówno wtedy nie należy robić źle, kiedy o tym nikt nie będzie wiedzieć, jak i wtedy, kiedy wiedzieć będzie cały świat, lecz należy wstydzić się najwięcej siebie samego i takie prawo powinno być prawem niezłomnym dla duszy, żeby nie czynić niczego nieprzystojnego”<sup>6)</sup>.

Może w tym momencie Temistokles boleśnie odkrył i zrozumiał to, czego dotychczas nie pojmował. To mianowicie, że „miłość ludzka nie należy mi się, że jest zawsze wolnym darem, do którego nie mogę zgłaszać roszczenia, albo że to ode mnie zależy atmosfera domu, w którym żyję, że niepowodzenie, które mnie spotkało, jest nieuchronnym wynikiem okoliczności, które wydawały mi się chaosem przypadków, podczas gdy wiąże je określony łańcuch przyczynowy”<sup>7)</sup>.

Takie zrozumienie Elżbieta Sujak nazywa skokiem rozwojowym.

„Czasem trudno mówić o skoku rozwojowym, gdy poprzedza go okres narastającego napięcia, czasem konflikt, który prowadzi do zaniepokojenia: tak dalej być nie może (non posse)...Czasem jest to zaniepokojenie sobą samym, poczucie dysharmonii (dezintegracji): uświadamia się wtedy wyraźny kryzys. (...) W nim dopiero, w przebiegu świadomej analizy, poszukiwania właściwej drogi, przeprowadzonej konfrontacji wartości czy zagrożeń podejmie się decyzję, która staje się punktem wyjścia dla zmiany postępowania albo zrywu w obranym kierunku”<sup>8)</sup>.

*ludicavit enim eam contumeliam sine summa industria non posse extinguī.* Dotychczasowy sens i formy życia utraciły dla Temistoklesa wartość i siłę atrakcyjną. Z pewnością zdawał sobie sprawę, że czeka go ciężkie doświadczenie, że musi ustosunkować się negatywnie do większości własnych postaw i potrzeb oraz do większości postaw i potrzeb otoczenia, w którym przebywał. Zrozumiał, że musi wziąć własny los we własne ręce, uzyskać nowe siły, by zacząć żyć w sposób całkowicie odmienny.

*Industria* – znaczy: pracowitość, skrzętność, staranie; dalsze synonimy to: dyscyplina, koncentracja, cierpliwość. Idąc za Erichem Frommem myślimy tu o dyscyplinie całego życia, nie tylko o problemie ograniczonym do

dyscypliny w uprawianiu jakiejś jednej dziedziny. Fromm rozróżnia też dyscyplinę irracjonalną, narzuconą z zewnątrz, od racjonalnej, nałożonej przez samego siebie. Bez takiej dyscypliny życie rozłazi się, staje się chaotyczne i rozproszone. Jest oczywiste, że kto jest pracowity i zdyscyplinowany, umie się koncentrować i być cierpliwym. Temistokles rozumie, że musi sam sobie narzucić rygor, że niczego nie osiągnie, jeśli się nie zaangażuje. Jeżeli to, co robi, nie będzie dla niego czymś najważniejszym, nigdy nie zostanie mistrzem. Mistrzostwo osiąga się przez „szczerze zaangażowanie się”: *totum se dedit*.

Okazał się zdolny do pracy dla innych, zdolny do rozumienia i realizowania spraw innych ludzi („*Totum se dedit rei publicae, diligentius amicis famaeque serviens*”). Kazimierz Dąbrowski nazywa taką odpowiedzialność za innych świadomością społeczną. Rzymianin (Nepos) nazwie ją *virtus*. *Virtus* bowiem na co dzień oznaczała udział w życiu publicznym na forum, w senacie, aktywność w sprawach państwa.

Pobrmiewają tu hasła filozofii stoickiej, tak bardzo w Rzymie popularnej: służyć ojczyźnie, współtowarzyszom, własnemu imieniu to spełniać swe podstawowe obowiązki, bo każdy człowiek należy do różnych grup, węższych i szerszych. „*Te obowiązki opasują go niby koła koncentryczne coraz szersze, których on jest ośrodkiem... Ideałem dla człowieka jest sprowadzić obwody tych kół do ośrodka, osiągnąć tę samą bliskość względem społeczeństwa, jaką ma względem samego siebie... Kto kieruje się w życiu zasadami rozumu, mądrości i cnoty, ten nie znajduje żadnego przeciwieństwa między interesami osobistymi a społecznymi*”<sup>9)</sup>.

*Famae servire* – Temistokles pozbawiony został sławy z urodzenia, wydziedziczenie bowiem oznaczało pozbawienie przynależności do rodziny i tradycji rodzinnej, która odgrywała bardzo znaczną rolę w karierze politycznej. Temistokles musi więc sam sobie sławę (*τιμή*) zbudować, posługując się własnymi tylko możliwościami. Bo *virtus* nie mogła się obyć bez sławy – *gloria, fama*. Według określenia Cycerona sława to uznanie dla pięknych czynów i wiel-

<sup>6)</sup> Adam Krokiewicz (1957), *Sokrates*, Warszawa: PAX, s.120

<sup>7)</sup> Elżbieta Sujak, *Rozważania o ludzkim rozwoju*, s. 25.

<sup>8)</sup> *ibid.* s.25 , por. też nn.

<sup>9)</sup> Władysław Tatarkiewicz (1968), *Historia filozofii*, t.I, Warszawa: PWN, s. 148.



kich zasług dla państwa. Ponadto sława zdobyta dzięki *virtus* była w pojęciu Rzymian nieśmiertelna, przechodziła na potomków człowieka, który ją zdobył. Ale też nakładała na nich obowiązek kontynuacji świętych tradycji rodu.

Neposowy Temistokles jest to ktoś ambitny, kto nie będzie rezygnował z siebie – z własnych zdolności i talentów, co więcej – z namiętności (np. chęci przewożenia). Bo nie chodzi o wykorzenie namiętności, lecz tylko ich rozumowe opanowanie (Sokrates). Na tym polega siła charakteru<sup>10</sup>. Dzięki pracowitości talenty Temistoklesa się rozwinęły: to jest prawdziwy orator, dobry obserwator, mąż o bystrym umyśle, mający umiejętność przekonywania innych, przewidywania, podejmowania trafnych decyzji, jednym słowem – mający wszystkie cechy przyszłego dobrego polityka – *vir bonus*. Do tych cech – *virtutes* – będzie się zaliczać nienagannosc w sprawach finansowych oraz w sferze wymiaru sprawiedliwości, rzetelność (*fides*), bezinteresowność (*integritas*), prawość (*aequitas*), szlachetność (*liberalitas*), stałość (*constantia*)<sup>11</sup>.

Jako podsumowanie tak przeprowadzonej analizy tekstu proponuję postawić pytanie, czym wobec tego jest charakter.

„To, co nazywamy dobrym charakterem, nie oznacza posiadania wszystkich cnót w całej pełni ani braku wszelkich wad. Charakter nie jest czymś statycznym, ale dynamicznym, którego by nie można było już ani dalej rozwinąć, ani utracić, nie jest on jakąś godnością lub uzdolnieniem, o których gdy się je raz posiędzie, nie potrzeba więcej myśleć, bo się je posiada na zawsze. Przeciwnie, jest on **procesem życiowym**, który się w nas wciąż rozwija”<sup>12</sup>.

Dobry charakter zależy od samowychowywania, jest pracą nad rozwojem własnej osoby (osobowości).

Poświęciliśmy lekcje Temistoklesowi. Czy tylko jemu?

Magdalena Bartkowiak<sup>1)</sup>  
Wolsztyn

---

## Nowa matura z języka rosyjskiego

Rok szkolny 2004/2005 przyniesie istotne zmiany dotyczące matury: uczniowie liceów

### ► Uzupełnienie

Można zaproponować uczniom, by opisali lub wymienili cechy dojrzałego Temistoklesa (np.: intelektualne, wolitywne, emocjonalne, społeczne, duchowe lub według stosunku do siebie i drugih).

A oto kilka przykładów:

1. Krytycyzm wobec siebie
2. Obiektywizm w ocenie siebie
3. Samokontrola
4. Samodzielność myślenia
5. Zdolność wyboru tego, co korzystne dla własnego rozwoju.
6. Kierowanie swoimi uczuciami (eliminowanie elementów prymitywnych, impulsywnych, cech egotycznych, egoistycznych, związanych z dążeniem do realizacji własnych celów, bez uwzględnienia dobra innych, impulsy seksualne podporządkowane uczuciom wyższym, wyższej hierarchii wartości.
7. Zmiana postawy wobec środowiska zewnętrznego: odrzucenie wpływów grupy, które są sprzeczne z jego wymogami; przyjęcie wpływów zgodnych z samoświadomością.
8. Gotowość pomocy i realna pomoc w stosunku do otoczenia.
9. Posiadanie ideału osobowego
  - ▲ jako jednostki (rozwijanie zamiłowań, uzdolnień, talentów, trwałe, niepowtarzalne związki miłości i przyjaźni)
  - ▲ jako członka społeczności (odpowiedzialność za innych)

Pytanie ostatnie:

Co było dla ciebie osobiście ważne z rozważań nad osobowością Temistoklesa?

(marzec 2002)

---

<sup>10</sup> Adam Krokiewicz, op.cit. s. 118-119.

<sup>11</sup> J.Korpanty, *Rzeczpospolita potomków Romulusa*.

<sup>12</sup> Jacek Woroniecki OP (1995), *Katolicka etyka wychowawcza*, Lublin: RW KUL, t. I, s. 383.

---

<sup>1)</sup> Autorka jest nauczycielką języka rosyjskiego w Zespole Szkół Ogólnokształcących i Profilowanych w Wolsztynie.

Zgodnie z reformą oświaty wszyscy będą zda- wać egzamin w formie pisemnej i ustnej, na poziomie podstawowym lub rozszerzonym.

Część ustna egzaminu na poziomie pod- stawowym składa się z dwóch zadań. W pierw- szym uczeń powinien wykazać się umiejętno- ciami relacjonowania, uzyskiwania informacji oraz negocjowania, natomiast w drugim ma się wykazać umiejętnościami rozmowy na podstawie materiału stymulującego.

Ponieważ w roku szkolnym 2001/2002 uczniowie mogli wybrać sposób zdawania eg- zaminu dojrzałości, część zdecydowała się zda- wać nową maturę. W szkole, w której pracuję, aż 57 uczniów podjęło wówczas decyzję o zda- waniu nowej matury i 11 spośród nich zdawało język rosyjski. Tak więc mogą podzielić się ma- teriałami, które opracowałam, by przygotować uczniów do części wewnętrznej egzaminu. Mam nadzieję, że zadania te będą przydatnym materiałem ćwiczeniowym, który pomoże uczniom zorientować się, na czym polega istota egzaminu ustnego z języka rosyjskiego, a tym samym – ułatwić przygotowanie do matury.



## Przykłady zadań:



### Udzielanie i uzyskiwanie informacji i wskazówek

Jesteś w Moskwie. Chcesz obejrzeć film. Dzwonisz do kina (rozpoczyna zdający):

- ▶ zapytaj, jakie filmy można dzisiaj obejrzeć w kinie,
- ▶ dowiedz się, o której godzinie zaczyna się seans wieczorny i ile kosztuje bilet,
- ▶ zarezerwuj bilet telefonicznie i powiedz, że odbierzesz go pół godziny przed rozpoczę- ciem seansu.



Jesteś na studiach w Rosji. Chcesz wynająć mieszkanie. W rozmowie telefonicznej z właścicielką (rozpoczyna zdający):

- ▶ zapytaj, w jakiej dzielnicy i na którym piętrze się ono znajduje,
- ▶ poproś o informacje o cenie wynajmu,
- ▶ poinformuj, że możesz zapłacić za pół roku z góry.



Przyjechałeś/aś do hotelu w Riazaniu, w którym wcześniej zarezerwowałeś/aś pokój.

Rozmawiasz z recepcjonistą. Zapytaj (rozpoczyna zdający):

- ▶ na którym piętrze znajduje się twój pokój i czy w hotelu jest winda,
- ▶ kiedy należy dokonać opłaty za pokój,
- ▶ o której godzinie należy opuścić pokój w dniu odjazdu.



Do twojej miejscowości przyjechał na obóz sportowy młody Rosjanin. Udziel mu wskazówek (rozpoczyna zdający):

- ▶ gdzie można atrakcyjnie spędzić wolny czas,
- ▶ jakie ciekawe miejsca i obiekty są warte obejrzenia,
- ▶ jakimi środkami lokomocji najlepiej się poru- szać.



Podczas pobytu w Soczi poznałeś/aś no- wego kolegę/koleżankę. Chcesz dowiedzieć się czegoś o jego rodzinie (rozpoczyna zdający):

- ▶ zapytaj, ile osób liczy jego rodzina,
- ▶ dowiedz się, gdzie pracują i czym się zajmują członkowie jego rodziny,
- ▶ zapytaj o sposób spędzania przez nich wol- nego czasu.



### Relacjonowanie

Podczas kursu językowego w Moskwie oglądałeś/aś w telewizji mecz piłki nożnej. Kole- ga Rosjanin nie mógł go obejrzeć, więc opo- wiedz mu przebieg meczu (rozpoczyna zdający):

- ▶ powiedz, jakie drużyny grały i komu kibico- wałeś,
- ▶ jak przebiegała pierwsza połowa meczu,
- ▶ jakim rezultatem zakończył się mecz.



Wakacje spędziłeś za granicą. Na lekcji języka rosyjskiego opowiadasz o tym (rozpo- czyna zdający):

- ▶ dokańd i jakim środkiem transportu podróżo- wałeś,
- ▶ jakie ciekawe miejsca zwiedziłeś,
- ▶ wyraż chęć powrotu tam w przyszłym roku.



Rozmawiasz z rosyjskimi znajomymi na temat problemów współczesnej młodzieży (roz- poczyna zdający):

- ▶ opowiedz, z jakimi problemami borykają się młodzi ludzie w Polsce,
- ▶ opisz, jak dorośli odnoszą się do problemów młodzieży,

- ▶ powiedz, jak można rozwiązać konflikty między dorosłymi i młodzieżą.

▲

Byłeś(-aś) u przyjaciół w Moskwie. Opowiadasz o swoim nowym mieszkaniu: (rozpoczyna zdający):

- ▶ powiedz, gdzie znajduje się twoje nowe mieszkanie,
- ▶ opowiedz, jakie pomieszczenia wchodzi w skład mieszkania,
- ▶ opisz pokój gościnny.

▲

Rozmawiasz ze swoim rosyjskim kolegą o koncercie, na którym byłeś/aś niedawno (rozpoczyna egzaminator):

- ▶ powiedz, kiedy i gdzie odbył się ten koncert,
- ▶ opisz prezentowaną muzykę,
- ▶ wyraż swoją opinię na temat obejrzanego koncertu.

## Negocjowanie

Jesteś na stypendium językowym w Petersburgu. Wraz z kolegą chcecie wynająć mieszkanie. Kolega chce wynająć je na peryferiach miasta (rozpoczyna zdający):

- ▶ zaproponuj koledze, by wynająć mieszkanie w centrum miasta,
- ▶ przekonaj go, że mieszkając na peryferiach, straci dużo pieniędzy i czasu na dojazdy do szkoły,
- ▶ odrzuc zdecydowanie jego propozycję i zapewnij go, że ty masz rację.

▲

Dzieliś pokój z Rosjaninem. Wolne popołudnie proponujesz spędzić w teatrze. On chce iść do kina, bo grają tam akurat film według powieści znanego pisarza (rozpoczyna zdający):

- ▶ przekonaj kolegę, że w teatrze można miło spędzić czas,
- ▶ odrzuc jego argumenty o możliwości porównania filmu z książką,
- ▶ zaproponuj rozwiązanie.

▲

Zaprosiłeś/aś kolegę Rosjanina na wakacje do Polski. Masz możliwość spędzić je w swoim mieście lub u babci na wsi (rozpoczyna zdający):

- ▶ przekonaj kolegę, że wieś to najlepsze miejsce na wakacje,
- ▶ nie zgódź się z jego argumentami, że w mieście można atrakcyjniej spędzić czas,
- ▶ zaproponuj rozwiązanie.

▲

Jesteś u rosyjskich przyjaciół. Zastanawiacie się, jak spędzić wolne popołudnie (rozpoczyna zdający):

- ▶ zaproponuj wyjście na basen,
- ▶ przekonaj przyjaciół, że sport to zdrowie,
- ▶ odrzuc propozycję spędzenia wolnego czasu przed telewizorem.

▲

Z kolegą Rosjaninem mieszkacie w jednym pokoju (rozpoczyna zdający):

- ▶ uzgodnij z nim kolejność sprzątania,
- ▶ nie zgódź się na późne powroty,
- ▶ zaproponuj wspólne przygotowywanie się do zajęć.

(kwiecień 2004)

Danuta Głowska<sup>1)</sup>

Leszno

---

## Strategie uczenia się. Jak dokonać dobrego wyboru?

Kiedy kończyłam studia filologiczne w połowie lat 80., wiedziałam, że będę uczyć. Chciałam być dobrym, skutecznym, a przede wszystkim „wiedzącym, jak” nauczycielem. Byłam pewna, iż profesjonalizm w uczeniu języka polega na wyposażeniu uczniów we wzorce zachowań językowych, które użyte w odpowie-

dnich sytuacjach przyniosą sukces komunikacyjny. Przekazanie zdobytej wiedzy w postaci gotowych schematów było zgodne z ówczesnym pojęciem roli nauczyciela jako wzorca do naśladowania oraz przedmiotowej roli ucznia.

Współczesna wizja człowieka oparta w dużej mierze na sprzeciwie wobec uprzed-

---

<sup>1)</sup> Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Nauczycielskim Kolegium Języków Obcych w Lesznie.

miotowania jednostki, ograniczeniu jej podstawowych praw oraz przemocy skłania do przeformułowania zasad wychowania i edukacji młodego człowieka. Zgodnie ze współczesnymi teoriami nauk humanistycznych, takich jak filozofia personalistyczna czy psychologia kognitywna, nauczanie przybiera formę współdziałania i stymulacji twórczego myślenia. Autorytarny sposób przekazywania wiedzy, w którym intelektualny potencjał ucznia jest całkowicie podporządkowany uczącemu, musi ustąpić miejsca centralnej roli ucznia, a więc dostosowaniu procesu uczenia do jego indywidualnych potrzeb i wspomaganiu procesu jego samorozwoju.

Nowe podejście do nauczania jest wyzwaniem, któremu staram się sprostać. Nie jest to zadanie łatwe. Z jednej strony czasami trudno zrezygnować z roli „wiedzącego, jak”; wzorca do naśladowania i przyjąć rolę doradcy i współautora procesu uczenia. Może się to mylnie kojarzyć z obniżeniem autorytetu nauczyciela w oczach ucznia. Z drugiej strony niełatwo jest zachęcić uczącego się do zmiany jego dotychczasowej, wynikającej z wieloletniej praktyki szkolnej, postawy biernego przyjmowania wiedzy. Zmiana stylu uczenia się to przecież rezygnacja z wygodnej, bo pozbawionej ryzyka i wysiłku intelektualnego „cieplej posadki”. Mimo tych przeszkód wiem, że warto jest próbować. Początkowa niechęć i podejrzliwość ze strony uczniów oraz ich obawy o swoją pozycję stopniowo ustępują miejsca otwartości i aktywności intelektualnej uczących się, które z kolei działają stymulująco na uczącego. To wzajemne napędzanie się stanowi esencję procesu uczenia i uczenia się. Jest również punktem wyjścia do kształtowania otwartej i aktywnej postawy młodego człowieka w społeczeństwie.

Realizacja nowego stylu uczenia w praktyce szkolnej to poszukiwanie takich metod i technik, które umożliwią uczącemu się znalezienie efektywnych strategii rozwiązywania problemów, sposobów zdobywania wiedzy oraz jej wykorzystania. W metodyce funkcjonuje już ta metoda znana jako strategiczne uczenie. Ćwiczenie *coin a rule* świetnie ją ilustruje. Znalazłam je w pracy Colin Cambell i Hanny Kryszewskiej *Towards Teaching* (Cambell, Kryszewska, 1995). Po wprowadzeniu niewielkich zmian, mających na celu dostosowanie ćwiczenia do

poziomu i potrzeb moich słuchaczy, stosuję je na zajęciach z gramatyki praktycznej języka angielskiego.

Nauczanie gramatyki praktycznej na drugim roku w Nauczycielskim Kolegium Języków Obcych zawsze rozpoczynam od zapoznania słuchaczy z rozkładem zajęć, w którym są zawarte cele, tematy zajęć, wymagania oraz bibliografia. Kiedy w trakcie przedstawiania programu pytam słuchaczy, czy spełnia on ich oczekiwania, czy chcieliby coś w nim zmienić lub uzupełnić, reakcje są różne. Czasami dodają do listy tematy, które chcieliby realizować, typy ćwiczeń, które sprawiają im trudności (zwykle są to tłumaczenia oraz analiza zdań z błędami). Zdarza się, że zwracają uwagę na odpowiednią proporcję teorii i praktyki w realizacji materiału. Zawsze jednak i niezmiennie, kiedy omawiam listę podręczników do gramatyki, z których będziemy korzystać w trakcie roku, pada pytanie: „Która gramatyka jest najlepsza?” lub „Którą gramatykę warto kupić?”

Moja odpowiedź brzmi: „Nie wiem”. Potem chwilę patrzę na nich i obserwuję ich reakcje. Widzę wtedy w oczach niektórych niedowierzanie. Inni są wyraźnie rozczarowani. Jeszcze inni uważają to za dobry żart i nadal czekają na „właściwą” odpowiedź.

Wtedy proponuję im wykonanie ćwiczenia *coin a rule*.

▼ Strategies for grammar learning based on *Towards Teaching* by Colin Campbell and Hanna Kryszewska

#### Activity: Coin a rule

In this activity trainees work with a variety of different reference books and compare their merits and drawbacks.

#### Objectives:

- ▶ to help students find their own way in selecting a suitable grammar book,
- ▶ to show students how to read grammar books critically and selectively,
- ▶ to encourage students to build precise and concise grammar rules as a means of building their confidence and as a tool in their work.

Suitability: teacher training college students

Time: 40-60 minutes

Equipment: colored felt pens and sheets of paper A3 format

### Procedure:

1. Divide the class into pairs.
2. Each pair thinks of an area of grammar as they would find it listed in a grammar book: for example, reported speech, have to and must, etc.
3. Make sure that there is no duplication of topics.
4. In pairs they write a title at the top of the page and then the rules that they know concerning that grammar. They also write example sentences.

Example: word order of adjectives

Rules:

1. Adjectives of size come before adjectives of color, e.g. „a big green monster”.
  2. Opinion adjectives come before factual adjectives, e.g. „she lives in a lovely old house” and so on
5. Pairs pass their grammar sheets on to other pairs.
  6. Give out different grammar books to each pair.
  7. Trainees read what the others have written and then look it up in their reference book. They add any additional information, writing with a different color of pen and quoting the source, that is, the title of the reference book and the page number.

8. Circulate the sheets once more.
9. Trainees read everything that has been written and add any different rules they find in their reference books, again in a different color and quoting the source.
10. Display all the sheets so that trainees can move around and look at all of them.
11. Ask the trainees for their comments on the usefulness of their particular grammar book. Discuss which book was the most user-friendly, which was the most comprehensive, which had the clearest examples, etc.

W czasie dyskusji po wykonaniu ćwiczenia słuchacze omawiając zalety i wady poszczególnych podręczników gromadzą argumenty, którymi będą się kierować przy wyborze odpowiedniego dla nich podręcznika. Pracując w grupie zdobywają dodatkową pewność, że ich wybór jest dobry.

### Bibliografia

- Arends I. R. (1991), *Learning to Teach*, New York: McGraw-Hill, Inc.,
- Campbell, C i H, Kryszewska. (1995), *Towards Teaching*, Oxford: Heinemann
- Tripp D. (1996), *Zdarzenia krytyczne w nauczaniu*, Warszawa: WSiP.
- Wilczyńska W. (1999), *O autonomii w przyswajaniu języka obcego*, Warszawa – Poznań: Wyd. Naukowe PWN SA

(listopad 2002)



## ZAPROSZONO NAS:

**Pracownia Dydaktyki i Metodyki Nauczania Języka Rosyjskiego  
Instytutu Filologii Słowiańskiej Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej**  
w Lublinie

na naukową konferencję glottodydaktyczną:

**Aktualne problemy nauczania języka rosyjskiego na studiach neofilologicznych i innych kierunkach,**

k która odbędzie się w dniach 27-28 maja 2004 roku.

Informacje: tel. (81) 537-54-53, e-mail: [jwojtaszkllo.umcs.lublin.pl](mailto:jwojtaszkllo.umcs.lublin.pl)



**Ośrodek Europejskiej Wyższej Szkoły Handlowej** w Piotrkowie Trybunalskim  
do współpracy w ramach warsztatów metodyczno-językowych dla nauczycieli języków obcych.

Informacje: [www.piotrkow.edu.pl](http://www.piotrkow.edu.pl)



**Ambasada Izraela** w Warszawie poinformowała nas o prowadzonej przez nią rekrutacji na międzynarodowy kurs **Education for All in Early Childhood: Dream or Possibility?**, który odbędzie się w Izraelu w dniach 16-24 maja 2004 r. Jest przeznaczony dla osób zajmujących się planowaniem programów nauczania dla małych dzieci, zatrudnionych w instytucjach państwowych, regionalnych i lokalnych. Wymagana jest dobra znajomość języka angielskiego. Górna granica wieku – do 50 lat.

Informacje: tel. (22) 8250923 e-mail: [mashawarsaw.mfa.gov.il](mailto:mashawarsaw.mfa.gov.il)

# MATERIAŁY PRAKTYCZNE



Teresa Mastalerz<sup>1)</sup>  
Trzebinia

## St George's lesson<sup>2)</sup>

Św. Jerzy walczący za smokiem to prawdopodobnie pierwszy obraz, jaki przychodzi nam do głowy, kiedy myślimy o tym angielskim świętym. Zastanawiające jest, że to właśnie od nas Polaków, niektórzy Anglicy dowiadują się, że ich święty obchodzi swoje imieniny 23. kwietnia i co gorsza, że to on jest ich patronem. Przedstawiam kolejną<sup>3)</sup> propozycję lekcji z serii święci brytyjscy dla gimnazjum w ramach realizacji zagadnień kulturowych. Lekcję można zacząć od hymnu brytyjskiego, a następnie rozpocząć pracę z tekstem.

### St George

- 1 St George is the patron, or special saint of England. We do not know much about his life. He was born somewhere in the Middle East, not far from where Jesus lived and died.
- 2 We are told that George was a soldier in the service of the Roman emperor about two hundred years after the time of Jesus. When he became a Christian he left the army, which at that time had been ordered to seek out and imprison all Christians. He gave away everything he owned and set out to do good works.
- 3 The best-known story about him tells of the time he came to a city which was being terrorized by a dragon. At first the citizens had kept the dragon away by feeding it with two sheep every day. When they ran out of sheep they had been forced

to give it one of their young men and women every time the fearsome beast was hungry. On the day George came he found the king's daughter tied to a post, weeping, waiting to be eaten. When he learned what was happening he attacked and killed the dragon and brought her back to her father.

- 4 George explained that he had got the strength to kill the dragon only because he was a Christian. He told the people of the city all about Jesus and urged them to become Christians, which they did. He then left and had many more adventures, doing good wherever he came to rest. He was at last captured and killed by the Romans.

- 5 This is the story which was told many years later to the English knights who went out to that part of the world to free the Christian holy places. They were struck with admiration for St George, and some of them actually believed that he had been seen to fight on their side in battle. They carried his flag, which showed a red cross on a white background, and brought his story back to England. The English were so taken with the tale of St George and the dragon that they made him their special saint.

- 6 Now you may be sure that many of them did not really believe the story, but it did teach them two important lessons: first, to help those in need and second, that a person with great faith can perform wonderful deeds.

<sup>1)</sup> Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Gimnazjum nr 3 w Trzebinii i doradcą metodycznym języka angielskiego w powiecie chrzanowskim.

<sup>2)</sup> Opracowana na podstawie Frank Carr (1973), *101 School Assembly Stories*, London: W. Foulsham & c.o Limited.

<sup>3)</sup> *Patrzyk Języki Obce w Szkole nr 1/2002, s 87- St. Patrick's Lesson, nr 4/2002, s. 99 – St Andrew, nr 1/2003 – St David's lesson.*

1. The main message of the story is:

FTH WLL MV MNTNS

Once you have unscrambled the saying above, please, find a sentence with a similar meaning.

2. Match the expressions below to their definitions. What do these expressions have in common?

- a. to be forced
- b. to be struck
- c. to be taken
- d. to be captured

- a. to realize suddenly that sth is really important or surprising
- b. to be caught
- c. have to do something unwillingly
- d. to be attracted

3. Fill in the gaps with the words above.

- a. At last Osama bin Laden has been ..... by the Americans.
- b. I'm quite ..... by the idea of Christmas in Hawaii.
- c. We were ..... by the generosity even the poorest citizens.
- d. I haven't been ..... to do it. It was my own decision.

4. Unscramble the words and translate them into your own language:

ewep                  seedd                  tosp

e \_ \_ e \_ o \_    i \_ \_ i \_ o \_    a \_ \_ i \_ a \_ io \_

5. Find the words below in the text, underline them and write their synonyms:

beast                  best-known                  strength  
perform                  urge                  fearsome

6. Find 3 out-phrasal verbs, 2 away-phrasal verbs, 1 back-phrasal verb and translate them into your own language.

7. Decide whether these sentences are true or false. Correct the false ones.

- a. St George lived in the 3<sup>rd</sup> century.
- b. When St George became a Christian he also became very poor.
- c. St George saved king's daughter.
- d. St George convinced people to become Christians.
- e. St George's flag shows a white cross on a red background.
- f. When the people didn't have sheep they wanted to give the dragon youngsters.

g. St George is usually associated with a sea dragon.

8. What's funny about the sentences below? Explain why.

- a. English nights went on crusades.
- b. People fed the dragon with ships.

9. Answer the questions and then write a note about St George using some information from ex. 7. Remember about a chronological order !!!

- a. Where was St George born?
- b. Who was St George by profession?
- c. Why was it so dangerous to be a Christian at the time of St George?
- d. Who killed St George?
- e. Why did medieval knights admire St George and how did they show it?
- f. Why did the English make St George their saint patron?
- g. Why is St George a saint?

10. Choose the correct meaning of the words below. Find them in the text and underline them.

- a. rest = relax/arrest/resist
- b. background = land/earth/the pattern or colour on the top of which something has been drawn or printed
- c. tied = fastened/torn/tried
- d. citizens = civil/townsmen/metropolis

11. What Polish legend is similar to the story about St George and why?

12. Complete it: one sheep two\*\*\*\*\*

13. Find an expression „in need” in the text and write a proverb using it.

14. Which exercise was your favourite?

15. Prepare your own exercise based on the text about „St George”.

The most interesting exercises will be rewarded.

► ANSWER KEY:

- 1. FAITH WILL MOVE MOUNTAINS; a person with a great faith can perform wonderful deeds. (7)
- 2. passive voice: ac/ba/cd/db
- 3. captured/taken/struck/forced
- 4. weep, deeds, post; emperor, imprison, admiration
- 5. beast (3) = monster; best-known (3) = famous; strength (3) = power; preform (6) = make; urge (4) = fearsome (3) = horrible
- 6. seek out (2), run out of sth (3), give away (2), keep away (3), bring back (3)

7. a T(2) , b T(2), c T(3), d T(4), e F(6), f F(3), g F(3)  
 8. English **knights** went on crusades.  
 People fed the dragon with **sheep**.  
 9. a. in The Middle East (1)  
 b. a soldier (2)  
 c. the Romans (4)  
 d. All Christians had to be imprisoned (2)  
 e. They believed that St George fought on their side in battle and they also carried his flag.

- f. They liked the tale of St George.  
 g. He performed good deeds, helped the poor people and convinced people to become Christians.  
 10. a. relax b. the pattern... c. fastened d. townsmen  
 11. about the dragon of Krakow and the shoemaker  
 12. sheep  
 13. A friend in need is a friend indeed  
 (the number in the brackets suggests where the answers can be found)  
 (kwiecień 2002)

Elżbieta Siwińska<sup>1)</sup>  
 Węgorzewo

## Brain-teasers

Od lat rozwiązuję z uczniami zagadki z MENSY. Jeden z moich uczniów w ubiegłym roku przeszedł test na inteligencję i został zapisany do międzynarodowego klubu jajogłowych MENSA. Zagadki rozwiązuję z młodzieżą na lekcjach wychowawczych, ale postanowiłam kilka przetłumaczyć i wykorzystać także na swoim przedmiocie. Myślę, że zagadki spowodują do twórczego wysiłku. Są świetnym sposobem na urozmaicenie ostatnich minut lekcji angielskiego.

This is just one of many ways how to surprise your students with you knowledge and ingenuity during the last minutes of your English lesson.

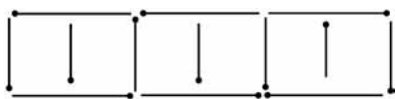
### 1) MATCH TRICK

Can you make four triangles out of only six matches?



### 2) MATCH BOXES

Professor Brainwave set out thirteen matches to make six boxes all the same size and shape like this:



But he absent-mindedly used one to light his pipe.

'Never mind' he said to himself, 'I can still make six boxes, all the same size and shape with the dozen matches left'

But can you?

### 3) ARE YOU A STICKLER

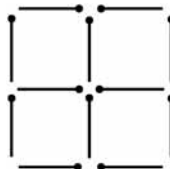
Can you form two triangles with five matchsticks?



### 4) STICKY PROBLEM

Arrange twelve matchsticks like this, to make five squares – four little ones, one big one. Move, but don't take away, four sticks to form three squares.

Now, rearrange the matches to look like our picture again. Can you take away four sticks to leave behind two squares?



### 5) MATCH TRICK

Can you form three triangles with just seven matchsticks?



<sup>1)</sup> Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Liceum Ogólnokształcącym w Węgorzewie.



6) A MOUSE – TRAP

Can you make a mouse-trap out of nine matchsticks?



7) CUP' N BALL

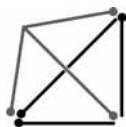
Here is a picture of a ball in a cup. Or is it a cherry in a glass? You can make it out of a coin and matches.

Can you move only two matches and put the ball outside the cup?

► **ANSWERS**

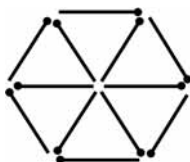
1) MATCH TRICK

Stand them up to make a triangular pyramid (actually, a tetrahedron), like this:



The four faces make four triangles.

2) MATCH BOXES

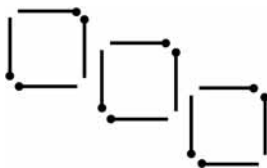


3) ARE YOU A STICKLER?

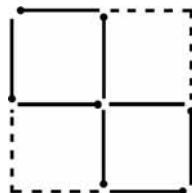


4) STICKY PROBLEM

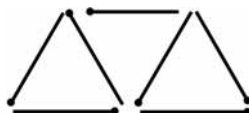
Move the matches shown dotted and you have three squares:



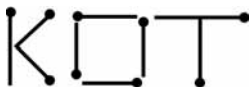
Take away the matches shown dotted and you leave two squares:



5) MATCH TRICK

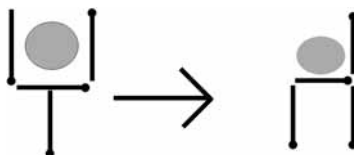


6)



7) CUP'N BALL

Slide one match across left and move the other like this:



(kwiecień 2003)

Katarzyna Ciechanowicz-Gajewska, Agnieszka Wawrzyk<sup>1)</sup>  
Kraków

## Little Red Riding Hood

Przedstawiamy uproszczoną wersję *Little Red Riding Hood*, przygotowaną przez nas do przeglądu teatralnego sztuk i skeczy w języku

angielskim, zorganizowanego w naszej niepublicznej szkole. Podjęliśmy się tego zadania, gdyż w dostępnych nam na rynku opracowa-

<sup>1)</sup> Katarzyna Ciechanowicz-Gajewska jest nauczycielką języka angielskiego, a Agnieszka Wawrzyk kształcenia zintegrowanego w Społecznej Szkole Podstawowej nr 7 w Krakowie.

niach nie znalazłyśmy prostej wersji dialogowej odpowiedniej do zaprezentowania przez uczniów klasy III szkoły podstawowej w formie krótkiego przedstawienia. Wykorzystany w nim zasób słów, zwroty oraz podstawowe konstrukcje zdań odpowiadają poziomowi umiejętności osiągniętemu przez naszych uczniów, którzy uczą się języka angielskiego już od klasy I w wymiarze 5 godzin tygodniowo. W szkołach państwowych, gdzie nauka języka angielskiego rozpoczyna się w klasie IV, podobny poziom językowy zostanie osiągnięty nieco później.

Wszyscy wiemy, że „wchodzenie” w rolę i odgrywanie postaci jest silnym bodźcem aktywizującym zapamiętywanie, co ma olbrzymie znaczenie w nauce języka obcego. Dla dzieci taka możliwość zaprezentowania swoich umiejętności na forum szkoły jest wielką mobilizacją. Dla nauczyciela to okazja do utrwalenia poznanych zwrotów i wyrażań, które często dopiero w określonym kontekście sytuacyjnym nabierają konkretnego i czytelnego dla uczniów znaczenia. Sam okres prób stwarza wiele okazji do ćwiczeń językowych i zabawy. Nasi uczniowie znużeni kolejnym powtórzeniem sceny spontanicznie zmieniali tekst wykorzystując zwroty i wyrażenia dawno zagubione w zakamarkach pamięci. Uzyskaliśmy w ten sposób kilka zabawnych wersji *Czerwonego Kapturka*, a mimo to przedstawienie końcowe wypadło znakomicie!



## Little Red Riding Hood

Characters: *Little Red Riding Hood*

*Mother*

*Grandmother*

*The Wolf*

*The Hunter*

*Narrator*

*Narrator*: Once upon a time there was a little girl. She had a beautiful red cape with a hood. The little girl loved it very much and everybody called her Little Red Riding Hood.

*Mother*: Little Red Riding Hood, Little Red Riding Hood! Where are you?

*Little Red Riding Hood*: I am here Mother. What's the matter?

*Mother*: Little Red Riding Hood, today is your grandmother's birthday. I want you to take a present for your granny. Your granny likes honey, so take a jar of honey for her, some apples and a birthday cake. Here is your basket.

*Little Red Riding Hood*: All right Mother.

*Mother*: Don't speak to anybody on the way.

Don't stop in the forest and don't pick any flowers or mushrooms there.

*Little Red Riding Hood*: All right, dear Mummy.

I will be very careful, and I won't stop for a second. Goodbye.

*Mother*: Goodbye darling. Take care.

*Narrator*: So off she went with her little basket.

She waved goodbye to her mother. In the forest Little Red Riding Hood meets a hedgehog and a squirrel. She stops and talks to them.

*Little Red Riding Hood*: Hello, Mr Hedgehog.

Here is an apple for you. Hello, little Squirrel. Do you want a nut? Here you are.

*Narrator*: There are many animals in the forest: squirrels, hedgehogs, snakes, birds and there lives a dangerous wolf.

(The Wolf appears)

*The Wolf*: I am big and grey. I live in the forest.

I am very hungry. I want to eat up Little Red Riding Hood.

*Little Red Riding Hood*: What a beautiful day.

How nice it is in the forest. There are many trees, flowers and mushrooms. I'll pick some flowers for my granny.

Red, green, yellow, blue

Flowers for me and you

Red and green flowers for me

Yellow, blue flowers for you

*The Wolf*: Good morning Little Red Riding Hood

*Little Red Riding Hood*: Good morning. What's your name?

*The Wolf*: I'm Mr Wolf. Oh, what a beautiful dress you have! Where are you going, Little Red Riding Hood?

*Little Red Riding Hood*: I am going to my grandmother. It's her birthday today. I have a present for her.

*The Wolf*: Where does she live?

*Little Red Riding Hood*: She lives in a little red house in the forest near the river.

*The Wolf*: Is it far from here?

*Little Red Riding Hood:* Yes, it is very far.

*The Wolf:* Well, goodbye, Little Red Riding Hood. I'm in a hurry. I have to go.

*Little Red Riding Hood:* Goodbye Mr. Wolf.

*Narrator:* The Wolf comes to Grandmother's house and knocks at the door.

*Grandmother:* Who is there?

*The Wolf:* It's me Granny, Little Red Riding Hood. I've got a birthday present for you.

*Grandmother:* Come in, darling. I'm glad to see you.

(The Wolf wants to catch Grandmother but she runs away. The Wolf puts on her cap and glasses. Soon Little Red Riding Hood appears near Grandmother's house and knocks at the door)

*The Wolf:* Who is there?

*Little Red Riding Hood:* It's me Little Red Riding Hood.

*The Wolf:* Come in my dear. I'm waiting for you.

*Little Red Riding Hood:* Good morning Granny.

*The Wolf:* Good morning Little Red Riding Hood

*Little Red Riding Hood:*

Many happy returns of the day!

Happy Birthday to you

Happy Birthday to you

Happy Birthday Dear Granny

Happy Birthday to you!

Here is a basket for you Granny.

*The Wolf:* Thank you my dear. Put the basket on the table, please. I'm so happy to see you!

*Little Red Riding Hood:* You look different Granny.

(Little Red Riding Hood comes closer to Granny)

*Little Red Riding Hood:* Oh! Granny! What big eyes you have!!

*The Wolf:* All the better to see you, my dear.

(Little Red Riding Hood takes one more step)

*Little Red Riding Hood:* What big ears you have, Granny !

*The Wolf:* All the better to hear you my dear.

*Little Red Riding Hood:* What sharp teeth you have, Granny !

*The Wolf:* All the better to eat you my dear.

(The Wolf jumps out of bed and wants to catch Little Red Riding Hood)

*Little Red Riding Hood:* Help, help!!!!!!!

(Grandmother and the Hunter come in.)

*The Hunter:* Go away you bad Wolf , Go away

*Grandmother:* Oh, thank you very much Mr. Hunter.

*The Hunter:* Oh! It's really nothing!

(Grandmother to Little Red Riding Hood)

Are you O.K. my dear?

*Little Red Riding Hood:* Yes, Granny everything is all right.

*Grandmother:* Now everybody! Let's have a cup of tea and a piece of birthday.

*All:* That's a great idea !

(All singing)

We are all friends together, together, together,  
We are all friends together hip, hip hip hooray  
And your friend is my friend

And my friend is your friend

We are all friends together hip, hip, hip,  
hooray

(kwiecień 2003)

Dorota Nawrot<sup>1)</sup>

Oleśnica

---

## Czerwony Kapturek

Od 3 lat mam możliwość pracy z grupą uczniów przejawiającą uzdolnienia językowe i teatralne. Młodzież ta interesuje się w szczególności językiem niemieckim, kulturą oraz literaturą narodów niemieckojęzycznych. Z moimi uczniami spotykałam się na zajęciach pozalekcyjnych, stwarzając im możliwość dos-

konalenia własnych umiejętności językowych i poszerzenia wiedzy.

Podczas omawiania wybranych zagadnień z literatury niemieckojęzycznej przyszedł mi do głowy pomysł, aby napisać scenariusz sztuki teatralnej. Moi uczniowie zainteresowali się inscenizacją bajki. W ten sposób powstał

---

<sup>1)</sup> Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w Gimnazjum nr 1 w Oleśnicy.

scenariusz przedstawienia *Czerwony Kapturek*, którego premiera odbyła się w listopadzie 2000 roku. W przedstawieniu wzięło udział 14 uczniów. W rolę Czerwonego Kapturka wcieliły się aż dwie uczennice, gdyż zainteresowanie sztuką przerosło moje oczekiwania. Scenariusz wykraczał nieco poza ramy znanej powszechnie bajki, ponieważ powstały dodatkowe dialogi, poszerzające scenę spaceru dziewczynki w lesie.

Uczniowie bardzo rzetelnie przygotowali przydzielone im role pod względem językowym, a pod okiem Anny Woznińskiej, nauczycielki sztuki, doskonalili swój warsztat aktorski. Gdy wszystkie próby wypadły pomyślnie, uczniowie zadbali o przygotowanie odpowiednich strojów i rekwizytów. Zaangażowali się również w przygotowanie dekoracji w auli szkolnej. Jako tło muzyczne wykorzystałam fragmenty utworów Kristin Lavrans z płyty: *Datter*. Muzyka dźwiękonaśladowcza wzbogaciła dodatkowo sztukę, nadając jej niepowtarzalny charakter.

Przedstawienie zostało zaprezentowane nie tylko uczniom naszej szkoły, ale również zaproszonym sóstoklasisom z oleśnickich szkół podstawowych podczas „Dni otwartych Gimnazjum nr 1”.

Moi uczniowie prezentowali spektakl wiele razy. Za każdym razem obserwowałam reakcję publiczności, która mimo znajomości tematyki, śledziła każdy ruch aktorów na scenie z zapartym tchem. Nawet teksty w języku niemieckim nie stanowiły żadnej bariery w pozytywnym odbiorze przedstawienia.

Przygotowanie uczniów do występu było zatem dobrą okazją do indywidualnego doskonalenia umiejętności językowych, szczególnie mówienia, rozumienia języka, a także wymowy. Dobrze zrozumiane i wielokrotnie powtarzane teksty wpisały się trwale w zakres aktywnej znajomości słownictwa i struktur gramatycznych, przynosząc wiele korzyści nie tylko występującym uczniom.

## **Rotkäppchen – scenariusz bajki Czerwony Kapturek**

► **Scena I.** *Przed domem na tle lasu. Matka i dziewczynka. Matka pakuje do koszyka różne rzeczy.*

*Erzähler (narrator):* Es war einmal ein kleines Mädchen. Es lebte mit seiner Mutter im Wald. Das Mädchen trug am liebsten einen Mantel mit roter Kapuze, und es wurde Rotkäppchen genannt. Eines Tages packte die Mutter leckere Dinge in einen Korb.

*Mutter:* Bitte, bring diesen Korb mit Brot, Käse, Obst und Kuchen deiner Großmutter! Sie ist krank und vielleicht geht ihr besser, wenn sie etwas Gutes bekommt.

*Rotkäpp.:* Ich besuche sie gern, ich will mich gleich auf den Weg machen.

*Mutter:* Sei vorsichtig, bleib schön auf dem Weg!

*Rotkäpp.:* Ich passe schon auf, ich kenne den Weg, mach dir keine Sorgen.

► **Scena II.** *W lesie. Dziewczynka niesie koszyk.*

*Erzähler:* Und das Mädchen lief in den Wald. Es war dunkel und still. Es hatte keine Angst, denn es kannte den Weg sehr gut. Die Vögel und andere Tiere des Waldes waren seine Freunde. Das Mädchen setzte sich unter einen Baum und streichelte Hasen und Rehe.

*A: Kapturek siedzi pod drzewem, głaszcze zwierzęta.*

*Rotkäpp.:* Ihr seid immer meine Freunde, ich mag euch sehr.

*B: Potem wstaje, idzie dalej i zrywa kwiatki.*

*Rotkäpp.:* Oh, wie schön sind diese Blumen, ich pflücke einen dicken Strauß. Die Oma hat sie so gern.

*Erzähler:* Rotkäppchen war gerade beim Pflücken der Blumen und sah nicht, wie sich ein großer Wolf hinter einem Baustamm versteckte.

*C: Wilk obserwuje zrywając kwiaty dziewczynkę i mówi do siebie.*

*Wolf:* Die kleine ist ein richtiger Leckerbissen. Wilk złośliwie śmieje się.

*D: Kapturek wkłada kwiaty do koszyka i idzie dalej przez las, słyszy dziwne odgłosy. Scena z drwalem: za chwilę ukazuje się drwal z siekierą w ręku.*

*Rotkäpp.:* Hallo, ich habe dich gehört.

*Holzfäller (drwal):* Ich dachte, dass ich im Wald allein bin. Wohin gehst du denn?

*Rotkäpp.:* Ich will zur Großmutter, sie ist krank. Ich habe hier im Korb etwas Leckeres für sie. Ich muß mich beeilen, denn sie wohnt hinter dem Wald.

*Holzfäller:* Auf Wiedersehen!

*Rotkäpp.:* Auf Wiedersehen!

*E:* *Wilk podstuchuje rozmowę i mówi do siebie, potem znika w lesie.*

*Wolf:* Dann will ich die Großmutter auch einmal besuchen,

► **Scena III.** *Dom babci. Wilk puka do drzwi.*

*Großmutter:* Wer ist da? Wer klopft?

*Wolf:* Ich bin's Rotkäppchen, darf ich hereinkommen?

*Großmutter:* Aber natürlich.

*F:* *Babcia otwiera drzwi, wilk napada na nią i zamyka ją w szafie. Sam ubiera koszulę nocną i czepek, wchodzi do łóżka i cały się nakrywa.*

*Wolf:* Ich mache dem Mädchen eine nette Überraschung.

*Erzähler:* Schon bald darauf klopfte es an die Tür.

*Wolf:* Wer ist da? Wer klopft?

*Rotkäpp.:* Ich bin's Rotkäppchen, darf ich hereinkommen?

*Wolf:* Aber natürlich, komm nur herein, mein Kind, die Tür ist offen.

► **Scena IV.** *Kapturek wchodzi do środka. Jest ciemno, w domu nic nie widać.*

*Rotkäpp.:* Großmutter, wo bist du? Ich kann dich gar nicht sehen.

*Wolf:* Ich bin hier im Bett, ich bin krank und habe das Licht ausgemacht. Komm her mein Kind!

*G:* *Dziewczynka stawia z boku koszyk i podchodzi do łóżka.*

*Rotkäpp.:* Schau, Großmutter, das sind Blumen für dich.

*Wolf:* Oh, wie lieb von dir.

*H:* *Wilk wyciąga łapę po kwiaty, kapturek cofa się.*

*Rotkäpp.:* Aber Großmutter, was hast du für lange Nägel?

*Wolf:* Ja, wirklich, du musst sie nachher schneiden.

*Rotkäpp.:* Aber Großmutter, was hast du für große schwarze Augen?

*Wolf:* *Damit ich dich besser sehen kann, komm näher mein Kind!*

*I:* *Kapturek bardzo wystraszony pyta dalej.*

*Rotkäpp.:* Aber Großmutter, was hast du für große Ohren?

*Wolf:* *Damit ich dich besser hören kann, mein Kind.*

*J:* *Wilk śmieje się ha, ha, a kapturek pyta:*

*Rotkäpp.:* Aber Großmutter, was hast du für lange zähne?

*K:* *Wilk wyskakuje z łóżka i krzyczy:*

*Wolf:* *Damit ich dich besser fressen kann.*

*L:* *Teraz krzyczy Kapturek:*

*Rotkäpp.:* Hilfe, Hilfe. Hier ist der große böse Wolf und er will mich fressen!

*Ł:* *Wilk goni dziewczynkę, nie może jej złapać, potyka się o długą koszulę i przewraca.*

► **Scena V.** *Kapturek krzyczy, aż przybiega z lasu drwal z siekierą. Wilk szybko ucieka.*

*Rotkäpp.:* Danke, du hast mir das Leben gerettet! Aber, wo ist die Großmutter?

*M:* *Z szafy słychać głos babci. Kapturek uwalnia babcię i mówi:*

*Rotkäpp.:* Gott sei Dank, ist nichts passiert!

*Großmutter:* Mir geht's gut und dir ist auch nichts geschehen. Unser Freund, der Holzfäller ist zur rechten Zeit gekommen.

*N:* *Babcia zwraca się do drwała:*

*Großmutter:* Was möchtest du dafür?

*Holzfäller:* Ein Stück Kuchen, den Rotkäppchens Mutter gebacken hat.

*Na zakończenie wszyscy siadają do stołu i jedzą ciasto.*

(luty 2003)

*Jolanta Sochaczewska-Kuleta<sup>1)</sup>*  
*Łódź*

---

## The trial<sup>2)</sup>

Wszystkie dialogi scenariusza zaznaczone kursywą zostały zapożyczone z filmu „Shrek”, wyprodukowanego przez wytwórnię Dream Works Home Entertainment.

► **On the stage:**

The audience on the left sits on chairs. „The witness box”. A person at the table with the label „Jury”. A table with the label „Judge”.

<sup>1)</sup> Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Gimnazjum nr 29 w Łodzi.

<sup>2)</sup> Patrz s. 96 w tym numerze.

► **Characters:**

Ogre – Shrek  
Donkey  
Fiona  
Lord Farquaad  
Crier  
Audience with witnesses

*Crier* (knocking at the floor with a stick): Please, rise for His Honour – the Judge! (the judge comes in and sits down)

*Judge*: Sit down, please. The trial of Donkey and Shrek's friendship. I call the witness number 1 to stand.

*Crier*: Do you promise to tell the truth and nothing but the truth?

*Witness 1*: I do.

*Judge*: Tell us what happened, please.

*Witness 1*: They first met in the forest. Rescuing himself, Shrek also rescued Donkey. He chased away the guards who wanted to arrest both of them.

*Judge*: Any evidence?

*Witness 1*: Yes, the tape. Look! („turning on TV“) („On TV“)

– *Donkey*: Can I say something? Incredible!

– *Ogre*: Are you talking to me?

– *D*: Yes, I was talking to you. Can I tell you that you were great back there? Those guards!

– *O*: Now why don't you celebrate your freedom with your own friends? Hmm?

– *D*: But, uh, I don't have any friends. Hey, wait a minute. I've got a great idea! I'll stick with you. You're a mean, green fighting machine. Together we'll scare anybody that crosses us.

– *O*: Aaaa... (roaring)

– *Oh*, that was really scary. If you don't mind me saying, if that don't work, your breath certainly will get the job done, because you definitely need some Tic Tac or something, because your breath stinks!

– *Why* are you following me?

– *I'll* tell you why. (singing) *Cos* I'm all alone. There is no one here beside me, my problems have all gone, there's no one to deride me, but you gotta have friends...

– *Stop* singing! It's no wonder you don't have any friends.

– *Wow!* Only a true friend would be that truly honest.

– *Listen*, little donkey. Take a look at me. What am I?

– *Um...* Really tall?

– *No*, I'm an ogre. Doesn't that bother you?

– *Nope*.

– *Really?*

– *Really, really*.

– *Oh*.

– *Man* I like you. What's your name?

– *Uh*, Shrek.

– *Shrek?* Well, you know what I like about you Shrek? You got that kind of I-don't -care-what -nobody- thinks- of- me thing. I like that. I respect that, Shrek. You're all right.

*Witness 1*: Stop here.

*Judge*: Is that all?

*Witness 1*: Yes, Your Honour.

*Judge*: Thank you. You can go to your seat. I call the witness number 2 to stand.

*Crier*: Do you promise to tell the truth and nothing but the truth?

*Witness 2*: I do.

*Judge*: Tell us what happened next, please.

*Witness 2*: Shrek liked to be alone in his swamp. One day many fairy tale things came to him because Lord Farquaad signed an eviction notice. Shrek didn't want them to stay so he decided to find Lord Farquaad, get the fairy tale things off his land and back where they came from. Shrek and Donkey went to the city DuLoc, where Lord Farquaad organised the tournament... Look! („Turning on TV“)

*Lord Farquaad* – People of DuLoc, I give you our champion!

*Ogre* - What?

– *Congratulations*, ogre. You've won the honour of embarking on a great and noble quest.

– *Quest?* I'm already on a quest, a quest to get my swamp back.

– *Your* swamp?

– *Yeah*, my swamp! Where you dumped those fairy creatures!

– *Indeed*. All right, ogre, I'll make you a deal. Go on this quest for me and I will give you your swamp back.

– *Exactly* the way it was?

– *Down* to the last slime-covered toadstool.

– *And* the squatters?

– *As* good as gone.

*Witness 2*: Stop for a moment! Then Shrek and Donkey went to forth to rescue the lovely

Princess Fiona from the keep of the dragon. And that's what they were singing... (the audience in the court sing the song „I'm on my way")

*Judge:* (knocking at the table with a „hammer") Silence, please! (2-3 times when the audience gets quiet) Returning to the issue... Continue, please!

*Witness 2:* Princess Fiona was locked away in a castle guarded by a terrible fire breathing dragon. Many brave knights had attempted to free her from that prison. Only Shrek and Donkey managed to do that but Princess Fiona was disappointed...

*Fiona:* – *The battle is over. You may remove your helmet, good Sir Knight.*

*Ogre:* – *Uh, no.*

– *Why not?*

– *I have helmet hair.*

– *Please, I 'd like to look upon the face of my rescuer.*

– *No, no, you wouldn't. Let's say I'm not your type.*

– *Of course, you are. You're my rescuer. Now remove your helmet.*

– *Look. I really don't think this is a good idea.*

– *Just take off your helmet.*

– *I'm not going to.*

– *Take it off.*

– *No!*

– *Now!*

– *Okay! Easy. As you command, (bowing) Your Highness.*

– *(surprised and quiet) You're an ogre.*

– *Oh, you were expecting Prince Charming?*

– *Well, yes, actually. Oh, no. This is all wrong. You're not supposed to be an ogre.*

– *Princess, I was sent to rescue you by Lord Farquaad, okay? He's the one who wants to marry you.*

– *Then why didn't he come to rescue me?*

– *Good question. You should ask him that when we get there.*

*Witness 2:* Stop!

*Judge:* Is that all?

*Witness 2:* Yes, Your Honour!

*Judge:* Thank you. You can go to your seat. I call the witness nr 3 to stand.

*Crier:* Do you promise to tell the truth and only the truth?

*Witness 3:* I do.

*Judge:* Tell us what happened then, please.

*Witness 3:* Princess Fiona didn't want to go to meet Lord Farquaad so Shrek took her on his shoulder and they went to DuLoc. On their way they got to know each other better and they fell in love. But the princess kept a terrible secret. When she was a little girl a witch cast a spell on her. During the day she was a beauty, at night she became ugly and only true love's kiss could break the spell. She was afraid to tell Shrek about it and they both suffered. Listen what they were singing ... (the audience are singing the song „Hallelujah")

*Judge:* (knocking the table) Silence, please! (the audience stops singing) Returning to the issue...go on, please!

*Witness 3:* Only Donkey knew the truth about the princess and thanks to him Shrek flew on the dragon's back to the church where princess Fiona and Lord Farquaad were getting married. Look what happened...(„turning on TV")

*Ogre:* *Fiona! I need to talk to you.*

*Fiona:* *Oh, now you wanna talk? It's a little late for that, so if you'll excuse me...*

– *But you can't marry him.*

– *And why not?*

– *Because... because he's just marrying you so he can be a king.*

*Lord Farquaad:* *Outrageous! Fiona, don't listen to him.*

*Ogre:* *He's not your true love.*

*Fiona:* *And what do you know about true love?*

*Ogre:* *Well, I...*

*Lord Farquaad:* *Oh, this is precious. The ogre has fallen in love with the princess! Oh, good Lord! The ogre and the princess...*

*Fiona:* *Shrek, is this true? „By night one way, by day another." ....I wanted to show you before. (Moving around Fiona goes out of the stage and „changes" into an ogre. Then she comes back in the same way).*

*Ogre:* *Well, that explains a lot.*

*Lord Farquaad:* *Ugh, that's disgusting! Guards, guards, arrest them.*

*Witness 3:* Stop. But Fiona and Shrek were not arrested. It was Donkey who helped them. He ordered the dragon to eat Lord Farquaad. Shrek and Fiona declared their love and they lived happily ever after.

Judge: Is that all?

Witness 3: Yes.

Judge: Thank you. You can go to your seat.

Have the jury reached the decision?

Jury (one person): Yes. We believe that the

friendship between Donkey and Shrek was true and extraordinary.

Audience Hurray! (everybody stands at front of the stage dances and sings the final song „Love was only true in fairy tales...”)

(kwiecień 2003)

Mirosława Krajkowska-Macuk, Stefania Kruszewska-Kościszewska<sup>1)</sup>  
Poznań

## Inscenizacja bajki РЕПКА

Podkład muzyczny – w tle castuszki nagrane na taśmę magnetofonową. Dekoracje: pejzaż wiejski namalowany na szarym papierze, rzepka uszyta z materiału, narzędzia ogrodkowe (konewka, grabie). Stroje – wykonane przez występujących.

Na scenie dziadek sadi rzepkę, podlewa ją, grabi grządkę, ogląda ze wszystkich stron.

**Dziadek:** Расти репка, расти большая. (Pokazuje jaka duża, przechadza się po ogrodzie, ogląda grządkę.)

**Narrator:** Выросла репка большая, пребольшая.

Na scenie pojawia się dziadek, ogląda rzepkę, zachwycia się jej wspaniałością.

**Narrator:** Стал дед репку из земли тянуть, тянет, потянет, вытянуть не может. (Dziadek ciągnie, poci się i stęka przy wyciąganiu rzepki z ziemi. Nie udało się.) Позвал дед бабку.

**Dziadek:** Баба! Иди сюда! Помоги!

**Babka:** Иду, иду. Минуточку!

**Narrator:** Бабка за дедку, дедка за репку, тянут, потянут, вытянуть не могут. Позвала бабка внучку.

**Babka:** Танечка! Иди быстрее!

**Wnuczka:** Иду, бабушка миленькая!

**Narrator:** Внучка за бабку, бабка за дедку, дедка за репку, тянут, вытянуть не могут. (Mówi tę kwestię bardzo szybko.)

**Wszyscy:** Och, Ach.....! (Sapią ze zmęczenia.)

**Narrator:** Позвала внучка собачку Жучку.

Z oddali słyhać gwizd na palcach.

**Wnuczka:** Жучка, помоги нам! Не сможем!

**Piesek Żuczka:** Гаф, гаф.....

**Narrator:** Жучка за внучку, внучка за бабку, бабка за дедку, дедка за репку: тянут, потянут, вытянуть не могут. (Mówi tę kwestię bardzo powoli.)

**Wszyscy:** Och, Ach .....! (Spoceni ciągną rzepkę.)

**Narrator:** Позвала Жучка аиста Андрюшку.

**Piesek Żuczka:** Андрюшка! Помоги нам поскорее! (Na scenę wchodzi bocian i dołącza do grupy ciągnącej rzepkę.)

**Narrator:** Аист за Жучку, Жучка за внучку, внучка за бабку, бабка за дедку, дедка за репку: тянут, потянут, вытянуть не могут (Mówi tę kwestię raz wolno raz szybko.)

**Wszyscy:** Och, Ach, Ech .....

**Narrator:** Позвал аист Андрюшка лягушку Квакушку (Żabka skacze po łące, przestraszyła się na widok bociana.)

**Bocian Andriuszka:** Лягушка Квакушка! Помоги нам! (Żabka wskakuje na scenę.)

**Wszyscy:** Och, Ach, Ych .....

**Narrator:** Лягушка Квакушка за аиста Андрюшку, аист за Жучку, Жучка за внучку, внучка за бабку, бабка за дедку, дедка за репку: тянут, потянут, вытянуть не могут.

**Wszyscy:** Och, Ach, Ech .....

**Narrator:** Позвала лягушка Квакушка кошку Машку. (Na scenę wbiega kotek, rozgląda się, dołącza do grupy.)

**Машка за лягушку Квакушку, лягушка Квакушка за аиста Андрюшку, аист Андрюшка за Жучку, Жучка за внучку, внучка за бабку, бабка за дедку, дедка за репку: тянут, потянут, вытянуть не могут.**

**Wszyscy:** ciągną zmęczeni, rezygnują, rozchodzą się w różne strony.

**Narrator:** Позвала кошка Машка мышку Норышку.

**Kotek Maszka:** Мышка Норышка! Беги быстро!  
**Myszka Noryszka:** пи, пи ..... (Przebiega szybko przez scenę, skrobie w drewno.)

**Wszyscy:** sapią, ciągną.....

<sup>1)</sup> Autorki są nauczycielkami języka rosyjskiego w XVIII Liceum Ogólnokształcącym w Poznaniu.



Narrator: Мышка за кошку, кошка Машка за лягушку Квакушку, лягушка Квакушка за аиста Андрюшку, аист Андрюшка за Жучку, Жучка за внучку, внучка за бабку, бабка за дедку, дедка за репку: тянут, потянут, вытянули репку!

Wszyscy: ciągną, śmieją się, upadają ze śmiechem na scenę. Po chwili wstają i mówią jednocześnie: *A теперь будем кушать репку!!!*

Chwytają się za ręce i tańczą w rytm czastuszek. Kłaniają się i schodzą ze sceny.

(kwiecień 2002)



## KONKURSY

Bożena Ciepiewska<sup>1)</sup>  
Sędziszów Małopolski

### Übung macht den Meister Szkolny konkurs języka niemieckiego

Jest to konkurs szkolny, który przeprowadziłam w klasach pierwszych gimnazjum. Język niemiecki został wprowadzony jako drugi język obcy w wymiarze jednej godziny tygodniowo. Celem konkursu było rozwinięcie zainteresowania językiem niemieckim oraz wzbogacenie wiedzy na temat krajów niemieckojęzycznych. Mimo tak krótkiego okresu nauki, konkurs odbył się już w marcu. Miał formę pisemnego testu gramatyczno-leksykalnego i składał się z dwóch etapów. Warunkiem zakwalifikowania się do drugiego etapu było uzyskanie 75% punktów w pierwszym etapie. Laureatami konkursu zostali uczniowie, którzy zdobyli 85% punktów w drugim etapie. Otrzymali oni dyplomy oraz nagrody.

Materiał językowy przy tworzeniu testów zaczerpnęłam z podręcznika dla gimnazjum *Was ist los*, klasa I.



#### Test pierwszego etapu:

Czas pracy: 30 min.

Za każdą poprawną odpowiedź otrzymujesz jeden punkt. Powodzenia!

Zaznacz poprawną odpowiedź!

1. Ich ..... Kamila Krawczyk.  
a) heißen      b) heiße      c) heißt
2. Mark ..... in Berlin.  
a) wohnt      b) wohnte      c) wohnen
3. Eva und Maria ..... aus Polen.  
a) kommst      b) kommt      c) kommen
4. Ich .... 13 Jahre alt.  
a) sein      b) bin      c) ist
5. Meine Mutter ist ..... von Beruf.  
a) Lehrer      b) Arzt      c) Ärztin
6. Mein ..... ist Schüler.  
a) Bruder      b) Schwester      c) Opa
7. Sie telefoniert .....  
a) nein      b) kein      c) nicht
8. Der Pullover ist .....  
a) gern      b) schick      c) intelligent
9. .... Opa kocht gern  
a) Mein      b) Meine      c) Meinen
10. Wir..... Musik.  
a) segeln      b) kochen      c) hören
11. Karl ..... gern Rad.  
a) schwimmt      b) fährt      c) wohnt

<sup>1)</sup> Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w Szkole Podstawowej w Borku Wielkim oraz Publicznym Gimnazjum w Ostrowie.



### V. Połącz liczby!

- |                     |       |
|---------------------|-------|
| 1. siebenundsechzig | a) 16 |
| 2. sechzehn         | b) 76 |
| 3. achtundneunzig   | c) 12 |
| 4. zwölf            | d) 67 |
| 5. fünfunddreißig   | e) 53 |
| 6. einundsiebzig    | f) 71 |
| 7. sechsundsiebzig  | g) 98 |
| 8. neunundachtzig   | h) 35 |
| 9. dreiundfünfzig   | i) 89 |
| 10. sechzig         | j) 60 |

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

### VI. Połącz pytanie z odpowiedzią!

- Wie gefällt dir der Rock in Blau?
- Wie ist dein T-Shirt?
- Wie heißt er?
- Schwimmst du gern?
- Woher kommt Igor?
- Wo wohnt John?
- Wie geht's?
- Was ist deine Mutter von Beruf?
- Segelt dein Vater gern?
- Wie alt bist du?

- Mein T-Shirt ist gelb.
- Ja, ich schwimme gern.
- Er ist schick.
- Danke, gut.

- Sie ist Architektin.
- Er kommt aus Russland.
- Er heißt Andreas.
- John wohnt in London.
- Ich bin dreizehn Jahre alt.
- Nein, er segelt nicht gern.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

### VII. Podkreśl właściwą formę liczby mnogiej!

- der Rock – a) die Rocken b) die Röcke
- der Mantel – a) die Mäntel b) die Manteln
- die Hose – a) die Hosens b) die Hoser
- der Pullover – a) die Pullover b) die Pullovern
- der Schuh – a) die Schuhen b) die Schuhe

100% = 71 punktów

85% = 60,5 punktów

### ► Klucz do testu drugiego etapu konkursu:

- falsch, 2. falsch, 3. richtig, 4. richtig, 5. falsch, 6. falsch, 7. richtig, 8. falsch, 9. richtig, 10. falsch, 11. richtig
- Tag, heiße, bin, komme, fahre, wohnt, strickt, ist, kostet, gefällt
1. ist, 2. woher, 3. ein, 4. Frankreich, 5. Gitarre, 6. braun, 7. Hobby, 8. Schüler, 9. bunt, 10. modern
1. ch, 2. ß, 3. q, 4. h, 5. Ä, 6. x, 7. ü, 8. mm, 9. z, 10. s, 11. ä, 12. ei, 13. z, 14. ie, 15. ie
1. d, 2. a, 3. g, 4. c, 5. h, 6. f, 7. b, 8. i, 9. e, 10. j
1. c, 2. a, 3. g, 4. b, 5. f, 6. h, 7. d, 8. e, 9. j, 10. i
1. b, 2. a, 3. a, 4. a, 5. b.

(maj 2003)

Lidia Falkowska-Winder, Anna Franek<sup>1)</sup>  
Katowice

## A quiz on Cambridge

Poniższy materiał to jedno z ćwiczeń dla naszych uczniów, jakie powstały podczas kursu dla nauczycieli w Cambridge – w ramach programu Socrates.

Are you keen on strolling around?  
Do you find the atmosphere of little towns charming?

Are you interested in architecture and history a bit?

Are you fond of beautiful parks and gardens?  
Do you take pleasure in exploring and discovering curiosities and mysteries of a place?  
Do you appreciate the outstanding value of Oxbridge colleges?  
Did you happen to be in Cambridge?

<sup>1)</sup> Autorki są nauczycielkami języka angielskiego w Katowicach. Lidia Falkowska-Winder w Zespole Szkół Komunikacyjnych i Ekonomicznych – jest również lektorką w Górnośląskiej Wyższej Szkole Handlowej; Anna Franek w Zespole Szkół Ogólnokształcących nr 3.

- ▲ Yes? In that case you can take the opportunity to check how observant, curious and inquisitive you are.
- ▲ Not yet? Don't worry. If you are *eager* and determined to go there, you will some day for sure. So now take a chance to get a scent of what is awaiting for you there.

Do you *feel like* a quiz on Cambridge?

If you have answered 'yes' to most of the questions, you're going to *enjoy* it.

If most of your answers are 'no', well, you can still have a go. Maybe you won't find it a waste of time.

## COLLEGE and around CRAWLING in Cambridge

1. Where did the first scholars fleeing from Oxford in 1209 get a shelter?
2. Which college is supposed to be the first one (founded in 1284)?
3. In which college court may you spot a horse just in the middle of the 'sacred' lawn?
4. Which college is 'Australian'?
5. If you were to cook something, which colleges grounds would you visit?
6. Which college courts can you get to by taking a subway?
7. Which college had the honour to host a notorious playwright, who greatly influenced W. Shakespeare and even allegedly *committed* some of his plays? Who was the man?
8. Which college is famous for a chair leg?
9. If you were a squirrel, which college court would you live on? Why?
10. Not only did he found the first American university but gave his name to it as well. Who was the man and which college did he graduate from?
11. Which college got a famous head? Whose head is it?
12. Which college witnessed the extravagancy of a *tall dark and handsome* poet? Who was the *talent*?
13. *The sky above*  
*The water beneath*  
*One of the fourteen*  
*Was purposely chipped.*  
Which college does the riddle refer to? Who demolished the stone ball and why?
14. Which college surpasses the others in the number of bridges? How many bridges does it have? What are they called?
15. Which college is the lawyers' college?
16. In which college students are forced to go through three gates on their way to graduation? What are the gates called?
17. Which college was founded by a tragic 'maid, wife and widow in one day'? Who was she?
18. Which college bridge is popularly believed to have been built without screws or bolts? What is the name of the bridge?
19. Which college is famous for its chapel and especially for its fan vault ceiling?
20. Which college apple tree has something to do with the Earth gravity?
21. Which college was a revolutionary scientist expelled from? Who was the drop out?
22. What is Suicide Sunday?
23. Which month is May Week held and how long does it last?
24. Which pub can you visit without dismounting your horse if you here riding one?

### ► Answer key:

1. in the priory, which buildings were incorporated into Jesus College three centuries later
2. Peterhouse College
3. Jesus College – actually it's a sculpture of a horse.
4. Sidney Sussex College – named after the founder Lady Frances Sidney, countess of Syssex put you in mind of the capital of Australia.
5. Peterhouse College – herbs; Corpus Christi College – vegetables
6. Emmanuel College – subway in BE has nothing to do with tube/metro.
7. Corpus Christi College; Christopher Marlowe
8. Trinity College; a chair leg replaced the sceptre in Henry VIII' hand in the Great Gate in a student prank
9. Queens' College; there is a huge walnut tree on one of the courts
10. John Harvard, Emmanuel College
11. Sidney Sussex; Oliver Cromwell's, who was a student of this college 1616-7
12. Trinity College, Lord Byron who allegedly used to swim naked in the fountain on the Great Court and kept a bear as a pet.
13. Clare College; Thomas Grumbold, the underpaid designer of the bridge damaged one of the stone balls on the bridge – he was outraged as he was paid only 3 shillings for the job
14. John's College; two: the Bridge of Sighs, the Kitchen Bridge
15. Trinity Hall

16. Gonville and Caius College; Gate of Humility, Gate of Virtue, Gate of Honour
17. Pembroke College; The countess of Pembroke whose groom died on the very day of their wedding.
18. Queens' College; the Mathematical Bridge
19. King's College – the apple tree growing by the Great Gate of the college is believed to be a descendant of the very tree which falling apple contributed greatly to Newton's formulating his famous law of gravity.
20. Trinity College
21. Christ's College; Charles Darwin
22. The Sunday after the Graduation Day; the students who failed to receive their degrees jump from the bridge into the river Cam.
23. June, for two weeks is the time for parties, balls and concerts celebrating the end of the final exams.
24. The Eagle it used to have sort of drive – in scheme – the mounted guests could be served while sitting on their horses.

(kwiecień 2003)

Halina Chowańko<sup>1)</sup>  
Nysa

## Découvrir Paris – konkurs wiedzy o Paryżu

Moi uczniowie bardzo chętnie biorą udział w konkursach przedmiotowych. Ponieważ w naszym regionie (Opolszczyzna) spada zainteresowanie młodzieży językiem francuskim (na rzecz języka niemieckiego), staram się uatrakcyjnić moje lekcje. Służą temu m.in. konkursy kulturoznawcze, polegające na przedstawieniu przez uczniów opanowanej wiedzy z zakresu określonych zagadnień (pytania obejmują geografię, literaturę, historię, sport, kulturę, obyczaje itp.).

Aby celem konkursu nie stał się jedynie sam udział w rywalizacji oraz ewentualne zdobycie nagrody organizuję je dla poszczególnych klas, w zależności od stopnia zaawansowania uczniów. Klasa dzieli się na 4–5 grup. Każda grupa wybiera lidera, który będzie ją reprezentował. Konkurs – zabawa zawsze przebiega w miłej i serdecznej atmosferze. Specjalna dekoracja klasy (niebiesko-biało-czerwone balony, makietki zabytków, kolorowe kotyliony) przygotowane przez uczniów podkreśla uroczysty charakter konkursu. Jest on świetną lekcją języka francuskiego, chociaż bez książek, zeszytów, tablicy i dostarcza młodzieży wielu ciekawych wrażeń. Również nagrody (choć skromne) sprawiają uczniom wiele radości. Mają one „powiązania” z językiem francuskim (czekoladki Merci, breloczki samochodów francuskich, kasety, plakaty, bilety do kina).

Konkurs wiedzy o Paryżu przeprowadziłam po cyklu lekcji i imprez poświęconych stolicy Francji. Była to lekcja z wykorzystaniem Internetu, konkurs plastyczny *Rendez-vous* z Pa-

ryżem, spotkanie z piosenką francuską (organizowane przez romanistki z sąsiedniej szkoły), film wideo z cyklu *Odkrywamy Francję*, wycieczka turystyczna Paryż – Disneyland.



### Découvrir Paris

Oto przykłady pytań (do wyboru), które wykorzystuję w konkursie:

1. Déchiffrez les images et situez ces monuments sur le plan de Paris:

b)



c)



a)



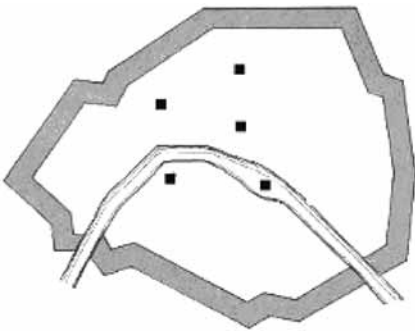
d)



e)



<sup>1)</sup> Autorka jest nauczycielką języka francuskiego w Zespole Szkół Technicznych w Nysie.



2. Combien d'habitants y a – t – il à Paris:
  - a) 10 millions
  - b) 6 millions
  - c) 18 millions
3. Paris est traversé par:
  - a) la Garonne
  - b) la Loire
  - c) la Seine
4. Le Centre Georges – Pompidou c'est:
  - a) le centre des sciences et de l'industrie
  - b) le centre commercial
  - c) le centre national d'art et de culture
5. Le plus nouvel aéroport à Paris c'est:
  - a) Roissy    b) Orly    c) Bourget
6. La Cité c'est:
  - a) le plus ancien quartier de Paris
  - b) le musée
  - c) la place
7. Dans quelle région est situé Paris:
  - a) au centre du Massif Central
  - b) au centre du Bassin Parisien
  - c) en Bretagne
8. Identifiez les sigles suivants:
  - a) RER    b) RATP    c) M
9. Que signifie: „Le Tout Paris’’
  - a) la ville de Paris et sa banlieue
  - b) l'ensemble des personnes les plus célèbres de Paris
  - c) les monuments de Paris
10. Combien d'arrondissements y a–t–il à Paris:
  - a) 24    b) 18    c) 20
11. Nommez le pont le plus vieux à Paris:
  - a) Le Pont Mirabeau
  - b) Le Pont Neuf
  - c) Le Pont des Arts

12. Changez l'ordre des lettres et retrouvez 6 personnes connues à Paris:
 

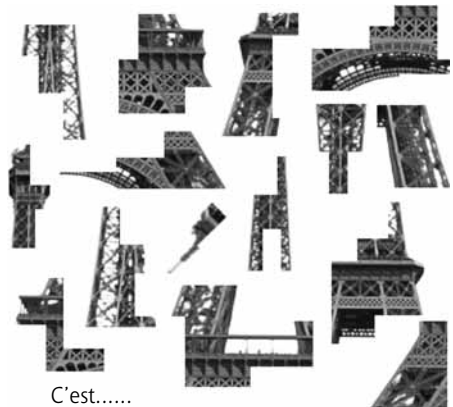
a) INODR	a) .....
b) LIEMORE	b) .....
c) SEOULOUT – RECLAUT	c) .....
d) NNHAUMASS	d) .....
e) HCACIR	e) .....
f) XIOCRLADE	f) .....

13. Trouvez 13 célèbres monuments parisiens dans la grille ci – dessous:

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

- |         |          |
|---------|----------|
| 1. .... | 7. ....  |
| 2. .... | 8. ....  |
| 3. .... | 9. ....  |
| 4. .... | 10. .... |
| 5. .... | 11. .... |
| 6. .... | 12. .... |
|         | 13. .... |

14. Mettez la lettre qui manque:
  - a) L\_\_tece    b) Mon\_\_martre    c) Orl\_\_
15. Le Louvre c'est:
  - a) le plus grand musée du monde
  - b) le musée national d'art moderne
  - c) le centre culturel
16. Voici les éléments avec lesquels vous pouvez faire le monument:



- 17.** Attribuez aux noms cités ci – dessous leurs équivalents:
- |                         |                   |
|-------------------------|-------------------|
| 1) Tour Eiffel          | a) un cimetière   |
| 2) Chanel n° 5          | b) un café        |
| 3) Notre – Dame         | c) une église     |
| 4) Défense              | d) une cathédrale |
| 5) Maxim's              | e) une avenue     |
| 6) Madeleine            | f) un monument    |
| 7) Père Lachaise        | g) un quartier    |
| 8) Des Champs – Elysées | h) un parfum      |
- 18.** Comment s'appelle le plus haut monument à Paris:
- a) l'Arc de Triomphe  
b) la Tour Eiffel  
c) Notre – Dame
- 19.** Aux Galeries Lafayette il y a:
- a) un grand stade de football  
b) un grand centre commercial  
c) un musée
- 20.** Dans quel film nous pouvons admirer Paris:
- a) Les 8 femmes  
b) la Plage  
c) Amélie
- 21.** A l'est de Paris il ya:
- a) le Parc Asterix  
b) Disneyland  
c) Europa-Park
- 22.** Le Palais de l'Elysée c'est la résidence:
- a) du roi de France  
b) du président de la République  
c) du maire de Paris
- 23.** Depuis quand le métro parisien existe – t – il:
- a) depuis 1950  
b) depuis 1920  
c) depuis 1900

► **Odpowiedzi:**

- 1.** L'Arc de Triomphe, Opéra, Tour Eiffel, Sacré – Coeur, Notre – Dame; **2.** a; **3.** c; **4.** c; **5.** b; **6.** a; **7.** b; **8.** Réseau Express Régional, Régie Autonome des Transports Parisiens, Métropolitain; **9.** a; **10.** c; **11.** b; **12.** Rodin, Molière, Toulouse – Lautrec, Haussmann Chirac, Delacroix; **13.** Tour Eiffel, Notre – Dame, Sacré – Coeur, Panthéon, Opéra, Sorbonne, Madeleine, Louvre, Défense, Invalides, Conciergerie, Palais Royal, Tuileries; **14.** u, t, y; **15.** a; **16.** Tour Eiffel; **17.** 1f, 2h, 3d, 4g, 5b, 6c, 7a, 8e; **18.** b; **19.** b; **20.** c; **21.** b; **22.** b; **23.** c.

(lipiec 2003)



## PRZYSŁALI NAM KSIĄŻKI



### Wydawnictwo Wiedza Powszechna

► Alina Kreisberg, Silvano de Fanti (2004, wyd. XIV), *Mówimy po włosku 1*, Kurs dla początkujących, Warszawa: PW „Wiedza Powszechna”.

► Barbara Bartnicka, Maria Di Salvo i inni (2004, wyd. III), *Impariamo il polacco, Manuale per principianti Testi 1, 2 Commento linguistico esercizi*, Warszawa: PW „Wiedza Powszechna”.

► Jacek Perlin (2004, wyd. III), *Język portugalski dla początkujących – wersja brazylijska*, Warszawa: PW „Wiedza Powszechna”.

### Słowniki

► Kazimierz Kupisz, Bolesław Kielski (2004, wyd. XVI), *Podręczny słownik polsko-francuski*, Warszawa: PW „Wiedza Powszechna”.

► Wojciech Meisels (2004, wyd. VI), *Podręczny słownik polsko-włoski Tom I A-Ó*, Warszawa: PW „Wiedza Powszechna”.

► Wojciech Meisels (2004, wyd. VI), *Podręczny słownik polsko-włoski Tom II P-Ż*, Warszawa: PW „Wiedza Powszechna”.



Cecylia Denga<sup>1)</sup>  
Turek

## Konkurs wiedzy o Francji

Uczę języka francuskiego w Zespole Szkół Technicznych. Postanowiłam w tym roku szkolnym, zorganizować również w mojej szkole konkurs, który dotyczyłby znajomości Francji jako kraju, którego języka uczą się moi uczniowie. Tematy o Francji i Paryżu „przerabiam” zawsze w klasach trzecich lub czwartych, w zależności od liczby godzin języka francuskiego w tygodniu w danej klasie. Aby zachęcić uczniów do szukania informacji w różnych źródłach (encyklopedie, opracowania, Internet itp.) zaproponowałam, aby to właśnie uczniowie z wszystkich klas, które uczę, opracowali pytania i prawidłowe odpowiedzi. Moim zadaniem było wybrać pytania i uporządkować je pod względem trudności na poszczególne etapy konkursu. Miało to również aspekt wychowawczy, gdyż pracując nad układaniem pytań, uczniowie systematyzowali i pogłębiali swoją wiedzę, a także dzielili się nią z kolegami. Dodam, że układanie pytań przez uczniów nie przeszkadzało w prawidłowym przeprowadzeniu konkursu, gdyż uczeń mógł trafić na jedno lub najwyżej dwa swoje pytania. A była to motywacja do układania „inteligentnych” pytań, które ewentualnie wybiorę do zestawów. Najlepsze pytania były przeze mnie oceniane.

Konkurs składał się z trzech etapów:

- ▶ I etap – ogólnoszkolny, koncentrował się na materiale przerobionym na lekcjach. Był to test składający się z 20 pytań, w którym należało wybrać jedną z trzech odpowiedzi. Do następnego etapu przechodzili uczniowie, którzy zdobyli 17-20 punktów na 20. Udział w pierwszym etapie wzięło 57 uczniów, do następnego przeszło 18 osób.
- ▶ II etap – dotyczył materiału dodatkowego, wykraczającego poza ten, przerobiony na lekcjach. Był to również test zawierający 20 pytań. Na ten etap stawiło się 18 uczniów, którzy musieli zdobyć wymagane 18-20 punktów, aby przejść do trzeciego etapu. Punkty te zdobyło 6 uczestników konkursu.
- ▶ III etap – odbywał się przed jury, składającym się z trzech nauczycieli (dwóch uczących języka i dyrektor szkoły). Należało odpowiedzieć na 5 pytań z wylosowanego wcześniej zestawu pytań.

Najlepiej w konkursie wypadły trzy uczennice z klasy IV Technikum Technologii Żywności: Mariola Łukasik, Karolina Białas i Beata Michel. Laureatki otrzymały nagrody książkowe oraz dyplomy. Otrzymały również oceny celujące do dziennika. Uczniowie, którzy brali udział w drugim etapie (i zaliczyli co najmniej 15 punktów na 20) i w trzecim etapie, otrzymali oceny bardzo dobre.

Konkurs uważam za udany, gdyż rzeczywiście zainteresował uczniów. Może on mieć też inne warianty. Na przykład:

- ▶ może dotyczyć tylko jednej klasy – jako ciekawsza metoda (zabawowa) wprowadzania i utrwalania materiału,
- ▶ pytania z konkursu i testy można wykorzystać na lekcjach powtórzeniowych lub na sprawdzianach lub do innych form utrwalania wiedzy dotyczącej znajomości Francji i Paryża,

<sup>1)</sup> Autorka jest nauczycielką języka francuskiego w Zespole Szkół Technicznych w Turku.



- ▶ można dołączyć się do konkursu szkolnego, dotyczącego np. Unii Europejskiej. Pytania z konkursu można przetłumaczyć na język polski i razem z nauczycielami innych języków zorganizować konkurs o Unii Europejskiej na temat znajomości krajów, których języka się uczymy – naszych przyszłych partnerów w Unii (planujemy taki konkurs z nauczycielem historii i WOS),
- ▶ Konkurs można rozszerzyć na inne szkoły śred-

nie w danej miejscowości w porozumieniu z nauczycielami tam uczącymi lub po opracowaniu pytań na odpowiednim poziomie przeprowadzić go, np. w klasach gimnazjum.

- ▶ lub w inny sposób...

Najważniejsze dla mnie było to, że uczniowie wykazali się dużym entuzjazmem, co z kolei bardzo mnie motywowało do pracy przy organizacji i potem w przeprowadzaniu konkursu.

(luty 2003)

Anna Kołaczkiwicz<sup>1)</sup>  
Wrocław

---

## Konkursy języka niemieckiego w „wieczorówkach”

Cztery lata temu postanowiłam zorganizować I Konkurs języka niemieckiego w swojej szkole, która jest wieczorową szkołą dla dorosłych. Celem i założeniem tego konkursu było uatrakcyjnienie lekcji oraz zwiększenie motywacji słuchaczy do nauki języka.

Pomysł zrodził się po rozmowach ze słuchaczami, którzy pytali mnie, dlaczego w naszej szkole nie ma żadnych form rywalizacji między klasami czy konkursów, jak w szkołach dziennych. Postanowiłam ułożyć test i przeprowadzić konkurs w październiku. Uzyskałam aprobatę dyrektora szkoły no i oczywiście słuchaczy, którzy z zaangażowaniem przystąpili do dodatkowej nauki.

Zakres materiału obejmował całą stronę czynną, odmianę rzeczowników, przymiotników i zaimków. Wychodząc na przeciw wymaganiom nowej matury wprowadziłam udzielanie odpowiedzi na pytania po dwukrotnym wysłuchaniu tekstu, uzupełnianie luk w tekstach lub pojedynczych zdaniach. Dodatkowo uczestnicy musieli napisać list lub opowiadanie na podany temat uwzględniając limit słów i formę wypowiedzi.

Konkursy przeprowadzam dwustopniowo. W I etapie biorą udział wszyscy słuchacze

klas i semestrów starszych, czyli klas 3 i 4 oraz semestrów V i VI. Na tym etapie każdy ma szansę spróbować swoich sił i wykazać się znajomością języka niemieckiego. Do II etapu przechodzą osoby, które uzyskały więcej niż 50% punktów. Ta część jest trudniejsza, ponieważ ma ona na celu wyłonienie laureata, który otrzymuje najlepszą ocenę na zakończenie semestru i nagrodę książkową ufundowaną przez Radę Słuchaczy.

W tym roku postanowiłam włączyć do Konkursu również chętnych z młodszych klas i semestrów, co podniosło rangę tego współzawodnictwa. Protokół i listę laureatów wywieszam zawsze w gablocie szkolnej, aby każdy zainteresowany mógł zapoznać się ze skalą trudności i poznać najlepszych w szkole.

Dzięki tym konkursom słuchacze naszej szkoły chętniej wybierają język niemiecki, jako drugi przedmiot na maturze. Ta forma prezentacji własnych umiejętności sprawia, że abiturienti czują się pewniejsi swoich sił i nie boją się egzaminu maturalnego. Wszystkim uczestnikom należą się słowa uznania, że pomimo pracy zawodowej i spraw osobistych, znajdują jeszcze czas na dodatkowe zajęcia i przygotowanie się do konkursu.

(lipiec 2003)

---

<sup>1)</sup> Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w Zespole Szkół Ogólnokształcących nr 3 we Wrocławiu i w IV Liceum Ogólnokształcącym dla Dorosłych.

## Spotkania z kulturą rosyjską

Nauczyciele języków obcych wiedzą, że bardzo ważną rolę w nauczaniu języków obcych odgrywa realizm. Przybliżenie uczniom tradycji i zwyczajów kraju, którego języka uczymy jest tak samo ważne, jak nauka gramatyki i ortografii. Uczniowie bardzo chętnie poznają kulturę innych narodów, tym bardziej, jeśli jest ona przedstawiona w niekonwencjonalny sposób. Aby zachęcić uczniów do nauki języka rosyjskiego postanowiłam zorganizować *Spotkania z kulturą rosyjską*.

Nasze spotkania zaczęły się w 2000 roku. Wówczas udało mi się zorganizować dla uczniów pięciodniową wycieczkę do Sankt Petersburga. Wycieczka odbyła się w pierwszych dniach września, kiedy w Petersburgu nie jest jeszcze zbyt zimno. Udało nam się zwiedzić najcenniejsze zabytki tego wspaniałego miasta: Pałac Zimowy i Ermitaż, Plac Zamkowy, Plac Dekabrystów, pomnik Piotra I. Zwiedziliśmy również letnie rezydencje carów: Peterhof, Puszkina. Młodzież nie tylko zobaczyła to, co czyta się o Petersburgu w podręcznikach do nauki języka rosyjskiego, ale miała kontakt z „żywym” językiem. Okazało się, że uczniowie bez problemu porozumiewali się w języku rosyjskim z obsługą hotelu, w którym nocowaliśmy, jak również z pracownikami sklepów czy restauracji. W trakcie wycieczki mieli możliwość skosztowania tradycyjnych potraw rosyjskich. Byli zaskoczeni faktem, iż tradycja przeplata się tu ze współczesnością i obok tradycyjnej restauracji rosyjskiej serwującej bliny wyrósł Mc Donald, a przy przepięknej starej cerkwi znajduje się nowoczesny salon samochodowy.

Można stwierdzić, że wycieczka ta była wspaniałą, choć nietypową lekcją języka i kul-

tury rosyjskiej. Po wycieczce przyszła kolej na następne spotkania z kulturą rosyjską.

Kolejnym krokiem, który miał przybliżyć młodzieży tradycje rosyjskie i zachęcić do nauki tego języka, był wieczór poezji rosyjskiej nazwany *За чаем о Пушкине*. Dzięki grupie wspaniałych młodych ludzi, którzy przyswoili sobie wybrane utwory Aleksandra Puszkina, wieczór poezji stał się niezapomnianym przeżyciem dla wielu uczniów. Wspaniałe stroje, delikatne światło świec oraz herbata z samowaru podawana każdemu z gości stworzyły oryginalny nastrój, który oczarował wszystkich obecnych.

Spotkania z kulturą rosyjską to nie tylko sięganie do historii czy literatury. W bieżącym roku szkolnym postanowiłam nieco „unowocześnić” nasze spotkania. Tym razem zainspirowała mnie współczesna rosyjska muzyka młodzieżowa. Wraz z grupą uczniów zorganizowaliśmy dyskotekę *Na rosyjską nutę*. Okazało się, że młodzież ma mnóstwo płyt kompaktowych ze współczesną muzyką rosyjską. Oczywiście nie mogło zabraknąć tradycyjnej herbatki z samowaru. Podczas dyskoteki można było popisać się znajomością piosenek rosyjskich w konkursie, który nazwaliśmy *Śpiewać każdy może*. Zabawa była wyśmienita. Uczniowie z żalem opuścili szkołę po zakończonej dyskotecie.

Wierzę, że w przyszłym roku szkolnym również uda mi się zorganizować kolejną imprezę, a nasze *Spotkania z kulturą rosyjską* wejdą na stałe do kalendarza imprez szkolnych. (kwiecień 2003)

<sup>1)</sup> Autorka jest nauczycielką języka rosyjskiego w Zespole Szkół Ogólnokształcących i Profilowanych w Wolsztynie.

Halina Fanderowska, Elżbieta Gajewska<sup>1)</sup>  
Kraków

## Święto Języka Francuskiego

Pragniemy podzielić się kolejnymi wiadomościami z województwa małopolskiego w nadziei, że nasze doświadczenia mogą okazać

się inspirujące dla nauczycieli z innych regionów. Przepis mógłby zacząć się tak: weź po garści nauczycielskiego entuzjazmu i uczniow-

<sup>1)</sup> Autorki są nauczycielkami języka francuskiego.

skiego talentu, dopraw życzliwością przyjaciół, a efekty przejdą oczekiwania...

Wśród krakowskich nauczycieli-romanistów pełno jest zapaleńców. Przygotowują młodzież do konkursów i olimpiad przedmiotowych, organizują wymiany, a także spektakle i dni języka francuskiego w szkołach. Zwłaszcza te ostatnie inicjatywy są niejednokrotnie bardzo widowiskowe i dowodzą wielkiego zaangażowania uczniów i ich opiekunów: aż szkoda, że może je oglądać widownia tylko z jednej szkoły!

Rok temu, w czasie zebrania krakowskiego oddziału Stowarzyszenia Nauczycieli Języka Francuskiego PROF-EUROPE (liczącego obecnie ponad 50 członków) padła propozycja, aby połączyć te indywidualne (czy też raczej szkolne) inicjatywy. Data: Światowy Dzień Frankofonii, czyli 20 marca. Cel: zorganizowanie spotkania z uczniami innych szkół i pochwalenie się swoimi umiejętnościami przed większą publicznością.

Zaangażowanie przyjaciół języka francuskiego umożliwiło nadanie temu spotkaniu wyjątkowej oprawy. Pomoc finansowa Konsulatu Francuskiego pozwoliła na opłacenie nagłośnienia i sprzętu technicznego oraz lokalu, którym, dzięki nieocenionej pomocy znanej krakowskiej artystki, Oli Maurer, stała się Piwnica Pod Baranami.

Na ręce komitetu organizacyjnego zaczęły wkrótce napływać pierwsze zgłoszenia. Po pierwszym przesłuchaniu ustalono ostateczny kształt programu, który spięto motywem podróży Małego Księcia przez różne planety. Dzięki indywidualnej pracy nauczycieli konieczne były tylko dwie próby z wszystkimi wykonawcami, w tym jedna w dniu występu, już w sali Piwnicy.

I tak 20 marca przejęte dzieci i młodzież tłoczyły się za kulisami, niecierpliwie oczekując swojego pierwszego występu na scenie tego krakowskiego, kultowego lokalu. Spotkanie, w obecności dyrektora Instytutu Francuskiego, p. Chantal Cantin, władz oświatowych oraz dyrektorów krakowskich szkół otworzył konsul. Na scenę zaczęli wychodzić kolejni wykonawcy.

Nie sposób opisać tu wszystkich punktów programu, w którym wzięły udział dzieci i młodzież z krakowskich liceów (I, II, V, XV, XVIII, XIX, XXI, XXXI, VII Pryw. LO i PSP), gimnazjów (18, 20 i 32) oraz szkół podstawowych nr 148 i w Smardzowicach. Koncepcja połączenia blisko dwudziestu (!) występów dia-

logiem Małego Księcia, Dziewczyny i oczywiście Róży, sprawdziła się, a różnorodność form, która mogła zagrozić realizacji przedstawienia, okazała się paradoksalnie jego atutem. Przed widzami pojawiały się tańczące dzieci i zwolennicy współczesnej piosenki francuskiej, mali i duzi recytatorzy oraz aktorzy w scenach z utworów dla dzieci oraz wielkiej klasyki francuskiej. Na koniec owacyjnie przywitano Ołę Maurer w minirecitalu piosenki francuskiej.

Spotkanie w Piwnicy miało swoje z góry zaplanowane przedłużenie w XXI LO, korzystającego ze sceny gościnnego MDK. Na to spotkanie zaproszono delegację nauczycieli i uczniów. Sala pękała w szwach, pojawili się nawet rodzice artystów oraz goście. Widzowie, porwani żywiołowym kankanem (nie do odtączenia) w Piwnicy ze względu na warunki lokalowe), gorąco oklaskiwali nie tylko „swoich” wykonawców.

Wydaje nam się, że pomysł połączenia sił w celu zorganizowania wspólnej dla wielu szkół imprezy i wyjścia z nią do szerszej publiczności jest godny uwagi. Wbrew pozorom nie wymaga ona o wiele większego nakładu pracy niż samodzielne przygotowanie przez nauczyciela szkolnej uroczystości (łatwiej działać w gronie innych kolegów-entuzjastów...), a nawiązane przy tej okazji kontakty sprzyjają integracji środowiska nauczycielskiego i wymianie doświadczeń.

Choć od *Święta Języka Francuskiego* nie minęło wiele czasu, już teraz napływają doniesienia nauczycieli o motywującej roli tego typu spotkań, tak dla wykonawców, jak i dla podziwiających ich występy kolegów. Po wielkim stresie organizacyjnym nauczyciele myślą o kontynuacji tej imprezy w przyszłym roku, a nawet, czemu nie? – o wpisaniu jej na trwałe w kalendarz krakowskich imprez.

Międzynarodowy Dzień Frankofonii  
Kraków, 20.03.2003 r.

## Program

### ► Część pierwsza: Piwnica pod Baranami

1. „*Salut ça va?*” – piosenka oraz recytacja fragmentu „*Le petit Nicolas*” – (wyk. dzieci ze Szkoły Podstawowej w Smardzowicach – uczniowie p. Zofii Religi-Bieniek)
2. „*Message personnel*” – recytacja i śpiew (wyk. Klara Bielawka z VII Prywatnego Liceum – ucz. p. Barbary Buczek)

3. „Y'a de la joie” – piosenka (wyk. młodzież z Gimnazjum Nr 18 – uczniowie p. Justyny Pychowskiej-Sroki)
4. V. Hugo „Sous les arbres” – recytacja (wyk. Karolina Majda z Gimnazjum Nr 32 – ucz. p. Ewy Brągiel)
5. „La vie en rose” – piosenka (wyk. Magda Witkowska-Toboła z XXXI LO – ucz. p. Doroty Ochwat)
6. „Le clown” – piosenka (wyk. dzieci ze Szkoły Podstawowej Nr 20 – uczniowie p. Małgorzaty Krakowskiej)
7. „Ne me quitte pas” – piosenka (wyk. Magda Zaręba z I LO – ucz. p. Haliny Fanderowskiej)
8. „La Seine” – piosenka (wyk. młodzież z XVIII LO – uczniowie p. Krystyny Olszynki)
9. „Esmeralda” – piosenka (wyk. Klaudia Mostowik z Państwowego Liceum Sztuk Plastycznych – ucz. p. Anny Foltman)
10. Ch. Baudelaire „Le Chat” – recytacja (wyk. Karolina Musiał z I LO – ucz. p. Haliny Fanderowskiej)
11. „Walczyk Amelii” – (wyk. Marta Głuszek z XXI LO – ucz. p. Anety Wojtaszek)
12. „Sous le vent” – piosenka (wyk. Maria Sadowska i Antoni Różański z II LO – uczniowie p. Doroty Loos)
13. „Taniec marionetki” – (wyk. Marta Głuszek i Małgorzata Krawczyk z XXI LO – ucz. p. Anety Wojtaszek)
14. Monolog ze sztuki Moliera „Skąpiec” – (wyk. Michał Chmielowski z V LO – ucz. p. Elżbiety Szewczyk-Gurgul)
15. Scena ze sztuki Moliera „Mieszczanin szlachcicem” – (wyk. Michał Marjankowski i Jan Rostworowski z XXXI LO – ucz. p. Doroty Ochwat)
2. „Salut ça va?” – piosenka oraz recytacja fragmentu „Le petit Nicolas” – (wyk. dzieci ze Szkoły Podstawowej w Smardzowicach – uczniowie p. Zofii Religii-Bieniek)
3. „Message personnel” – recytacja i śpiew (wyk. Klara Bielawka z VII Prywatnego Liceum – ucz. p. Barbary Buczek)
4. „Y'a de la joie” – piosenka (wyk. młodzież z Gimnazjum Nr 18 – uczniowie p. Justyny Pychowskiej-Sroki)
5. „Chien perdu” – scenka (wyk. Katarzyna Jamka i Paulina Grzesiak ze Szkoły Podstawowej Nr 148 – ucz. p. Marty Gołąb)
6. V. Hugo „Sous les arbres” – recytacja (wyk. Karolina Majda z Gimnazjum Nr 32 – ucz. p. Ewy Brągiel)
7. „La vie en rose” – piosenka (wyk. Magda Witkowska-Toboła z XXXI LO – ucz. p. Doroty Ochwat)
8. „Le clown” – piosenka (wyk. dzieci ze Szkoły Podstawowej Nr 20 – uczniowie p. Małgorzaty Krakowskiej)
9. „Ne me quitte pas” – piosenka (wyk. Magda Zaręba z I LO – ucz. p. Haliny Fanderowskiej)
10. „La Seine” – piosenka (wyk. młodzież z XVIII LO – uczniowie p. Krystyny Olszynki)
11. „Champs Elysées” – piosenka (wyk. młodzież z XV LO – ucz. p. Aleksandry Berezńskiej-Badak, Małgorzaty Marecik i Beaty Palmowskiej)
12. „Esmeralda” – piosenka (wyk. Klaudia Mostowik z Państwowego Liceum Sztuk Plastycznych – ucz. p. Anny Foltman)
13. Ch. Baudelaire „Le Chat” – recytacja (wyk. Karolina Musiał z I LO – ucz. p. Haliny Fanderowskiej)
14. „Sous le vent” – piosenka (wyk. Maria Sadowska i Antoni Różański z II LO – uczniowie p. Doroty Loos)
15. „Taniec marionetki” – (wyk. Marta Głuszek i Małgorzata Krawczyk z XXI LO – ucz. p. Anety Wojtaszek)
16. Monolog ze sztuki Moliera „Skąpiec” – (wyk. Michał Chmielowski z V LO – ucz. p. Elżbiety Szewczyk-Gurgul)
17. Scena ze sztuki Moliera „Mieszczanin szlachcicem” – (wyk. Michał Marjankowski i Jan Rostworowski z XXXI LO – ucz. p. Doroty Ochwat)
18. „Kankan” – taniec (wyk. młodzież z XV LO – uczniowie p. Aleksandry Brzezińskiej-Badak, Małgorzaty Bareck, Beaty Balmowskiej)

Program prowadzi:

RÓŻA (Magda Zaręba – I LO)

MAŁY KSIĄŻĘ (Mateusz Okoński – Państwowe Liceum Sztuk Plastycznych)

DZIEWCZYNA (Maria Sadowska – II LO)

### ► Część druga:

Recital OLI MAURER („Piwnica pod Baranami”)

Organizatorzy dziękują p. Aleksandrze Maurer za udział w programie oraz pracownikom Piwnicy pod Baranami za wszechstronną pomoc udzieloną młodym uczestnikom.

Międzynarodowy Dzień Frankofonii  
Kraków, 02.04.2003 r.

### Program

#### ► Część II: XXI LO, Scena MDK

1. „Kankan” – taniec (wyk. młodzież z XIX LO – ucz. p. Marioli Myszczyńskiej)

Program prowadzi:

RÓŻA (Magda Zaręba – I LO)

MAŁY KSIĄŻĘ (Mateusz Okoński – Państwowe Liceum Sztuk Plastycznych)

DZIEWCZYNA (Maria Sadowska – II LO)

Międzynarodowy Dzień Frankofonii

(lipiec 2003)

## Tolerancyjna Frankofonia ... i nie tylko

21 marca 2003 r. już po raz trzeci gimnazjaliści Rybnika, Jastrzębia Zdroju oraz Włodzisławia Śląskiego będą mieli okazję spotkać się w ramach obchodów frankofońskich. Tradycyjnie w role gospodarzy wcielą się uczniowie, nauczyciele oraz rodzice Gimnazjum nr 2 w Włodzisławiu Śląskim, bo Frankofonia jest prawdziwym świętem dla całej społeczności szkolnej, a nawet całego środowiska lokalnego. Tegoroczne obchody Frankofonii chcemy wzbogacić o Europejski Dzień Wiosny. Głównym hasłem jednoczącym wszystkie nasze działania będzie TOLERANCJA. *Tolerancja – wyzwanie czy pustostowie?* to tytuł projektu edukacyjnego realizowanego w naszym gimnazjum od początku roku szkolnego. Nasze gimnazjum liczy ponad 750 uczniów, wywodzących się z różnych środowisk – obok dużych bloków w obwodzie naszej szkoły znajdują się osiedla domków jednorodzinnych, obok tradycyjnych Ślązaków, posługujących się głównie gwarą mamy dużą grupę uczniów, których rodziny wywodzą się z najdalszych zakątków kraju. Także historia Włodzisławia Śląskiego, miasta przygranicznego, obfituje w liczne przykłady przenikania się różnorodnych wpływów narodowościowych, kulturowych i religijnych.

W bieżącym roku szkolnym treści programu wychowawczego szkoły koncentrują się wokół problematyki tolerancji. W założeniu każdy kontakt z innością wzbogaca nas samych, ubarwia postrzeganie świata, rozbudza wyobraźnię, otwiera na drugiego człowieka.

15 stycznia był w naszym gimnazjum dniem tolerancji, gościliśmy mistrza parafii prawosławnej, pastora parafii ewangelicko-augsburskiej oraz przedstawicielkę Towarzystwa Społeczno-Kulturalnego Żydów w Polsce. Koncert chóru prawosławnego „Oktoich” był pięknym i bardzo czytelnym symbolem podsumowującym całonocne warsztaty. Niewątpliwie ważnym wydarzeniem będą marcowe spotkania gimnazjalistów w ramach Frankofonii. Państwa frankofońskie, którym każda klasa poświę-

ciła lekcję wychowawczą oraz zajęcia edukacyjne z geografii, tworzą prawdziwy konglomerat kultur, ras, historii i religii. Różnorodność, bogactwo oraz ogromna barwność krajów frankofońskich jest wymarzoną okazją do przeprowadzenia, w oparciu o ich dzieje, warsztatów z zakresu tolerancji. Tradycyjna Europa, gorąca Afryka i egzotyczna Azja obserwowane z perspektywy języka francuskiego stają się bardzo atrakcyjne dla gimnazjalistów oraz nas wszystkich. Planujemy zaprosić poszczególne zespoły gimnazjalistów do uczestnictwa w warsztatach muzycznych, plastycznych, teatralnych i filmowych. Proponujemy także udział w dyskusji o tolerancji wobec obcych w naszym gimnazjalnym środowisku.

Zapraszamy również do udziału w zawodach sportowych. Każdy będzie mógł sprawdzić swe umiejętności w potyczkach piłkarskich, szermierczych oraz pływakich. Nikogo nie zdziwią podczas frankofonii rozgrywki w boules. Będzie także okazja do wymiany poglądów na temat tolerancji w sporcie.

TOLERANCJA – to jak widać temat bogaty i ogromny, jak kultura państw frankofońskich.

Co roku Ministerstwo Edukacji Francji proponuje dziesięć kluczowych słów stanowiących hasło przewodnie obchodów frankofońskich. W 2003 r. wybranymi słowami są:

<i>dimanche</i> (niedziela),	<i>vol</i> (lot),
<i>campagne</i> (wieś),	<i>exercer</i> (ćwiczyć),
<i>bleu</i> (niebieski),	<i>chientend</i> (perz),
<i>rude</i> (srog),	<i>mille</i> (tysiąc),
<i>instant</i> (chwila),	<i>courir</i> (biegać)

Poniżej prezentujemy przykład naszej wprawki literackiej opartej na frankofońskich słowach – kluczach. Proponujemy zarówno wersję w języku francuskim jak i polskim...

„*Le plus beau fruit de l'éducation est la tolérance*”  
„*Najpiękniejszym owocem edukacji jest tolerancja*”  
(Hellen Keller)

Le temps **a couru** tellement vite que l'année est passée en un **instant**. Un an déjà depuis notre dernière rencontre au Gimnazjum

<sup>1)</sup> Autorki są nauczycielkami w Gimnazjum nr 2 w Włodzisławiu Śląskim – M. Kieljan – języka francuskiego, G. Niemiec – języka polskiego.

nr 2 de Wodzisław Śląski à l'occasion de la Journée Internationale de la Francophonie. Cette année à nouveau, le 21 mars, au sortir de ce **rude** hiver bien enneigé, nous, collégiens polonais, prendrons part à des rencontres pendant lesquelles nous allons renouveler nos amitiés nouées l'année passée. Au cours de cette journée particulière, des jeunes venant des villes et des **campagnes** de Silésie vont participer à des ateliers de musique, de cinéma et d'art plastique. Ils vont **exercer** leurs esprits mais aussi leurs corps dans des épreuves sportives.

Cette année la Francophonie est placée sous le signe de la notion de la TOLÉRANCE. Nous sommes sûrs que la diversité et la richesse culturelles des pays associés à l'Organisation Internationale de la Francophonie va nous permettre de mieux comprendre la signification de ce mot. Nous sommes tous les enfants de la même planète. Nous vivons tous sous un commun ciel **bleu** où le **vol** des oiseaux fascine l'homme en Europe, en Afrique ainsi qu'en Amérique. L'intolérance est une mauvaise herbe qui pousse comme du **chiendent** et détruit notre bonheur. Grâce à Internet, nous allons entrer en contact avec les gens de pays éloignés de plus de **mille** kilomètres.

Chacune de nos rencontres est une grande fête pour nous, un vrai **dimanche**. C'est pourquoi nous vous invitons le 21 mars 2003 en Pologne, au Gimnazjum n°2 de Wodzisław Śląski.

Ce texte a été écrit à la base des dix mots empruntés à Raymond Queneau et proposés par le Ministère de la culture et de la communication et la Délégation générale à la langue française pour fêter la langue française.

Ewa Orzechowska<sup>1)</sup>  
Głubczyce

---

## Tydzień języka angielskiego

W kwietniu 2003 r. w Zespole Szkół Rolniczych Centrum Kształcenia Ustawicznego w Głubczycach odbył się *Tydzień języka angiel-*

Czas **biegnie** tak szybko, że rok upłynął jak jedna **chwila**. To już rok minął od naszego ostatniego spotkania w Gimnazjum nr 2 w Wodzisławiu Śląskim z okazji Międzynarodowego Dnia Frankofonii. Po śnieżnej i **srogiej** zimie nieśmiało nadchodzi wiosna. 21 marca 2003 r. my, polscy gimnazjaliści, trzeci raz uczestniczyć będziemy w spotkaniach, podczas których odnowimy nasze frankofońskie przyjaźnie. W tym szczególnym dniu młodzi ludzie ze **wsi** i śląskich miast będą uczestniczyć w warsztatach muzycznych, filmowych i plastycznych. Będą wytrwale **ćwiczyć** zarówno umysły, jak i ciała w rozgrywkach sportowych, aby lepiej poznać język i kulturę krajów frankofońskich.

Hasłem przewodnim naszych rozmów będzie pojęcie „TOLERANCJA”. Jesteśmy pewni, że różnorodność i bogactwo kulturowe państw zrzeszonych w Międzynarodowej Organizacji Frankofonii pozwoli nam pełniej zrozumieć znaczenie tego słowa. Mamy świadomość, że wszyscy jesteśmy dziećmi tej samej planety. Mamy jedno wspólne **niebieskie** niebo a **lot** ptaków fascynuje człowieka zarówno w Europie, Afryce i Ameryce. Nietolerancja to zło, które jak chwast, jak **perz** niszczy nasze szczęście. Dzięki internetowi nawiążemy kontakt z ludźmi z dalekich krajów, odległych od nas o **ty-siące** kilometrów.

Każde nasze spotkanie frankofońskie jest dla nas prawdziwym świętem, prawdziwą **nie-dzielą**. Dlatego także Ciebie zapraszamy 21 marca 2003 r. do Polski, do Gimnazjum nr 2 w Wodzisławiu Śląskim.

Uczniowie i nauczyciele Gimnazjum nr 2  
w Wodzisławiu Śląskim  
Polska

(marzec 2003)

---

<sup>1)</sup> Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Zespole Szkół Rolniczych Centrum Kształcenia Ustawicznego w Głubczycach.

wej imprezy to – kilka konkursów, wystawy, spotkania, *I Międzyszkolna Olimpiada Wiedzy o Krajach Anglojęzycznych* oraz liczny udział młodzieży zarówno podczas przygotowań, jak i w trakcie trwania *Tygodnia*.

Miesiąc przed oficjalnym rozpoczęciem *Tygodnia* uczniowie przygotowywali prace pod hasłem *Anglia widziana oczami Polaków*. Przygotowali piękne napisy, flagi w różnych formatach, kolorowe mapy, plakaty, makiety, angielskie autobusy i budki telefoniczne oraz wiele innych prac.

Oto jak przebiegał *Tydzień języka angielskiego*.

► *Pierwszy dzień*: tego dnia było bardzo gwarno i kolorowo. Uczniowie zajęli się przygotowaniem wystroju szkoły oraz pracowni językowej. Wchodzących do szkoły witały napisy *Good morning*, *Hello* i ogromny napis *Języki otwierają drogę do przyjaźni, wiedzy, świata – języki drogą ku przyszłości*, a wychodzących żegnał napis *Good bye*. Korytarze i pracownie przedstawiały najbardziej znane miejsca Wielkiej Brytanii, Stanów Zjednoczonych i Australii. Na szczególną uwagę zasługiwały makiety Big Bena wykonane z zapałek, Empire State Building oraz piętrowy autobus. Na wystawie nie zabrakło również figur woskowych. Podczas długiej przerwy uczniowie przygotowali poczęstunek angielski – serwowali angielską herbatę, angielskie ciastka oraz angielski pudding. Zebrane pieniądze przeznaczone na dyplomy i nagrody rzeczowe dla zwycięzców poszczególnych konkursów. W tym dniu każdą lekcję języka angielskiego uczniowie rozpoczynali od odśpiewania hymnu brytyjskiego oraz amerykańskiego.

► *Drugi dzień*: uczniowie mogli sprawdzić swój angielski biorąc udział w dyktandzie oraz przedstawiono im zarys historii Wielkiej Brytanii, kultury, polityki oraz podział geograficzny wyspy, stolicę, rodzinę królewską i życie codzienne. Tego dnia przeprowadziłam prelekcję pod hasłem *Bogactwo języków – bogactwem Europy*, której celem było uświadomienie

uczniom, że znajomość języków jest bardzo ważna dla wzajemnego porozumienia oraz poszanowania różnic narodowych. Następnie zapoznałam uczniów z ofertami wydawnictw językowych oraz adresami ciekawych stron w Internecie do nauki języka angielskiego.

► *Trzeci dzień*: odbył się konkurs krasomówczy, który wywołał wiele emocji wśród uczniów. Reprezentanci poszczególnych klas przygotowali legendy, opowiadania oraz bajki w języku angielskim. Ten dzień był również dniem poświęconym kulturze Stanów Zjednoczonych. Helena Myszakowska-Connor, nauczycielka języka angielskiego, przygotowała liczne informacje oraz materiały dotyczące tego kraju. Na szczególną uwagę wśród uczniów zasługiwały sylwetki znanych i zasłużonych Polaków w Stanach Zjednoczonych.

► *Czwarty dzień*: odbyła się *I Międzyszkolna Olimpiada Wiedzy o Krajach Anglojęzycznych* z udziałem młodzieży Zespołu Szkół Mechanicznych. Specjalnie na ten dzień został przygotowany punkt odprawy paszportowej przy wejściu do szkoły. Uczennice ZSRCKU dokonały odprawy paszportowej stemplując paszporty, z którymi przybyła młodzież ZSM.

► *Piąty dzień*: uczniowie mieli możliwość obejrzenia filmów w języku angielskim. Całość zakończyła się wspaniałym finałem, podczas którego dyrektor szkoły wręczał dyplomy oraz nagrody rzeczowe zwycięzcom poszczególnych konkursów.

Imprezę można uznać za udaną, czego dowodem był wysoki poziom wiedzy zaprezentowany przez uczestników konkursów oraz żywiołowy doping licznie zgromadzonej publiczności. Cel – propagowanie kultury angielskiej wśród uczniów – z pewnością został osiągnięty. *Tydzień Języka Angielskiego* był ciekawym doświadczeniem nie tylko dla nas – organizatorów, ale przede wszystkim dla naszych uczniów. Mamy nadzieję, że na stałe wpisze się on do kalendarza imprez naszej szkoły.

(czerwiec 2003)

## Deutsches Sprachdiplom – prestiżowy egzamin dla wybranych

XLII Liceum Ogólnokształcące im Marii Konopnickiej w Warszawie jest jedną z 30 szkół w Polsce, która przygotowuje uczniów do egzaminu *Deutsches Sprachdiplom Stufe II*. Zdanie tego egzaminu umożliwia podjęcie studiów w Niemczech. Może do niego przystąpić uczeń, który uczestniczył w szkole w nieodpłatnych zajęciach z języka niemieckiego w wymiarze 1600 godzin i jest to udokumentowane w jego aktach. Taki warunek stawia strona niemiecka.

*Deutsches Sprachdiplom* jest dokumentem państwowym, uznawanym i honorowanym przez wszystkie szkoły wyższe w Niemczech i w krajach niemieckojęzycznych. Potwierdza znajomość języka niemieckiego w stopniu wystarczającym do podjęcia studiów na wybranym przez ucznia kierunku.

Na całym świecie egzamin odbywa się pod koniec grudnia (w ustalonym dniu), a następnie prace są wysyłane do centrali w Kolonii, gdzie są sprawdzane przez pracowników Deutsche Kulturmünisterkonferenz. Wyniki są ogłoszone dopiero w marcu po egzaminach ustnych.

Część pisemna trwa 2 dni i składa się z rozumienia ze słuchu oraz pracy nad tekstem. W części „rozumienie ze słuchu” (*Hörverstehen*) uczniowie dwukrotnie słuchają tekstu – mogą w tym czasie robić notatki – a dokładne polecenia otrzymują dopiero po jego wysłuchaniu. W pracy z tekstem (*verstehendes Aufnehmen eines Textes*) uczniowie powinni wykazać się zrozumieniem tekstu w stopniu umożliwiającym im wykonanie zadań do tekstu. Gramatyka i słownictwo (*Grammatik und Wortschatz*) są sprawdzane za pomocą testu gramatyczno-leksykalnego. W czwartej części egzaminu pisemnego (*Textproduktion*) ponownie pracują z tekstem, ale tym razem zadanie polega na napisaniu streszczenia tekstu i oparzenia go własnym komentarzem.

Czas trwania poszczególnych części egzaminu pisemnego jest następujący:

1. Verstehendes Aufnehmen eines gehörten Textes – 25 minut
2. Verstehendes Aufnehmen eines gelesenen Textes – 50 minut
3. Aufgaben zu Wortschatz und Grammatik – 50 minut
4. Textproduktion – 210 minut.

Egzamin ustny odbywa się w styczniu i trwa tylko 20 minut, w czasie których uczeń ma za zadanie przeczytać tekst, streścić go i odpowiedzieć na pytania. Podczas rozmowy z komisją egzaminacyjną uczeń może wykorzystać wiedzę na wcześniej wybrany przez siebie temat, gdyż tekst jest powiązany z zagadnieniami literackimi i krajoznawczymi. Celem odpowiedzi ustnej nie jest jednak „odpytanie” ucznia z opracowanego przez niego materiału. Jest on tylko podstawą dyskusji, podczas której uczeń ma zaprezentować opanowane sprawności i umiejętności językowe.

Łączna suma punktów, którą można zdobyć, wynosi 100. Maksymalna liczba punktów za część pisemną to 55, a za część ustną 45. Kryteria oceny części pisemnej i ustnej przedstawiają się następująco:

- **Bewertung der schriftlichen Prüfung:**
- |                                  |            |
|----------------------------------|------------|
| Textproduktion: Höchstpunktzahl: | 30 punktów |
| Hörverstehen:                    | 7 punktów  |
| Leseverstehen:                   | 10 punktów |
| Grammatik/Wortschatz:            | 15 punktów |
- **Bewertung der mündlichen Prüfung:**
1. Sinngerechtes Lesen: 2 punkty
  2. Aussprache: 4 punkty
  3. Sprachliche Richtigkeit: 8 punktów
  4. Ausdrucksvermögen: 8 punktów
  5. Textverständnis: 4 punkty
  6. Allgemeine Gesprächsfähigkeit: 4 punkty
  7. Sachkenntnisse: 8 punktów

Trzeba uzyskać połowę punktów w każdej kategorii, by zdać część ustną egzaminu. Może się zdarzyć, że uczeń uzyskał, np. łącznie

<sup>1)</sup> Autorki są nauczycielkami języka niemieckiego w XLII Liceum Ogólnokształcące im Marii Konopnickiej w Warszawie.



30 punktów za cały egzamin, ale nie zrozumiał tekstu i zdobył za to tylko 0,5 punktu. W rezultacie nie zdał ustnej części egzaminu.

Lepszemu przygotowaniu uczniów do tego egzaminu oraz pokazaniu nauczycielom, na czym należy się koncentrować przygotowując do niego uczniów, służyło szkolenie egzaminatorów części ustnej egzaminu *Deutsches Sprachdiplom*, które odbyło się w Krakowie w 2002. Szkolenie było przeprowadzone przez Bundesverwaltungsamt-Zentralstelle für Auslandsschulwesen. Koordynatorką i doradcą programu *Deutsches Sprachdiplom* była wtedy Dorothea Burdzik, która zatroszczyła się o perfekcyjne przygotowanie i o doskonały przebieg szkolenia.

Obecni tam nauczyciele – polscy i niemieccy, którzy pracują w polskich szkołach średnich i kolegach nauczycielskich i również przygotowują uczniów do DSD II – zostali zapoznani z wymogami formalnymi oraz kryteriami oceniania. Uczestnicy wykonywali różne ćwiczenia, w których odgrywając rolę ucznia mogli się „wczuć” w jego sytuację. Każdy miał okazję usiąść po drugiej stronie stołu egzaminacyjnego, i wykonując wyznaczone zadania, przekonać się, jak nie powinien postępować jako członek komisji.

Została również przeprowadzona symulacja egzaminu ustnego uczniów trzecich klas krakowskich szkół, którzy dopiero w przyszłym roku przystąpią do DSD II, i którzy potraktowali ją jako cenne doświadczenie. Dowiedzieli się na przykład, na czym powinni się skoncentrować w ciągu następnego roku pracy i czy opracowany przez nich temat spełniał kryteria wymagane na prawdziwym egzaminie.

## ► BEWERTUNG DER MÜNDLICHEN PRÜFUNG:

↓ Prüfungsabschnitte:

- (1) Text vorlesen
- (2) Zusammenhängende mündliche Äußerung zum vorgelegten Prüfungstext
- (3) Freier Vortrag und Prüfungsgespräch zum gewählten Thema.

Brałyśmy udział w egzaminie ucznia z Liceum Ogólnokształcącego nr 8 w Krakowie, który wybrał temat z krajoznawstwa: *Berlin nach 1945*, a tematem literackim były *Opowiadania W. Borcherta*. Jako podstawę do rozmowy wybrałyśmy wiersz Hansa Hyan *Lied der Arbeitslosen*, opublikowany w 1927 roku.

### „LIED DER ARBEITSLOSEN”

Hans Hyan

*Die Nacht verbläßt, der Wind reißt an den Scheiben.  
Steh auf da drinnen, Mann und Weib und Kind!*

*Steh auf! Die Reichen können schlafen.*

*Wir suchen Arbeit, weil wir hungrig sind.*

*Vom Morgenrot bis in die Nacht*

*hab' ich um Arbeit angefragt.*

*Verdammt noch mal! Wir wollen wissen,*

*warum ihr satt seid und wir hungern müssen!*

*Der Tag bricht an. Wie klappern da die Zähne!*

*In unserem Loch von Wohnung ist es kalt.*

*Mein Weib geht waschen, Frühstück trägt der Kleine.*

*Und ich, bin ich zur Arbeit denn zu alt?*

*Vom Morgenrot bis in die Nacht*

*Hab' ich den Schädel mir zerdacht.*

*Verdammt noch mal! Wir wollen wissen,*

*warum ihr satt seid und wir hungern müssen!*

*Brot oder Arbeit! Jeden Tag wird's schlimmer:*

*Das Kind ist krank, die Frau kann nicht mehr fort,*

	Deutsche Notenskala als Anhaltspunkt→	sehr gut	gut	befriedigend	ausreichend	nicht ausreichend	Vorsitzender	Prüfer	Beisitzer	Endpunktzahl
(1)	<i>Sinngerechtes Lesen</i>	2	1,5		1,0	0,5-0				
(1, 2, 3)	<i>Aussprache</i>	4	3,5	3,0-2,0	2,0	1,5-0				
(2, 3)	<i>Sprachliche Richtigkeit</i>	8,0-7,5	7,0-6,5	6,0-5,5-5,0	4,5-4,0	3,5-0				
(2, 3)	<i>Ausdrucksvermögen</i>	8,0-7,5	7,0-6,5	6,0-5,5-5,0	4,5-4,0	3,5-0				
(2)	<i>Textverständnis</i>	4	3,5	3,0-2,5	2,0	1,5-0				
(2, 3)	<i>Allgemeine Gesprächsfähigkeit</i>	4	3,5	3,0-2,5	2,0	1,5-0				
(2)	<i>Sachkenntnisse</i>	8,0-7,5	7,0-6,5	6,0-5,5-5,0	4,5-4,0	3,5-0				
<i>Gesamtpunktzahl</i>										

ich gehe weg, ich sitz' in der Destille,  
Arbeit, die gibt's nicht, schade um das Wort!  
Vom Morgenrot bis in die Nacht,  
wir hungern, wenn ihr schmaust und lacht.  
Verdammt noch mal! Wir wollen wissen,  
warum ihr satt seid und wir hungern müssen.

Po przeczytaniu wiersza uczeń otrzymał następujące polecenia:

1. Gib den Inhalt des Textes – möglichst mit eigenen Worten – wieder.
2. Wie unterscheiden sich die Lebensweisen der

Arbeitslosen und der Reichen in dem Berlin von 1927?

3. Welche Parallelen siehst du zwischen 1927 und heute?

Rokrocznie w grudniu odbywają się pilotażowe egzaminy ustne do DSD. Są one dużym wydarzeniem dla uczniów, którzy jako obserwatorzy mogą zobaczyć „na żywo”, jak przebiega egzamin. Takie egzaminy zwiększają ich motywację do bardziej intensywnej nauki języka niemieckiego.

(styczeń 2003)

Marzena Żukiewicz-Chmielińska<sup>1)</sup>  
Warszawa

## Wymiana międzyszkolna

Wszyscy nauczyciele języków obcych wiedzą, jak ważną rolę odgrywa w procesie nauczania możliwość wypróbowania i przetestowania przez naszych uczniów nabytych w ławie szkolnej umiejętności językowych. Wiemy wszyscy, że najlepiej to zrobić w czasie wymiany międzyszkolnej. Trudno jest jednak znaleźć partnera chętnego do współpracy ze szkołą w Polsce.

Od wielu już lat zajmuję się wymianą ze szkołami w Niemczech, ale zdaję sobie sprawę że w każdej chwili może się ona z różnych przyczyn skończyć. Dlatego z wielką radością przyjąłem informację, którą uzyskałem od Dorothei Burdzik – doradcy i koordynatorki programu oddelegowania nauczycieli niemieckich do pracy w polskich szkołach<sup>2)</sup> o stronie w Internecie, którą polecam:

[www.schulweb.de](http://www.schulweb.de).

Jest to strona niemiecka, ale nauczyciele wszystkich języków obcych znajdą tam „kopalnię” informacji na temat szkół na całym świecie, łącznie z ich adresami pocztowymi i mailowymi oraz ich oferty współpracy w różnych dziedzinach. Podobnie propozycje nawiązania kontaktu mailowego między uczniami w tym w różnych językach – od niemieckiego do hiszpańskiego.

Gdy pod koniec stycznia 2003 znalazłam na tej stronie ofertę pewnej szkoły z północnych Włosech, nie zwlekając ani chwili z podjęciem decyzji. Przyjąłem zaproszenie dyrektora tamtejszego liceum i nauczycielki języka niemieckiego do wzięcia udziału w wymianie międzyszkolnej i współpracy nad projektem *Spring Day 2003 – Europejski Dzień Wiosny 2003*.

15 marca 15-osobowa grupa uczniów udała się pod opieką dwóch nauczycielek do Włoch. Zgodnie z założeniami programowymi projektu *Spring Day: Sprawcie, aby was wysłuchano*, musieliśmy opracować przed wyjazdem rodzaj manifestu młodych Polaków. W ten sposób powstał dokument *Nic o nas bez nas* (dostępny w Internecie na podanej przez mnie stronie), w którym młodzież wyraziła swą opinię na wiele istotnych tematów, jak np. sprawy społeczne, ochrona środowiska, zachowanie pokoju na świecie, możliwości edukacyjne młodego pokolenia. Związany był z tym ogromny wysiłek, ale też stanowiło to doskonałą okazję do pracy w ramach poszczególnych ścieżek międzyprzedmiotowych. Po zredagowaniu dokumentu w języku polskim młodzież miała za zadanie przetłumaczenie tekstu na język angielski i włoski, co pozwoliło im na wykorzystanie umiejętności językowych. Dokument nasz został

<sup>1)</sup> Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w XLII Liceum Ogólnokształcącym im. Marii Konopnickiej w Warszawie.

<sup>2)</sup> Obecnie funkcję tę pełni p. Heike Toledo.

21 marca na spotkaniu z młodzieżą włoską i polską odczytany i wręczony Renzo Imbeni – wiceprzewodniczącemu Parlamentu Europejskiego.

Nasz pobyt we Włoszech nie miał charakteru ściśle turystycznego, chociaż udało nam się bardzo wiele zobaczyć, a gościnność włoskich gospodarzy (mieszkałiśmy u rodzin włoskich) można porównać z polską. Codzienne hospitowaliśmy lekcje naszych włoskich partnerów. Komunikacja przebiegała w językach nauczanych w naszym liceum: niemieckim, angielskim, włoskim i francuskim. Warto podkreślić fakt, że nasi uczniowie odnieśli swoisty triu-

mf językowy, gdyż nawet osoby słabo radzące sobie z językami w szkole biły na głowę młodzież włoską w posługiwaniu się obcą mową. Nam nauczycielkom pozwoliło to spojrzeć z innej nieco perspektywy na pracę z uczniem słabym i dostarczyło wiele satysfakcji z wykonywanej na co dzień żmudnej pracy. Uwierzymy więc, że nasi uczniowie potrafią o wiele więcej, niż nam się wydaje!

Zachęcam raz jeszcze do odwiedzenia strony [www.schulweb.de](http://www.schulweb.de) wszystkich poszukujących kontaktów ze szkołami za granicą lub pragnących wymiany doświadczeń z kolegami z innych krajów.

(czerwiec 2003)

WYDALIŚMY KSIĄŻKĘ,  
KTÓRĄ KAŻDY POWINIEN PRZECZYTAĆ!



Do nabycia w księgarni CODN-u, Aleje Ujazdowskie 28,  
00-478 Warszawa, pokój 105, lub wysyłkowo - tel. 621-75-97.



Jolanta Mędelaska<sup>1)</sup>  
Bydgoszcz

## ***Можно? Нельзя? Практический минимум по культурной адаптации в русской среде<sup>2)</sup>***

Właśnie ukazało się drugie wydanie niezwykle pożytecznej broszurki adresowanej do tych obcokrajowców, którzy nie mają jeszcze doświadczenia w kontaktach z Rosjanami. Jest to pomoc dydaktyczna dla uczących się języka rosyjskiego na kursach organizowanych w Moskwie przez wykładowców najlepszych tamtejszych uczelni.

W książeczce zawarto niezbędne informacje na temat szeroko rozumianej mentalności rosyjskiej<sup>3)</sup>, tradycyjnego stylu życia w Rosji, stereotypów kulturowych, odmian bytu społecznego, obowiązujących zachowań w sytuacjach codziennych, czyli swoistego rosyjskiego *savoir-vivre*'u.

Jak słusznie podkreślono we *Wstępie* (s. 5–6), niemal każdej zmianie środowiska towarzyszy dyskomfort, niepewność, a nawet rozdrażnienie wynikające z odmienności tradycji kulturowych, niezrozumienia nowego otoczenia, braku znajomości norm i zasad zachowania się w konkretnych sytuacjach. Dlatego też głównym celem przyświecającym autorom broszurki było ograniczenie do minimum tzw. „szoku kulturowego”, jakiego nierzadko doznają obcokrajowcy, którzy po raz pierwszy znaleźli się w środowisku rosyjskim.

Zasób informacji kulturowo-realizowalnych, ich oryginalność, świeżość i aktualność, a także sposób podania sprawiają, że ten niewielki podręcznik warto polecić znacznie szerszemu kręgowi odbiorców niż ten proponowany przez jego autorów.

Omawiana książeczka nie powinna ująć uwagi także polskich nauczycieli-rusycystów, nadaje się bowiem do wykorzystania zarówno na lekcjach języka rosyjskiego w klasach licealnych, jak i na zajęciach ze studentami wyższych uczelni. Sięgnięcie do niej niewątpliwie uatrakcyjni, ubarwi naukę, wspomże proces przyswajania rosyjskiego systemu językowego przez wytworzenie pewnej więzi emocjonalnej z jego naturalnymi użytkownikami, a także – miejmy nadzieję – kiedyś po prostu przyda się w życiu.

Minipodręcznik<sup>4)</sup> *Можно? Нельзя?* składa się z dwóch części: I. *Русский уклад жизни* (s. 5–15); II. *Поведение в типовых ситуациях* (s. 16–44).

Część I, którą umownie można nazwać teoretyczną, zawiera krótki ogólny opis fundamentalnych zasad rosyjskiego sposobu życia, czyli tych charakterystycznych cech mentalności rosyjskiej i rosyjskiego stylu życia, które – przejawiając się w sposób naturalny w różnych

<sup>1)</sup> Prof. dr hab. Jolanta Mędelaska jest kierownikiem Katedry Badań nad Bałtycko-Słowiańskimi Kontaktami Językowym i dyrektorem Instytutu Neofilologii i Lingwistyki Stosowanej Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego.

<sup>2)</sup> Н.П. Вольская, Д.Б. Гудков, И.В. Захаренко, В.В. Красных, (2002), *Можно? Нельзя? Практический минимум по культурной адаптации в русской среде*. Издательство „Русский язык. Курсы”, Москва.

<sup>3)</sup> Krótki zarys problemów związanych z tą kwestią zawiera m.in. przystępnie zredagowany niewielki słownik *Mentalność rosyjska* opracowany przez A. Lazariego (Katowice 1995).

<sup>4)</sup> Praca – wydrukowana w formacie A-6 – liczy 45 stron tekstu zasadniczego.

sferach – nierzadko nie są przez samych Rosjan w pełni uświadamiane, natomiast obcokrajowców, zwłaszcza nieobytych z Rosją i Rosjanami, mogą wprawiać w zakłopotanie czy zdumienie, a nawet prowadzić do przykrych nieporozumień.

Omówiono tu pokrótce (w trzech niewielkich podrozdziałach) stosunki w rodzinie, stosunki w zespołach pracowniczych oraz postawę Rosjan wobec norm prawnych.

Dowiadujemy się m.in., że tradycyjna rodzina rosyjska, ta idealna, wzorcowa, jest wielopokoleniowa. Na jej czele stoi „żywiciel”, czyli mężczyzna będący przedstawicielem średniego pokolenia. Do niego należy ostatnie słowo w różnych kwestiach życia rodzinnego. Dzieci pozostają na utrzymaniu rodziców do usamodzielnienia się, które jednak może nastąpić bardzo późno i z dorosłością jako taką nie ma nic wspólnego. Na życiu rodzinnym Rosjan ciążyą pewne stereotypy, np. nie jest uważana za normalną sytuacja, kiedy to żona zarabia więcej od męża, zajmuje wyższe od niego stanowisko lub na pierwszym miejscu stawia karierę, a nie dom. Co szczególnie warte uwagi, społecznemu napiętnowaniu podlegają także rodzice odmawiający pomocy materialnej dorosłym dzieciom czy nieprzejawiający chęci współuczestniczenia w wychowywaniu wnuków. Trzeba też wiedzieć, że w rodzinach rosyjskich zazwyczaj nie ma sztywnego budżetu, planuje się tylko poważniejsze wydatki. Pozostałe środki finansowe zwykło się wydawać – jak celnie wyrazili się Autorzy – spontanicznie. Dlatego też Rosjanom często brakuje pieniędzy do kolejnej wypłaty i pożyczają od znajomych niewielkie sumy „do pierwszego” („до получки”), co może dziwić np. pragmatycznych i zorganizowanych Niemców, a nawet być odbierane jako przejaw nagannej bez troski czy braku odpowiedzialności.

Co do stosunków międzyludzkich, to autorzy broszurki przede wszystkim zwracają uwagę czytelnika na zbyt poważny czy wręcz ponury wyraz twarzy większości Rosjan znajdujących się w miejscu publicznym. To – jak podkreślają – jedynie ogólnie przyjęty styl bycia, który bynajmniej nie oznacza złego stosunku do innych czy też niechęci do nawiązywania kontaktów. Brak uśmiechu jest stanem normalnym, neu-

tralnym, sam zaś uśmiech zawsze wyraża sympatię i szczere, dobre uczucia.

Konieczne trzeba też być świadomym tego, że w miejscach publicznych, np. w środkach komunikacji miejskiej, Rosjanie bywają agresywni. W razie najmniejszego konfliktu, choćby mimowolnego potrącenia kogoś czy nadeptnięcia na nogę, przyjmują postawę atakująco-obronną. Częstokroć winowajca nie tylko nie przeprosza osoby pokrzywdzonej, lecz obrzuca ją w złości niewyszukanymi wyzwiskami.

Często też w Rosji można spotkać się z tzw. kompleksem władzy („комплекс власти”), kiedy to ludzie mający władzę, zwłaszcza niewielką (portier, ochroniarz, sekretarka, drobny urzędnik), ze wszech miar starają się ją zademonstrować. Z tego kompleksu – zdaniem autorów – wywodzi się m.in. zachowanie rosyjskich milicjantów: ludzi komunikujących się w wyjątkowo kategorycznej formie, nietolerujących sprzeciwu i wymagających bezwzględного posłuszeństwa.

Specyficzny jest też stosunek Rosjan do mijającego czasu. Mówiąc najogólniej – nie są punktualni. Spóźnienia do 10–15 minut traktują jak rzecz normalną. Podobnie bywa także w sytuacjach oficjalnych, np. w zasadzie nie przestrzega się rozkładu jazdy środków komunikacji miejskiej czy też godzin przyjęć wyznaczonych zarówno przez ludzi na stanowiskach, jak i przez urzędy. Jeśli np. kierownik wzywa pracownika na określoną godzinę, to wcale nie znaczy, że właśnie o tej porze zostanie on przyjęty (to samo dotyczy wizyty u lekarza czy też konsultacji u wykładowcy).

Stosunki kierownik – podległy pracownik są autorytarne. Dobrze oddaje ich charakter popularne powiedzonko: „Ты начальник – я дурак, я начальник – ты дурак”.

Brak nawyku planowania (czasu, wydatków) sprawia, że i w miejscu pracy okresy intensywnego wysiłku (tzw. „аврал” – wykonywanie ogromnego zakresu prac w bardzo krótkim terminie i zazwyczaj na ostatnią chwilę) przeplatają się z okresami bezczynności i застоju.

Z omawianej broszurki można się też dowiedzieć, że Rosjan cechuje na ogół brak szacunku do prawa<sup>5)</sup>. Rosjanie często naruszają

<sup>5)</sup> Zwraca na to uwagę także A. Lazari w przywołanym słowniku, por.: „W Rosji brak ugruntowanej świadomości istnienia prawa i konieczności jego przestrzegania. [...] Żaden tzw. postępowy myśliciel rosyjski od Radiszczewa do Lenina nie zwracał sobie głowy problemami prawnymi. [...] «Duch prawa» postrzegany był przez Rosjan jako przynależny Rzymowi, Zachodowi, kapitalizmowi i krytykowany z różnych pozycji [...]” (*Mentalność...*, s. 64–64).

szeroko rozumiane regulacje prawne: np. nie przestrzegają zasad bhp, praw ruchu drogowego, rozmaitych instrukcji, a nawet nie płacą podatków. Chętnie też krytykują władze, zwłaszcza państwowe, oraz w ogóle swoją ojczyznę, nie tolerują jednak takiej krytyki ze strony obcokrajowców.

Część II omawianego podręcznika to w istocie compendium wiedzy praktycznej, którego poznanie powinno pomóc obcokrajowcom komfortowo, bo bezkonfliktowo, zaadaptować się w środowisku rosyjskim. Materiał w tej części pracy uporządkowano, dzieląc go na 6 autonomicznych podrozdziałów: *Гости* (Gościna), *Застолье* (Przyjęcia), *Праздники* (Święta), *Подарки* (Prezenty), *Социальные отношения* (Stosunki społeczne), *Транспорт* (Transport). Każdy z tych podrozdziałów rozpada się na mniejsze podrozdziałki, dzięki czemu broszurkę można z powodzeniem wykorzystać w nagłej potrzebie jako poręczny poradnik (gdy np. nie wiemy, jaki prezent wypada kupić rosyjskiemu szefowi na urodziny).

Podrozdziały rozpoczynają się uwagami wstępnymi. Wyrazy oznaczające pojęcia, o których mówi się także w innych miejscach, wyróżniono tłustym drukiem. Konkretnie porady praktyczne są sygnowane specjalnym znakiem graficznym (dłoń z uniesionym palcem wskazującym). Zaczynają się zazwyczaj słowami, przyciągającymi uwagę czytelnika: *Имейте в виду...* (Pamiętajcie..., np.: *Имейте в виду, что, провожая старый год, русские не пьют шампанское*). Tę praktyczną część podręcznika napisano językiem w takim stopniu prostym i przystępnym, by był on zrozumiany nawet przez tych użytkowników, którzy jeszcze nie władają swobodnie rosyjskim.

Na co szczególnie warto zwrócić uwagę?

Otóż z rozdziału *Gościna* dowiadujemy się, że w celach towarzyskich Rosjanie wolą spotykać się w domach, a nie w kawiarniach czy restauracjach. Zawsze – nawet podczas niezapowiedzianej wizyty – zaprasza się gościa do stołu, częstuje herbatą lub kawą. Gość natomiast przynosi coś słodkiego do tej kawy czy herbaty. Zapraszając gości na określoną godzinę, Rosjanie zakładają z góry, że spóźnią się oni 10–15, a nawet 30 minut. Nie wypada jednak przyjść wcześniej, przed ustaloną godziną. Nie ma surowych zasad co do stroju wizytowego,

ale z reguły nie chodzi się w gościnę we fraku, smokingu czy długiej sukni wieczorowej. Przychodząc z wizytą do rosyjskiego mieszkania, trzeba zmienić buty na domowe kapcie. Można przynieść własne kapcie lub otrzymać stosowne obuwie od gospodarzy. Do stołu nie siada się od razu. Za to biesiadowanie trwa długo. Podanie deseru jest sygnałem do zakończenia wizyty. Powinna ona zakończyć się przed północą.

Cenne wskazówki zawiera podrozdział *Przyjęcia*. Przeczytamy w nim m.in., że Rosjanie nie organizują przyjęć na stojąco, szwedzkich stołów itp. Najistotniejszym bowiem elementem rosyjskiego przyjęcia jest wspólny stół. Nie przystępuje się do konsumpcji od razu. Najpierw napełnia się kieliszki i podaje zakąskę. Do jedzenia można się zabrać dopiero po pierwszym toaście. Cały przewidziany na przyjęcie alkohol stawia się na stole. Butelki mogą być otwarte, ale muszą być pełne. Rosjanie nie piją bez toastów. Kierowanie przyjęciem powierza się jednemu z mężczyzn, którego nazywa się z gruzińska *tamadą*. To właśnie on wygłasza toasty lub proponuje gościom ich wzniesienie. Po toaście Rosjanie obowiązkowo stukają się kieliszkami. Z tego obowiązku zwalnia jedynie toast za zmarłego. Pierwsze toasty mają charakter ogólny, kolejne zazwyczaj wiążą się bezpośrednio z powodem spotkania. Istnieją zasady wygłaszania toastów. Dotyczą kolejności i sposobu ich wznoszenia. Za co piją Rosjanie? Zdaniem Autorów omawianej broszurki najczęściej *За всё хорошее, За ваше здоровье, За любовь, За хозяйку, За хозяина, За виновника торжества, За успех, За родителей, За гостей*. Ten ostatni toast wygłasza się tylko pod koniec przyjęcia, jest on bowiem sygnałem do zakończenia wizyty. Kiedy goście już zbierają się do wyjścia, gospodarz proponuje jeszcze końcowy toast: strzeziennego (*на посошок*).

Podrozdział *Święta* zawiera uaktualnioną listę tradycyjnych rosyjskich uroczystości. Najważniejsze jest dla Rosjan – zdaniem autorów – witanie Nowego Roku. Boże Narodzenie (*Рождество Христово*) nie jest szeroko obchodzone i nie ma jednakowych dla wszystkich rytuałów jego świętowania, bardzo natomiast popularna wśród Rosjan jest Wielkanoc (*Пасха*). Warto wiedzieć, że po upadku ZSRR nie wyeliminowano dawnych świąt komunistycznych, lecz nadano im inne nazwy. Np.

Dzień Rewolucji Październikowej nazywa się dziś Dniem Zgody i Pojednania (*День согласия и примирения*), a Święto 1 Maja – Świętem Wiosny i Pracy (*Праздник весны и труда*). Dla części Rosjan jest to nadal – odpowiednio – święto zwycięstwa Rewolucji Październikowej i święto proletariatu, dla części zaś – to po prostu dni wolne od pracy. Nadal obchodzą się bardzo uroczysto Dzień Kobiet (*Международный женский день*), a także Dzień Obrońcy Ojczyzny (*День защитника отечества*), dawny Dzień Radzieckiej Armii, będący w istocie świętem mężczyzn. Na liście ważnych świąt utrzymał się Dzień Zwycięstwa (*День Победы*), natomiast nowe oficjalne święto, wprowadzony w 1991 r. Dzień Rosji (*День России*), nie jest na razie obchodzone powszechnie, obchody odbywają się na szczeblu państwowym. Także Dzień Konstytucji (*День Конституции РФ*) ostatnio nie cieszy się popularnością wśród Rosjan.

Autorzy broszurki przybliżają czytelnikowi święta, informując o towarzyszących im specyficznie rosyjskich zwyczajach. Dowiadujemy się np., że choinkę ubiera się w Rosji na Nowy Rok, a prezenty kładzie się pod nią dopiero po północy. Z kolei na Zapusty (*Масленица*) smażą się bliny i zaprasza na nie gości, a na Wielkanoc wymienia się formułkami: – *Христос воскрес!* – *Воистину воскрес!*

W podrozdziale *Prezenty* także przyciągają uwagę pewne zwyczaje odmienne od naszych, polskich. Okazuje się np., że w Rosji nie wypada podarować ostrego przedmiotu (np. szczyryka, noża, widelca) czy chusteczek do nosa. Kwiaty na prezent muszą być świeże, cięte, a ich liczba – nieparzysta. Parzystą liczbę kwiatów, a także sztuczne kwiaty przynosi się tylko na cmentarz.

Podrozdział *Stosunki społeczne* zawiera pożyteczne wiadomości dotyczące – najogólniej mówiąc – codziennych kontaktów międzyludzkich.

Autorzy przypominają, że do nieznanym i ludzi mało znanych należy zwracać się na wy. Jednak nie powinno dziwić, gdy ktoś starszy lub wysoko postawiony będzie mówił do nas *ty*. Znajdziemy tu też informacje o najczęściej używanych formach adresatywnych, tak znamiennej, jak: *Девушка, Молодой человек, Господа, Женищина, Мужчина*. Te dwa ostatnie sposoby zwracania się do innych nie są zalecane, charakteryzują bowiem mowę ludzi niewykształconych.

Przy powitaniu czy pożegnaniu mężczyźni wymieniają uścisk dłoni. Kobiety tego nie robią. Gestem powitalnym i pożegnalnym jest w tym wypadku skinienie głowy. Zgodnie z etykietą kobieta powinna pierwsza wyciągnąć rękę do mężczyzny. Jednak Rosjanki w zasadzie nigdy tego nie czynią.

W sklepach ekspedientki z reguły ignorują kupujących, trzeba więc samemu przyciągnąć ich uwagę, np. za pomocą takich zwrotów, jak: *Будьте любезны, Будьте добры, Можно Вас попросить, Простите*. W restauracjach obowiązują w zasadzie europejskie normy zachowania, z tym może wyjątkiem, że nie zabiera się do nich małych dzieci. Napiwek wynosi 5–10% sumy wskazanej w rachunku. Do cerkwi kobiety wchodzi w odzieży zasłaniającej całe ciało, muszą mieć też nakrycie głowy (zwykle chustkę). Mężczyzna nie może być w szortach.

Otwarcie rozmawia się o sprawach finansowych, także o wysokości zarobków własnych i cudzych. Bez skrępowania pożyczka się pieniądze. Jeśli nawet są to znaczne sumy, nie wystawia się na nie pokwitowań.

Ostatni podrozdział, *Transport*, traktuje o zwyczajach rosyjskich związanych ze środkami lokomocji. Kilka uwag tu zamieszczonych warto zapamiętać.

Otóż Rosjanie – o czym była już mowa wyżej – w zasadzie nie przestrzegają zasad ruchu drogowego. Np. przez ulicę przechodzi się nie na pasach, lecz tam, gdzie jest to wygodne. Kierowcy mogą nie zwracać uwagi na znaki drogowe, a nawet nie zatrzymywać się na czerwonym świetle. Zapewne dlatego w Rosji pieszy zawsze przepuszcza samochód, nawet wówczas, gdy sam znajduje się na przejściu dla pieszych.

W środkach komunikacji miejskiej Rosjanie zwracają się do współpasażerów z prośbą o skasowanie biletu lub przekazanie kierowcy pieniędzy na bilet. Przyjęło się pytać osoby stojące przy drzwiach, czy wysiadają one na następnym przystanku. Na przystankach nie ma zwyczaju ustawiania się w kolejkę, dlatego wsiada się nie kolejno, lecz jednocześnie i wszystkimi drzwiami. Rosyjska etykieta wymaga, by młodzież ustępowała miejsca starszym, w praktyce jednak zdarza się to rzadko. Chcąc jechać taksówką, Rosjanie przed wejściem do niej umawiają się z kierowcą co do ceny za usługę.

Można się targować. W taksówce zajmują przednie siedzenie, obok kierowcy, a nie tylne.

Przedstawiony tu minipodręcznik *Можно? Нельзя?* to praca bardzo pożyteczna. Poza pragmatycznym ukierunkowaniem i niewątpliwymi walorami poznawczymi, jakimi odznacza się ta książeczka, jest ona także przydatna

w doskonaleniu znajomości języka rosyjskiego, wzbogacaniu słownictwa i struktur składniowych. Napisano ją przystępnie, wartko, ozdobiono pogodnymi, niekiedy nawet żartobliwymi rysunkami. Krótkie rozdziały i skondensowane informacje to dodatkowy walor zdolny – jak się wydaje – przyciągnąć uwagę młodości.

(październik 2003)

Lilia Marszałek, Marek Marszałek<sup>1)</sup>  
Bydgoszcz

## 350 ćwiczeń z języka rosyjskiego z kluczem rozwiązań<sup>2)</sup>

Wskazany w tytule podręcznik J. Dobrowolskiego – wieloletniego lektora języka rosyjskiego Szkoły Języków Obcych Uniwersytetu Warszawskiego – doczekał się trzech wydań. Pierwsze, pod tytułem *275 ćwiczeń z języka rosyjskiego*, ukazało się w 1998 r., drugie: *325 ćwiczeń z języka rosyjskiego – rok później*<sup>3)</sup>. W roku 2000 dodrukowano pewną liczbę egzemplarzy *325 ćwiczeń*. Omawianą tu trzecią edycję: *350 ćwiczeń z języka rosyjskiego z kluczem rozwiązań*<sup>4)</sup>, która trafiła na lady księgarń za sprawą warszawskiego Centralnego Ośrodka Informacji Gospodarczej Sp. z o.o., wzbogacono o 25 nowych zadań. Umieszczono je na końcu książki, aby umożliwić korzystanie także z poprzednich opracowań. Uaktualniono też niektóre informacje oraz uwzględniono uwagi, głównie uczniów i studentów, jakie napłynęły na adres autora<sup>5)</sup>.

Publikacja liczy 264 strony, na których zamieszczono 60 ćwiczeń dotyczących rzeczownika (s. 10–54), 81 – czasownika (s. 55–101), 30 – przymiotnika (s. 132–155), 5 – przysłówka (s. 156–158), 22 – zaimka (s. 159–172), 34 – liczebnika (s. 174–193), 18 – przyimka (s. 194–203), a także 34 ćwiczenia utrwalające

użycie imiesłowów (s. 108–131) oraz 66 rozmaitych zadań powtórzeniowych (s. 204–232). Klucz do ćwiczeń znajduje się na końcu książki (s. 233–264).

*350 ćwiczeń z języka rosyjskiego...* jest zbiorem zadań niezbędnym – jak informuje autor na okładce – dla „zdających egzamin, maturzystów, kandydatów na studia i studentów”. Mogą z niego korzystać również te osoby, które zamierzają utrwalić i pogłębić praktyczną znajomość gramatyki rosyjskiej oraz ci nauczyciele szkolni i akademicy, którzy chcą wzbogacić i urozmaicić materiały dydaktyczne wykorzystywane w nauczaniu języka rosyjskiego. Książka – czytamy dalej na kolorowej okładce – „odpowiada wymaganiom, jakie stawia się z zakresu gramatyki na egzaminach maturalnych (część pisemna) i na egzaminach wstępnych na wyższe uczelnie”.

Słowa autora brzmią zachęcająco i robią niemałe wrażenie na biorącym podręcznik do ręki. Jednak omawiana praca kryje w sobie tak wiele różnorodnych potknięć i pomyłek, że nasza opinia o niej nie jest niestety pozytywna. W swej analizie krytycznej ograniczymy się tylko do niektórych błędów merytorycznych

<sup>1)</sup> Dr Lidia Marszałek jest asystentem, dr Marek Marszałek adiunktem w Instytucie Neofilologii i Lingwistyki Stosowanej Akademii Bydgoskiej.

<sup>2)</sup> Józef Dobrowolski (2003). *350 ćwiczeń z języka rosyjskiego z kluczem rozwiązań*. Warszawa: Centralny Ośrodek Informacji Gospodarczej Sp. z o.o. (s. 264).

<sup>3)</sup> Wartość tego wydania doceniła E. Wesołowska (2001), zob.: E. Wesołowska, *325 ćwiczeń z języka rosyjskiego*. „Języki Obce w Szkole”, nr 5, s. 158.

<sup>4)</sup> W tytule tego właśnie wydania pojawiło się sformułowanie z *kluczem rozwiązań*, sądzimy więc, że w stosunku do poprzednich edycji jest to istotne novum. (Na marginesie: sformułowanie *klucz rozwiązań* nie jest – jak się wydaje – nazbyt fortunne, wystarczyłoby samo *klucz*).

<sup>5)</sup> Zob. s. 5.



i technicznych, ponieważ wyczerpująca prezentacja wszystkich dostrzeżonych przez nas defektów zajęłaby znacznie więcej miejsca niż to, którym dysponujemy.

Zacznijmy od wskazówek udzielanych przez autora użytkownikom podręcznika. Na przykład w ćw. 4, omawiając odmianę rzeczowników rodzaju męskiego i żeńskiego zakończonych na znak miękki, umieścił on następującą radę praktyczną: «Помните о том, что существительные ж.р. только в форме Т.п. сохраняют „ь” в отличие от существительных м.р., которые ни в одной из косвенных падежных форм не сохраняют этого знака». Autor reprezentuje tu zapewne odmienne od przyjętego w językoznawstwie tradycyjnym rozumienie przypadku niezależnego i zależnego, w przeciwnym bowiem razie nie potrafiłby wytłumaczyć czytelnikowi zasad pisowni znaku miękkiego w takich formach rzeczowników, jakie występują np. w połączeniach *жить рождь, брать на себя ответственность, в любой день недели, подкосить под корень, встретились со своими зятьями, рассказывали о мужьях*. Rady praktyczne to zdecydowanie jedna ze słabszych stron analizowanego podręcznika. Konia z rzędem temu, kto zrozumie wskazówkę na s. 37: „Форму «мужья» употребляется в разговорном стиле, а форма «мужья» в высоком стиле речи” lub na s. 58: „Запомните: возвращаться — возвратный глагол в значении «возвращаться» куда? откуда?” Niekiedy porady praktyczne są zbędne, bo dotyczą zagadnień w podręczniku nieomawianych. Na przykład na s. 11 autor podaje do zapamiętania formy biernika l.p. i l.m. rzeczowników żywotnych i nieżywotnych rodzaju nijakiego, ale zamieszcza wzór odmiany wyłącznie rzeczowników męskich i żeńskich...

Z kolei na s. 19 ujednolicono odmianę rzeczowników *аллея, галерея* i *фей*, co może prowadzić do generowania błędnych form gramatycznych. Skoro bowiem mówimy *мы посетили все галереи*, to możemy też powiedzieć *дети любят добрые феи*, a nie – zgodnie z obowiązującą normą – *дети любят добрых фей*.

Za szkodliwe dydaktycznie uważamy opracowanie trudnego zagadnienia par aspektowych czasowników. W kluczu do ćw. 118, w którym należało zastąpić czasowniki niedoko-

nane dokonanymi w czasie przeszłym, podano następujące pary: *говорит — говорил, беру — брал, кладут — клали, ловят — ловили, ищем — искали, ложатся — ложились, садится — садился, дружу — дружил, слушаю — слушал, становится — становилось*. O braku głębszego zainteresowania autora tą kategorią gramatyczną świadczą także inne niefortunne przykłady: *У бабушки в деревне я всегда накармлю собак и кошек; Ночью крепко посплю и ни о чем не думаю; Из крана потекла вода, пока сантехник его не починил; Дети patrzyły na mapy w klatce. Дети посмотрели обезьян в клетке* (por. rozwiązania ćw. 20, 110 i 113 na s. 234 i 241).

Na s. 34 omawia się narzędnik l.p. rzeczowników o temacie zakończonym na *ж, ш, ч, ц* i *ц* z podaniem w ramce odmiany rzeczownika *врач* i *учительница* (także w l.m.). Nie przedstawia się natomiast wzoru odmiany rzeczowników męskich z akcentem na temacie, rzeczowników żeńskich z końcówką akcentowaną oraz deklinacji rzeczowników rodzaju nijakiego, mimo że informacja ta jest niezbędna do wykonania zamieszczonego pod tabelką ćwiczenia 35. Nawiasem mówiąc, zaznaczenie przysiusku w mianowniku rzeczowników męskich nie jest w tym zadaniu konieczne, ponieważ to nie on, lecz akcent w przypadku zależnym, decyduje o formie narzędnika, por. np.: *багаж — багажом, монтаж — монтажом, персонаж — персонажем, патронаж — патронажем, ажиотаж — ажиотажем*.

W analizowanym podręczniku czytelnik nie otrzymuje – niestety bardzo często – usystematyzowanej informacji gramatycznej. Na przykład na s. 79 znajduje on następujące stwierdzenie: „Некоторые глаголы не имеют определенных форм или какие-то формы не употребительны в силу ряда причин. Это глаголы, которые перед суффиксом инфинитива имеют с-з или т-д. Их следует запомнить. Для выражения этих форм употребляются описательные формы”, na s. 146: „Однако не от всех прилагательных можно образовать превосходную степень аналитическую и синтетическую формы: молодой, частый, крутой, сухой, долгий, тугой, родной, жидкий, гадкий, узкий, тихий и др”. Mamy zastrzeżenia także do wielu innych komentarzy gramatycznych – udziwnionych,

trudnych do przesłедzenia i nieprecyzyjnych (por. np. uwagi gramatyczne na s. 33, 34, 37, 55, 61, 86, 108, 113, 128, 156, 168 i 185).

Na domiar złego komentarze gramatyczne zawierają nierzadko poważne błędy merytoryczne, które całkowicie przekreślają ich użyteczność dydaktyczną. Na przykład na s. 186 mówi się o oddziaływaniu morfologicznym frazy liczebnikowej na orzeczenie, wskazując tylko jedną możliwą formę verbum finitum tam, gdzie istnieją warianty dopuszczalne pod względem poprawnościowym, por.: „С числительными 5–20, 25–30, 35–40 и т.д. существительное и определение в Р. п. мн. ч. (сказуемое только во мн.ч.)”. Ponieważ autor nie wyjaśnia niczego w tej materii, dla czytelnika, który nie posiada jeszcze pełni kompetencji językowej, zagadkowo zabrzmiał taki oto przykład: *В туристическом бюро проходит практику 25 молодых студентов* (s. 187).

Niefortunnie przedstawione jest też w podręczniku zagadnienie określenia czasu. Na s. 185 i 258 uczeń spotyka frazy typu: *час двадцать одна (минута)<sup>6)</sup>, двадцать одна второго, без одной два (часа), один час пятьдесят минут, без двадцати девяти два часа (после обеда, ночи)*, które nie służą utrwaleniu właściwych nawyków językowych.

Wreszcie kwestia poprawności ćwiczeń. Także tutaj dostrzegliśmy pewne braki. Na przykład w ćw. 6, które utrwała użycie rzeczowników męskich i żeńskich na spółgłoskę miękką, zbędne są następujące zdania *Часто korzystamy з его телефона и XX век jest bogaty we wstrząsające wydarzenia*. Ćw. 26 – poświęcone formie mianownika rzeczowników – nie powinno znaleźć się w rozdziale o sposobach wyrażania wzajemnego ustosunkowania dwóch osób (przedmiotów). W ćw. 291 nie ma przysłówków, w związku z czym polecenie „От прилагательных или наречий в скобках образуйте сравнительную степень” jest pozbawione sensu. Niektóre niezgrabne zdania należy poprawić, np.: *В его (идея) ... мне показалось рациональное зерно* (ćw. 15). Inne, zawierające oczywiste lapsusy, np.: *Туристы приехали в Россию познакомиться с «Золотым (кольцо) ... и со (столица) ... Древней Руси – Киевом* (ćw. 35), *Когда я приезжаю в не-*

*знакомый город, сначала бегая по (знакомые) ..., а только потом по (музеи) ...* (ćw. 48), *Студенты получили новое здание в новом здании университета* (ćw. 59), *Поскольку собаки теперь нет и тете не на кого свалить вину, что котлеты без мяса* (ćw. 226) *сзу Я (поднять) ... эту найденную монету, (отдать) ... ее на хранение на сберкнижку, а потом (взять) ... обратно, когда (понять) ..., что такое деньги, добытые с таким трудом* (ćw. 101), także wymagają korekty. Zbędne natomiast, bo wprowadzające niezręczne motywy polityczne, są np. następujące passusy: *В Китае все время все являются в центре внимания (сотня) ... тысяч людей – работников разведки* (ćw. 16), *Общества (свергнуть) ... рабство материальных вещей* (ćw. 99) *сзу Горбачев совершил (крупный) ... ошибку* (ćw. 328).

Trzeba też odnotować w ćwiczeniach błędy gramatyczne, których obecność w podręcznikach i innych pomocach dydaktycznych jest niedopuszczalna. W kluczu do ćwiczeń dostrzegliśmy aż kilkadziesiąt potknięć, tu wskażemy tylko niektóre z nich: [...] *об академической отпуске* (ćw. 47), *Мальчик рисует эскиз к картине* (ćw. 63), *Вы печет пирог с грибами* (ćw. 75), [...] *она обречешь его на тяжелую участь* (ćw. 94), *Они хотели бы переписываться друг с другом, но не знаю русского языка* (ćw. 95), *Это было мужчина среднего роста* (ćw. 100), *Позволю обратиться тебе внимание на тот факт [...]* (ćw. 110), *Улицы потонула во мраке* (ćw. 114), *Нет, они не придет к нам завтра* (ćw. 132), *Он болеют сердцем* (ćw. 139), [...] *преподаватели используем все виды технических средств* (ćw. 139), *Посоветуйся с ней [...]* (ćw. 211), *По обоих берегам [...]* (ćw. 236), *двадцать один часов пятнадцать минут* (ćw. 253), *Ты сказал ее об этом* (ćw. 306). Poza tym autor zalicza nazwę *Хельсинки* do rzeczowników rodzaju nijakiego (ćw. 32), na s. 81 podaje błędną formę czasu przeszłego czasownika *прилечь*, na s. 184 – niepoprawną formę narzędnika l.m. liczebnika *седьмой*, na s. 258 – narzędnika l.p. liczebnika *третье*, na s. 237 stwierdza, że czasownik *лечь* należy zarówno do pierwszej, jak i do drugiej koniugacji,

<sup>6)</sup> W nawiasie umieszczono element fakultatywny.

natomiast w ćw. 302 przymiotnik *неприемлемый* umieszcza wśród imiesłowów.

Zdarzają się także usterki w opracowaniu rekcji czasownikowej. Chodzi głównie o denerwującą niekonsekwencję w zapisie odpowiedniości przekładowych. Autor nie podaje np. polskich translatów rosyjskich czasowników (co notabene już samo w sobie jest niedopuszczalne), np. na s. 107: *считать (кого? чем?)* – *кого? za co?*, ale na s. 106 czasownik się pojawia: *пользоваться (кем? чем?)* – *korzystać (z czego?)*. W przykładzie *жениться (на ком?)* – *(z kim? z czym?)* po stronie polskiej dodano wskaźnik rekcji *z czym?*, którego, po pierwsze, nie ma po stronie rosyjskiej, po drugie zaś – ze względów logicznych – raczej nie da się zastosować w tekście (s. 105). Z kolei na s. 106 mamy przykłady odwrotne: *поздравить (кого? с чем?)* – *pogratulować (komu?)*, *москвовать (по кому? по чему? по ком?)* – *tęsknić (za kim?)*.

Trafił się też oryginalny błąd leksykalny polegający na przedstawieniu komponentów zestawienia: *кровать-диван* zamiast *диван-кровать*. Nie jest to, jakby się mogło wydawać, zwykły błąd w druku, bo postać ta pojawia się w podręczniku dwukrotnie: *Бабушка подошла к кровать-дивану; Рядом с кровать-диваном* (por. ćw. 42 i rozwiązania na s. 236). Warto też zwrócić uwagę na to, że Autor nie odmienia pierwszego składnika, co zdaniem części językoznawców jest błędem<sup>7)</sup>, zdaniem innych – użyciem dopuszczalnym w kolokwialnej odmianie dzisiejszego języka rosyjskiego<sup>8)</sup>, zdaniem jeszcze innych – użyciem w pełni normatywnym<sup>9)</sup>.

W zadaniach i ich rozwiązaniach znajdujemy też świadectwa niedbałości ortograficznej i interpunkcyjnej Autora. Na przykład w ćw. 99 mamy *эмигранты привыкнуть* zamiast *эмигранты привыкнут*, w ćw. 202 – *не зря придуманны* zamiast *не зря придуманы*, w ćw. 232 i 340 – *терракт* zamiast *теракт*, w ćw. 267 – *по (Конституция)* zamiast *по (кон-*

*ституция)*, w ćw. 339 – *Морковь богата [...]* *легко усвояемыми сахарами* zamiast *Морковь богата [...]* *легкоусвояемыми сахарами*, na s. 233 – *на Познаньскую ярмарку* zamiast *на Познанскую ярмарку*, na s. 239 – *угостили чаем с варением* zamiast *угостили чаем с вареньем*, na s. 258 – *двадцать пят* zamiast *двадцать пять*, na s. 261 – *присест* zamiast *присесть*, na s. 262 – *Я варшавянин*, *а приятель москвич* zamiast *Я варшавянин*, *а приятель – москвич*, na s. 264 – *целых две, недели* zamiast *целых две недели*; *за десять, последних лет* zamiast *за десять последних лет* czy *первые четыре, серии* zamiast *первые четыре серии*.

Zamieszczenie klucza do ćwiczeń, który – jak zapewnia sam autor – „umożliwia również samodzielnie pracę osobom, które chcą przypo-  
mnieć sobie wiadomości, utrwalić lub poszerzyć umiejętność posługiwania się językiem rosyjskim”, jest dobrym rozwiązaniem. Klucz to niewątpliwie bardzo pożyteczna pomoc dydaktyczna, pod warunkiem jednak, że jest niezawodna, czyli nie zawiera żadnych usterek. Tymczasem w rozwiązaniach zadań znajdujemy wiele ewidentnych błędów. Zawinił autor, zawiodła także korekta.

Tak więc, czytelnik dowiadyuje się np., że antonimem rzeczownika *победа* jest *любовь* (por. rozwiązanie ćw. 3 na s. 233), ekwiwalent przekładowy rzeczownika *самочод* to *грузовик* (por. rozwiązanie ćw. 6 na s. 233), a czasownikowi *заволаć* odpowiada *пригласить* (por. rozwiązanie ćw. 214 na s. 255). Poprawnym jakoby przekładem zdania *Сы могэ skorzystać z twojego самоходу?* jest *Могу ли я воспользоваться твоим телефоном?* (por. rozwiązanie ćw. 6 na s. 233), zdanie zaś *Зпросилем dziewczęta, aby zobaczyły poranną rosę brzmi po rosyjsku* *Я пригласил девчат посмотреть утреннюю зарю* (por. rozwiązanie ćw. 300 na s. 261). Dodajmy jeszcze, że forma dopełniacza l.m. *волос* nie jest – jak chce

<sup>7)</sup> Zob. pr.: А.Н. Тихонов (ред.) (2001), *Комплексный словарь русского языка*, Москва; Б.З. Букчина, Л.П. Калакуцкая (2001), *Слитно или раздельно? Орфографический словарь-справочник*, Москва.

<sup>8)</sup> Zob. pr.: В.В. Марковкин (ред.) (2000), *Тематический словарь русского языка*, Москва; Л.К. Граудина, В.А. Ицкович, Л.П. Катлинская (2001), *Грамматическая правильность русской речи. Стилистический словарь вариантов*. Москва.

<sup>9)</sup> Zob. pr.: С.Н. Борунова, В.Л. Воронцова, Н.А. Еськова; Под ред. Р.И. Аванесова (2001), *Орфоэпический словарь русского языка: Произношение, ударение, грамматические формы*, Москва; А.Н. Тихонов, Е.Н. Тихонова, С.А. Тихонов (2001), *Словарь справочник по русскому языку: Правписание, произношение, ударение, словообразование, морфемика, грамматика, частота употребления слов*, Москва.

Autor – czasownikiem (por. rozwiązanie ćw. 136 na s. 243), a data 30 V 1849 to nie *второе февраля тысяча семисотого года* (por. rozwiązanie ćw. 258 na s. 258). Na domiar złego czytelnik nie znajdzie w kluczu wielu odpowiedzi. Na przykład w ćw. 42, 57, 58, 59, 63, 64, 77, 113, 117, 126, 140, 141, 147, 148, 150, 155, 158, 165, 170, 179, 181, 186, 189, 201, 205, 206, 207, 208, 219, 221, 223, 230, 234, 236, 237, 241, 246, 248, 250, 261, 264, 266, 267, 270, 271, 284, 285, 292, 294, 295, 303, 304, 340, 344 i 346 pominięto część rozwiązań, zamieszczono natomiast odpowiedzi do nieistniejących zadań (por. np. ćw. 186 punkt 45, ćw. 212 punkt 14 czy ćw. 215 punkt 18).

Uporządkowania wymaga też zapis akcentuacji wyrazów. Zaledwie w kilku wypadkach Autor oznacza miejsce przycisku w sposób tradycyjny (por. np. s. 170), w pozostałych – ucieka się bądź do podkreślania akcentowanych samogłosek (por. np. s. 168), bądź do ich wytłuszczenia (por. np. s. 63) albo też do wytłuszczenia z jednoczesnym podkreśleniem (por. np. s. 175) lub do stosowania wielkich liter (por. np. s. 56). Ponieważ Autor nie omawia przyjętego przez siebie systemu umownych znaków nieliterowych, zapisy typu *ночью мышью* (s. 11), *пятьюдесятью* (s. 176), *матерью дочерью*, (s. 14), *пути путь путём пути*, (s. 15), *ноли нолЯми нолЯх* (s. 173) są niepotrzebne, bo niezrozumiałe. Korekty wymaga także lokalizacja przycisku, por. m.in. *самого* (s. 256), *откликнётся* (s. 206) czy *рублёную* (s. 312).

Niedoróbki dostrzegliśmy również we fragmentach podręcznika napisanych po polsku. Uderza tu zwłaszcza duża liczba rusycyzmów składniowych, takich jak np.: zdania bez-

podmiotowe z czasownikami w 3 os. l.m.: *Do sklepu przywieźli samochód dyń* (s. 22), *W naszym kinie często wyświetlają rosyjskie nowe filmy fabularne* (s. 138), *Mojego ojca wybrali na dyrektora biura podróży* (s. 208), umieszczanie przydawki gatunkującej przed rzeczownikiem, np.: *Na tanecznym wieczorku [...]* (s. 39), *Zgodnie z przepisami międzynarodowego prawa [...]* (s. 49), *Na zebraniu młodzieżowej organizacji [...]* (s. 49), *Urodziłem się 29 lutego i urodziny obchodzę w przestępnym roku* (s. 49), [...] *wykonował społeczne zadania* (s. 73) czy zmiany rekcji, np.: *Przeszliśmy ulicę na czerwony kolor* (s. 138), *zakochać się (w kogo? w co?)* (s. 105). Rażą także rusycyzmy leksykalne, np.: na s. 44: *W wolne dni na boisku sportowym jest zawsze dużo młodzieży*, na s. 65: *Ja niosę odpowiedzialność za swoje słowa i czyny*, na s. 138: *Przeszliśmy ulicę na czerwony kolor* oraz inne nieudolne sformułowania, np.: *Ubiegłym razem przyrzekaliśmy sobie, że będziemy się radzić wzajemnie* (s. 11), *Po drodze na wykłady wstąpię do pubu po piwo* (s. 77). Niektóre z nich, choćby: *Na wszelki wypadek zabierz mnie ze sobą, to ci pomogę z językiem* (s. 162), są nawet – ze względu na swą niezamierzoną dwuznaczność – zabawne.

Nie można też pominąć rażącego błędu interpunkcyjnego polegającego na oddzieleniu podmiotu od orzeczenia: *Niniejszy zbiór ćwiczeń, przeznaczony jest przede wszystkim dla osób, przygotowujących się do egzaminu maturalnego [...]* (s. 5).

Przedstawiliśmy tu wybrane mankamenty recenzowanej książki. Mają one różny ciężar gatunkowy, jednak zarówno duża liczba błędów i usterek, jak też charakter większości z nich sprawia, że podręcznik ten nie nadaje się do wykorzystania w procesie dydaktycznym.

(listopad 2003)

Ewa Rysińska<sup>1)</sup>  
Warszawa

---

## Business English

Wybór książek do nauki języka angielskiego jest imponujący. Różne metody, różni autorzy i wydawnictwa. Konkurencja ogromna.

Oferta jest jednak skromniejsza, gdy chodzi o *Business English*. Nawet w dobrze zaopatrzonej księgarni językowej obfitość materiałów

---

<sup>1)</sup> Autorka uczy języka angielskiego w warszawskich szkołach i instytucjach.

jest względna. Nie ma aż takiej rywalizacji dla poszczególnych poziomów i zakresów nauczania. Nauka języka biznesowego odbywa się zwykle na poziomie szkolnictwa wyższego, a także w firmach. Nic dziwnego, kurs specjalistyczny nie jest dla każdego. Wymaga odpowiedniego przygotowania słuchaczy i nauczycieli. Nie jest łatwo uczyć angielskiego, adresowane go do bardzo wyspecjalizowanej grupy odbiorców. Szczególnie trudno, jeśli ma to być język przeznaczony dla ekonomistów. Zawsze pojawia się problem związany z wyjaśnianiem terminologii specjalistycznej.

O ograniczonym kręgu odbiorców tego języka fachowego może świadczyć też liczba podręczników do nauki Business English recenzowanych dla *Języków Obcych w Szkole*. Ostatnie omówienia – bardzo skrupulatne i rzeczowe – przygotowanych w latach 90. przez Oxford University Press zestawów audiowizualnych *Business English Skills* oraz podręcznika *Business Assignments*, zostały opublikowane w numerze z listopada 2002 r<sup>2)</sup>. Od czasu od czasu pojawiają się interesujące artykuły dotyczące wykorzystania elementów wiedzy ekonomicznej, przykładowo materiałów reklamowych w pracy dydaktycznej<sup>3)</sup>.

Oxford University Press w 2002 r. wypuściło na rynek nowy komplet do nauki języka ekonomicznego *Head for Business*, składający się z podręcznika i zeszytu ćwiczeń dla ucznia, przewodnika metodycznego dla nauczyciela i dwóch kaset<sup>4)</sup>. Podręczniki powstały z myślą o tych, którzy już mają przyzwyczajenie opanowywać język i jednocześnie dysponują przynajmniej ogólną wiedzą ekonomiczną, wystarczającą do przeprowadzania analiz związanych z tematem.

Przykładowo, omawianie zagadnień dotyczących obrotu towarowego wymaga orientowania się w takich dokumentach handlowych, jak akredytywa czy konosament. Trudno jest prowadzić w języku obcym dyskusję na temat zależności poziomu eksportu i importu od zmian w kursie walutowym, jeśli nie mamy

o tym pojęcia. Znajomość istoty cenowej elastyczności popytu i podaży jest potrzebna do dokonania analizy zachowań klientów i producentów względem zmian cen różnych dóbr. Kwestia kto i dlaczego chętniej inwestuje w akcje niż w obligacje, narzuca z kolei konieczność poznania rynków kapitałowych.

Jednak *Head for Business* nie jest kompendium teorii i praw ekonomicznych, które należy najpierw dogłębnie przestudiować. Poza analizami ekonomicznymi jest w nim mnóstwo opowieści z bieżącego życia gospodarczego, które nie wymagają znajomości wyspecjalizowanego słownictwa. Urozmaicając tekst i świetnie nadają się do swobodnej rozmowy. Należy do nich kwestia zastrzeżenia nazwy szampana do produkcji pochodzącej z winogron uprawianych na ściśle określonym obszarze. Zadaniem słuchacza jest podać inne przykłady. Do głowy przychodzi od razu koniak i tokaj. Inne wciągające tematy dyskusyjne dotyczą słów, które wywodzą się z nazw własnych, a teraz stały się nazwą pospolitą, określającą całą grupę przedmiotów. Typowym przykładem jest w języku angielskim: *hoover*. Wcześniej nazwa firmy produkującej odkurzacze, a teraz po prostu odkurzacz. Ćwiczeniem dla słuchacza jest podanie podobnych skojarzeń z własnego języka. W polskim: *adidas* i *walkman* (analogicznie w angielskim). Przy okazji można zwrócić uwagę, że określenie *walkman* przyjęło się w języku polskim, ale już nie we francuskim, gdzie funkcjonuje w wersji będącej dokładnym tłumaczeniem – *balladur*. Znowu temat do rozważań o wrażliwości języka na obce wpływy. O ile w Polsce jesteśmy podatni na anglicyzmy, które szerzą się błyskawicznie, o tyle Francuzi bardzo dbają, by mieć własną terminologię. Ostatnio nawet e-mail został oficjalnie zastąpiony słowem *courriel*.

Skoro mowa o wpływach językowych, to sądzę, że byłaby pouczająca próba przetłumaczenia wielu terminów angielskich, jaki napotykamy w tym podręczniku, na język polski.

<sup>2)</sup> Zob. Paweł Sobkowiak, *Języki Obce w Szkole*, nr 5, 2002, dwie recenzje s. 169-171 oraz s. 174-176.

<sup>3)</sup> Zob. na ten temat artykuły Olgi Lewickiej i Ewy Bińczak *Języki Obce w Szkole*, nr 2/2001 oraz artykuły opisujące doświadczenia w pracy lektora języka niemieckiego biznesu Joanny Gracy i Honoraty Łukaszewskiej *Języki Obce w Szkole*, nr 5/2002; w tym samym numerze znajduje się też tekst Piotra Mameta, relacjonujący zajęcia dydaktyczne na temat brytyjskich organizacji bankowych i finansowych.

<sup>4)</sup> Komplet materiałów do nauki *Business English*, składający się z podręcznika: Jon Naunton, *Head for Business, Upper-intermediate Student's book*, zeszytu ćwiczeń: Jon Naunton, *Head for Business, Upper-intermediate Workbook*, książki dla nauczyciela: Mark Tulip, *Head for Business, Upper-intermediate Teacher's Book*, oraz dwóch kaset, OUP, 2002.

Coraz więcej mamy bezpośrednich zapożyczeń, jak *copywriter, image, on-line, public relations, software, outsourcing* itp.<sup>5)</sup>, coraz częściej można usłyszeć angielskie słowa z polskimi końcówkami, jak *implementacja*, ostatnio niezłe przyjmuje się *prezydencja*. Nie znalazłam ich w słownikach języka polskiego. Jednocześnie są one używane na co dzień w wielu materiałach tłumaczonych na nasz język. Określenia anglojęzyczne funkcjonują w polskim w różnych wersjach, bywa, że nieporadnych językowo. Na ulicach Warszawy pojawiły się plakaty reklamujące wypoczynek w Portugalii. W centralnym miejscu umieszczono słowo *Portugal*, można się jedynie domyślać, że chodzi o Portugalię. Kolejne zagadnienie do wzięcia pod rozwagę.

*Head for Business* omawiając style negocjacyjne postępuje się przykładem z życia parlamentarzystów. Widzimy zdjęcia przedstawiające widok na dwie sale parlamentarne. Jedna to parlament brytyjski, druga Parlament Europejski. Zupełnie inny jest w nich układ miejsc, które zajmują posłowie. W brytyjskim posłowie siedzą w ławach naprzeciwko siebie – jak dwie kompanie wojskowe gotowe do starcia. W Parlamencie Europejskim fotele dla parlamentarzystów są ustawione w okrąg co sprawia wrażenie bliskości i wspólnoty interesów. I pytanie: które z ustawień jest przygotowane na konfrontację, a które na porozumienie?

Przemawiają rozważania dotyczące własnych upodobań, związane z wielością charakterów. Punktem wyjścia są kwestie na temat pożądanego miejsca pracy. Gdzie chciałbyś pracować – w wielkiej wielonarodowej korporacji, przedsiębiorstwie państwowym, małej firmie czy prowadzić własny biznes? Zadane tematy wkomponowują się w nasze polskie, bieżące doświadczenia gospodarcze, w sytuację na rynku i mogą stanowić materiał do burzliwego sporu analizującego rynek pracy w Polsce.

Podręcznik podstawowy, *student's book* jest uzupełniany broszurą z ćwiczeniami – *workbook* – pozwalającą na utrwalenie materiału. Książeczka zaczyna się dobrymi radami, jak uczyć się efektywnie. Podane są techniki zdobywania wiedzy. Uważam, że są one same w sobie ciekawe dla każdego uczącego się, nadają

się do wykorzystania na lekcjach w szkole. Najbardziej podobają mi się przytaczane materiały tekstowe. Niektóre z nich mają nawet charakter przypowieści z morałem, jak np. historyjka o zarządzaniu czasem. Pani ekspert od *time management* miała niełatwe zadanie przeprowadzenia zajęć z grupą najbardziej doświadczonych menadżerów, którzy spoglądali na prelegentkę ze sceptycyzmem: *seen-it-all, heard-it-before*. Pani ekspert – bez słowa wstępu – zaczęła wkładać do ogromnego słoika duże kamienie, żwirek, piach, wodę, w takiej właśnie kolejności. Pobudziła słuchaczy do zaangażowania i dzielenia się komentarzami. Gdy słoik był pełny, spytała się o wnioski. Propozycje były różne. Ten, który sama zaproponowała, mówił o konieczności ustalenia priorytetów. Gdyby zaczynać od napełniania słoika piaskiem i żwirkiem, kamienie nie zmieściłyby się. Zwykle tak jesteśmy zaabsorbowani tym, co drobne, że zapominamy o tym, co naprawdę ważne.

Poszczególne rozdziały zeszytu ćwiczeń korespondują z odpowiednimi częściami *Student's book. Workbook* ma charakter wyraźnie uzupełniający. Pozwala utrwalić słownictwo, uporządkować materiał gramatyczny. Uwagi do materiału gramatycznego pozostają w ścisłym związku z przerabianymi tekstami. Duża liczba ćwiczeń niewątpliwie wspomaga proces dydaktyczny, uświadamiając, że nie tylko trzeba mieć coś do powiedzenia, ale trzeba też wiedzieć, jak uczynić to poprawnie językowo.

Wreszcie książka dla nauczyciela. Napisał ją inny autor Mark Tulip. Faktycznie jest to przewodnik, który przedstawia krok po kroku poszczególne fazy lekcji. Podaje nawet *warm up activities*, przewidywane odpowiedzi uczniów, sugeruje pytania uzupełniające. Poszczególne działania nauczyciela są pogrupowane w serie ćwiczeń kształcących wszystkie sprawności językowe. Nauczyciel ma jasność, którą sprawność kształci i przy użyciu jakich środków. Przewodnik metodyczny został napisany według klasycznych zasad pisanego podręcznika.

Do zestawu książek są dołączone dwie kasety. Stanowią one naturalne dopełnienie materiału pisanego. Przeważają dialogi, dobrze opracowane i dobrze pod względem aktorskim

<sup>5)</sup> Przykład dyskusji na ten temat w sprawozdaniu z konferencji poświęconej językom fachowym, napisanym przez Joannę Paszendę, *Języki Obce w Szkole*, nr 2, 2001, s. 113-116.

odegrane, aczkolwiek można by wnieść do nich pewne poprawki. Po pierwsze kasety są zarejestrowane w warunkach zbyt studyjnych. Słyszane przez nas głosy są w niewystarczającym stopniu zakłócone hałasem ulicznym, przejeżdżającymi samochodami. Rozmowa telefoniczna za często jest zbyt wyraźna. W rzeczywistości musimy nieraz poprosić o to, by ktoś powtórzył swoją wypowiedź, bo jej po prostu nie usłyszeliśmy. W języku ojczystym często mówimy jednocześnie z innymi osobami i wiemy, jak słuchać, by wszystko wychwycić. Ogólnie rozmowy na kasetach odbywają się w warunkach mało naturalnych. Przyzwyczajanie się do rozumienia języka, gdy otoczenie jest mało komfortowe, może okazać się pomocne nie tylko w praktyce biznesowej, ale także w różnego rodzaju egzaminach.

Brakuje mi też większego zróżnicowania akcentów. Uważam, że w języku angielskim nie ma akcentu wzorcowego. Jest to język ojczysty nie tylko dla Brytyjczyków i Amerykanów, ale też dla rzesz mieszkańców Azji. Niektórzy nazywają tamtejszy sposób wymowy kolonialnym. Zupełnie inaczej mówią Nigeryjczycy czy mieszkańcy Południowej Afryki. Specyficznie brzmi angielski na Karaibach, np. na małej wyspce Grenada. Inny jest akcent Australijczyków czy Nowozelandczyków. Każdy akcent jest poprawny, karaibski i nowozelandzki też. Osoby radzące sobie nieźle z językiem, a dla takich jest ten komplet podręczników, powinny być też zaznajomione z różnymi sposobami wymowy. Tym bardziej, że opracowanie ma służyć ludziom biznesu.

Sam wybór diskutowanych zagadnień również bym uzupełniła. A właściwie uczyniłabym jeszcze bardziej praktycznym. Współczesny angielski, tak samo jak polski czy jakikolwiek inny język, zmienia się. Powstają i są używane nowe zwroty. Niektóre z nich mogłybyśmy w przybliżeniu określić żargonem zawodowym, sformułowanie takie wydaje się być niesprawiedliwe, bowiem słowo żargon ma wydźwięk pejoratywny. Dyskusja wśród anglofońskich językoznawców dotyczy wyrażen związanych z biz-

nesem, jak np. „...to oversee (thought leadership) activities, help arrange (synergies), among our (service offerings) and create (transparency)...”<sup>6)</sup>, czyli ogólnie mówiąc „bizspeak”. Przytoczone wyrażenia są obecne w prasie poruszającej tematy gospodarcze, przede wszystkim amerykańskiej. W *International Herald Tribune* pojawiła się nawet cała strona nazwana Biztech. Sami piszący o biznesie uważają, że krytykujący sformułowania „bizspeak” czynią tak, bowiem... nie znają się na rzeczy, nie odróżniają subtelności znaczeniowych. Terminologia środowiskowa może być obca dla tych, którzy są na zewnątrz danej grupy zawodowej, natomiast dla tych, którzy są związani z biznesem jest to *lingua franca*. Wiem, że uczenie o takich subtelnościach nie jest łatwe, wymaga bowiem świetnej znajomości języka, świetnego orientowania się we współczesnych kwestiach gospodarczych i stałego uaktualniania swojej wiedzy, ale dlatego specjaliści od kursu *Business English* powinni nam tę wiedzę starać się przybliżyć w sposób usystematyzowany, właśnie podręcznikowy. A poza tym dla osób zajmujących się językiem jest to temat pasjonujący.

Nawiązując do kręgu potencjalnych odbiorców kursu *Business English*, wspomniany już przeze mnie autor recenzji z listopadowego (w 2002 r.) numeru *Języków Obcych w Szkole* pisze, że omawiane przez niego podręczniki można wykorzystywać na „lektoratach w wyższych uczelniach ze studentami kierunków ekonomicznych i marketingowych, w różnego rodzaju szkołach biznesu i na zajęciach z kadrą menedżerską”<sup>7)</sup>.

Wydaje się, że mogłaby znaleźć się przynajmniej jeszcze jedna grupa chętnych do odbycia takiego kursu. Ci chętni, to... nauczyciele języka angielskiego. Dla nich byłaby to możliwość odświeżenia wiedzy lingwistycznej, poznania nowej terminologii – niewielu spośród uczących ma wszak przygotowanie ekonomiczne. Dla nich też ta książka powinna być interesująca.

(wrzesień 2003)

<sup>6)</sup> Zob. Randall Rothenberg, *When language means business*, *International Herald Tribune*, 14.08.2003.

<sup>7)</sup> Zob. Paweł Sobkowiak, *ibid.* s. 176.

## First Insights into Business<sup>2)</sup>

### Charakterystyka i struktura podręcznika

*First Insights into Business* jest podręcznikiem języka angielskiego na poziomie niższym średnio zaawansowanym dla celów biznesowych, wprowadzającym ucznia w świat międzynarodowego biznesu. Zestaw składa się z: podręcznika ucznia (*Students' Book*), zeszytu ćwiczeń (*Workbook*), dwóch kaset z nagraniami konwersacji, wywiadów czy monologów zamieszczonych w podręczniku oraz książki nauczyciela (*Teacher's Book*), stanowiącej nieocenioną pomoc metodyczną.

Podręcznik ucznia składa się z 12 jednostek, tzw. *units*. Każda jednostka rozpoczyna się od wprowadzenia – krótkiego tekstu, w którym pojawiają się kluczowe słowa dla zagadnień poruszanych w danym rozdziale (*Key Vocabulary*), oraz zestawu pytań, związanych tematycznie z omawianymi problemami (*Lead-in*). W dalszych częściach rozdziału porządkuje się i rozszerza znajomość słownictwa, ze szczególnym uwzględnieniem słownictwa specjalistycznego (*Vocabulary*). Jako że jest to podręcznik o stosunkowo niskim poziomie zaawansowania językowego, istotnym elementem jest wprowadzanie nowych struktur gramatycznych (*Language Focus*), a następnie ich ćwiczenie i utrwalanie (*Language Practice*). Sukcesywnie rozwijane są cztery sprawności językowe (*Reading, Listening, Writing, Speaking-Business Communication*). Ponadto wprowadza się tzw. sprawności zawodowe (*professional skills*), tj. rozmowy przez telefon, prezentacje, negocjacje i spotkania biznesowe, których opanowanie zdaje się być istotną częścią kompetencji biznesmena. Ćwiczona jest także wymowa (*Pronunciation*).

Każda jednostka kończy się dłuższym zadaniem do wykonania (*Final Task*) – może to być przeprowadzenie wywiadu, napisanie krótkiej notatki czy przygotowanie i wygłoszenie krótkiej prezentacji. Ponadto zamieszczone jest kilka pytań dotyczących całego rozdziału (*Checklist*), co pozwala kursantom ocenić, w jakim stopniu opanowali materiał. Po każdym czterech rozdziałach znajduje się część powtórzeniowa (*Review*), umożliwiającego uczniom na bieżąco kontrolować swoje postępy. Na końcu podręcznika znajduje się komentarz gramatyczny do każdego rozdziału (*Grammar Reference*)<sup>3)</sup>, wskazówki pomocne w odczytywaniu transkrypcji fonetycznej (*Guide to Pronunciation*), tablica czasowników nieregularnych (*Verb List*), indeks słownictwa biznesowego (*Word List*) oraz skrypty nagrań (*Tapescripts*).

### Cele i założenia metodyczne

Choć *First Insights into Business* opiera się na sylabusie gramatycznym – dobór struktur gramatycznych jest podstawą ułożenia materiału, podręcznik jest ukierunkowany na rozwój kompetencji nie tylko lingwistycznej, ale i komunikacyjnej<sup>4)</sup>, w obrębie czterech sprawności językowych, tj. rozumienia ze słuchu, rozumienia tekstu pisanego, mówienia i pisania. Znajdziemy tu też elementy sylabusu funkcjonalnego – uczniom uświadamia się od początku, że słownictwo i konstrukcje gramatyczne pełnią w języku określone funkcje, a różne słowa i struktury języka mogą pełnić taką samą rolę w komunikacji. Jako że jest to kurs języka dla celów biznesowych, rozwijana jest także kom-

<sup>1)</sup> Dr Paweł Sobkowiak jest starszym wykładowcą na Wydziale Prawa i Administracji Uniwersytetu im. A. Mickiewicza w Poznaniu.

<sup>2)</sup> Robbins, S. (2000). *First Insights into Business*. London: Longman.

<sup>3)</sup> Niestety całość w języku angielskim, co w przypadku uczniów na niskim poziomie zaawansowania stanowi często barierę nie do pokonania. Dobrze byłoby, gdyby w przypadku książek przeznaczonych na nasz rynek wydawnictwo pomyślało o aneksie gramatycznym w języku polskim.

<sup>4)</sup> Dominuje użycie języka w praktyce (*use*) nad znajomością jego zasad i reguł (*usage*).



petencja pojęciowa (*conceptual competence*), czyli znajomość pojęć i procesów biznesowych oraz kompetencja technologiczna (*technological competence*), która ułatwia komunikowanie się za pośrednictwem mediów i nowych technologii. Studenci uczą się także o różnicach kulturowych i płynących z tego konsekwencjach dla prowadzenia biznesu z ludźmi z różnych szerokości geograficznych (w niektórych rozdziałach znajduje się sekcja *Cross-cultural Comparison*).

Książka wymusza na uczniu aktywne zaangażowanie się w proces uczenia się – autorka wykorzystuje np. indukcyjne podejście do nauczania gramatyki i kładzie duży akcent na komunikację i interakcję w klasie – uczniom zleca konkretne zadania do wykonania (tzw. *task-based approach*). W podręczniku znajdujemy ćwiczenia typu symulacje (*simulations*), odgrywanie ról (*role-plays*), a nawet proste analizy przypadków (*case studies*), tak popularne w nauczaniu biznesu. W celu zwiększenia liczby i częstotliwości wypowiedzi ucznia zaleca się często pracę w parach i grupach. Takie podejście rozwija autonomię i daje uczącemu się narzędzia samokształcenia językowego – tak istotne w dobie edukacji trwającej dziś całe życie.

Aby maksymalnie zbliżyć komunikację w klasie do naturalnej komunikacji pozaszkolnej, część ćwiczeń jest zbudowana na zasadzie luki informacyjnej. Materiał podręcznikowy i towarzyszące mu ćwiczenia są tak zaprojektowane, że kształci się cztery podstawowe sprawności oddzielnie, a później integruje się je w odpowiednio dobranych sytuacjach komunikacyjnych. Sprawność rozumienia ze słuchu jest ćwiczona na różnorodnym materiale audialnym, nagrany na kasetach magnetofonowych. Ich istotnym walorem jest wykorzystanie różnych akcentów angielszczyzny zarówno brytyjskiej, jak i amerykańskiej. Ponadto uczniowie mają możliwość słuchania angielskiego w wykonaniu nierodzimych użytkowników języka, co w dobie globalizacji biznesu wydaje się niezwykle przydatne.

Do ćwiczenia sprawności czytania ze zrozumieniem służy sekcja *Reading*. Autorka zgromadziła tu szeroką gamę często oryginalnych tekstów, jak np. ogłoszenia o pracę, kwestionariusze, broszury, informatory czy zaadaptowane teksty z angielskich czasopism. Gwarantuje to

autentyczność kontekstu biznesowego, w który są wprowadzani kursanci i z pewnością podnosi motywację do uczenia się. Obie sprawności receptywne (słuchanie i czytanie ze zrozumieniem) są rozwijane w podręczniku za pomocą różnych ćwiczeń w wyszukiwaniu głównych tez tekstu, potrzebnych informacji, domyślaniu się znaczenia nieznanych wyrazów czy porządkowaniu tekstu. Opanowując potrzebne do tego strategie, uczniowie uczą się także samodzielnego i krytycznego myślenia.

Podręcznik umożliwia również rozwijanie sprawności pisania dla celów biznesowych. W podręczniku i w zeszytach ćwiczeń studenci znajdują wzory korespondencji handlowej: faksy, korespondencję elektroniczną (*e-mail*), notatki służbowe (*memos*), różnego typu listy handlowe (*business letters*) czy raporty biznesowe (*reports*). W ćwiczeniach (*Workbook*) znajdują się różne zadania od sterowanych, wprowadzających do zapisu prostych zdań, do samodzielnych wypowiedzi pisemnych, zawsze w ciekawym kontekście biznesowym. Ćwiczenia są też pomocne w trenowaniu i utrwalaniu materiału leksykalnego i gramatycznego. Warto też zauważyć, że *First Insights into Business* umożliwia studentom ćwiczenie strategii egzaminacyjnych pomocnych w zdawaniu egzaminów biznesowych, np. *Cambridge Business English Certificate, level 1*.

Eventualne trudności, jakie może napotkać nauczyciel w toku realizacji kursu, są omówione w książce nauczyciela. Znajdziemy tu szczegółowe informacje o sposobach pracy z książką i kasetami, planowaniu lekcji oraz sposobie realizacji różnego typu ćwiczeń. Autorka zamieściła tu także klucz do wszystkich ćwiczeń podręcznikowych. Na początku omawiania każdego rozdziału znajdziemy też adres stron internetowych, na których można znaleźć więcej informacji o poruszanych zagadnieniach. Może to być szczególnie pomocne w przypadku uczniów z lepszą znajomością języka, którym można zlecić zadanie specjalne, np. uzupełnienie informacji na dany temat.

W książce nauczyciela umieszczono też cztery przykładowe testy ze wspomnianego wyżej testu *Cambridge Business English Certificate, level 1*, które sprawdzają znajomość czterech podstawowych sprawności językowych w kontekście biznesowym.



## Treści kursu i jego atrakcyjność

*First Insights into Business* cechuje bogactwo prezentowanego materiału. Teksty zamieszczone w podręczniku poruszają istotne dla biznesu kwestie, takie jak: klient, firma, rozwiązywanie problemów, sprzedaż detaliczna, produkt, środowisko biznesu, finanse, konkurencja czy odpowiedzialność firmy. Podręcznik oferuje zróżnicowany wybór zintegrowanych ćwiczeń związanych ze współczesnymi zagadnieniami ekonomicznymi, uczy formułowania opinii, zapoznawania się z poglądami innych ludzi, porównywania i analizowania różnych punktów widzenia. Rozwija też umiejętność analitycznego myślenia i logicznego budowania argumentacji. Dostarcza treningu w interpretowaniu tabel, diagramów i prezentacji statystycznych. Podręcznik jest wydany niezwykle starannie, co niewątpliwie zwiększy koncentrację ucznia na materiałach nauczania i przyczyni się do wzrostu efektywności samej nauki. Jest też bogato ilustrowany, zastosowano zróżnicowaną czcionkę, łamanie tekstu i grafikę. Ćwiczenia są urozmaicone – uczący się wypełniają diagramy, rozwiązują krzyżówki. Ilustracje są często bodźcem stymulującym wypowiedzi. Wszystko to wpływa na olbrzymią atrakcyjność podręcznika.

Słabością kursu jest brak wprowadzenia uczących się w sprawności zawodowe, tj. negocjowanie, prezentowanie, uczestniczenie w spotkaniach i prowadzenie rozmów przez telefon. Dla osób z doświadczeniem w biznesie (*experienced learners*) angażowanie się w negocjacje handlowe czy wygłoszenie profesjonalnej prezentacji nie będzie problemem. Niestety, znaczna część uczących się języka angielskiego dla celów biznesowych nie posiada takiego doświadczenia (*pre-experienced* lub *low-experienced learners*) i trudno oczekiwać, aby skutecznie angażowali się w tego typu ćwiczenia. Niezbędne zatem wydaje się zapoznanie ich z zasa-

dami prezentacji czy negocjacji, a następnie trenowanie tych umiejętności za pomocą innych, dostępnych na rynku materiałów dydaktycznych<sup>5)</sup>.



## Przydatność i przeznaczenie kursu

Recenzowany podręcznik może być z pożytkiem wykorzystany na lektoratach w wyższych uczelniach ze studentami kierunków ekonomicznych i marketingowych, kursach języka angielskiego dla celów biznesowych i na zajęciach prowadzonych dla osób już pracujących w biznesie. Może też znaleźć zastosowanie w szkołach średnich, w klasach o profilu menadżerskim czy ekonomicznym, gdyż zawartość leksykalna i gramatyczna kursu odpowiada stosownym wymogom programowym. Różnorodność zadań i ćwiczeń zawartych w podręczniku umożliwi indywidualizację procesu nauczania, co jest nie bez znaczenia na zróżnicowanych co do poziomu zaawansowania językowego lektoratach. Różnorodność poruszanych tematów i bogactwo ćwiczeń gwarantują, że podręcznik zadowoli studentów o różnych zainteresowaniach i specjalizacjach oraz różnym stopniu zapotrzebowania na opanowanie sprawności językowych i zawodowych.

Podsumowując, *First Insights into Business* jest podręcznikiem wykorzystującym najnowsze osiągnięcia w glottodydaktyce języków obcych dla celów profesjonalnych. Można go rekomendować każdej placówce prowadzącej kursy języka angielskiego dla celów biznesowych.

(lipiec 2003)

<sup>5)</sup> Comfort, J. 1996. *Effective Presentations*. Oxford: OUP; Comfort, J. 1996. *Effective Meetings*. Oxford: OUP; Comfort, 1997. *Effective Telephoning*. Oxford: OUP; Comfort, J. 1998. *Effective Negotiating*. Oxford: OUP. Polecam recenzję całej serii mojego autorstwa zamieszczonej w *Językach Obcych w Szkole 2002/5* s. 174-6.

Konkurs 2003:

### **Jak rozwijam zainteresowania uczniów na lekcjach języka obcego**

Szanowni Państwo

W tym roku nie przyznaliśmy żadnej nagrody ani wyróżnienia. Na konkurs wpłynęło 47 prac i właściwie żadna nie spełniła naszych oczekiwań, choć wiele prac było interesujących i te, po wprowadzeniu przez autorów sugerowanych przez nas poprawek, wydrukujemy w najbliższych numerach.

Nasz największy zarzut to taki, że większość prac była nie na temat *Jak rozwijam zainteresowania uczniów na lekcjach języka obcego* ale na temat *Jak rozwijam zainteresowania uczniów krajem/językiem, którego uczę.*

A nie o to nam chodziło. Chodziło nam o rozwój uczniowskich zainteresowań, które wzbogacają, a często i kształtują ich osobowość. Nie było to dla nas równoznaczne z rozwijaniem własnych nauczycielskich zainteresowań. Wydawało nam się, że tematy będą wychodziły od uczniów i że to oni będą je „drażyc” korzystając z rad i doświadczeń nauczyciela. Pomyliliśmy się. Dostaliśmy prace, które były:

- ▷ sprawozdaniami z wspólnej pracy nauczyciela z uczniami – godnej szacunku i docenienia – ale będącej już normą, przykładem jak ma pracować każdy nauczyciel,
  - ▷ poświęcone sztuce motywowania – bardzo cenne i interesujące, ale nie to nas interesowało,
  - ▷ scenariuszami lekcji językowo-kulturowych, w których nie zostało określone, w jakim stopniu są one wynikiem zainteresowań uczniów, a w jakim realizowanymi przez nauczyciela celami.
- Raziło nas
- ▷ za mało innowacyjne potraktowanie tematu – w wielu pracach innowacje oznaczały tylko różnorodność tematów lekcyjnych, czyli to, co powinno być cechą każdej lekcji,
  - ▷ nierówne proporcje części teoretycznej pracy do części praktycznej lub brak części pierwszej lub drugiej,
  - ▷ tak duża kompilacja różnych materiałów (często bardzo trudnych językowo), że nie starczyło już w pracach miejsca na teksty autorskie,
  - ▷ brak dokładnych informacji o źródłach kompilowanych tekstów – to, że są one ogólnodostępne, to nie znaczy, że można je bezkarnie przedrukować, są przecież czyjś autorstwa,
  - ▷ brak nawiązania do literatury, która nadałaby wielu pracom „głębi”,
  - ▷ styl prac – niedopracowany, często kolokwialny, niechlujny – w wielu przypadkach, gdyby oceniać te prace jako prace uczniowskie, nie otrzymałyby oceny pozytywnej,
  - ▷ niefrasobliwość może brak odpowiedzialności niektórych autorów, którzy przysłali nam króciutki pomysł na lekcje, zamiast przemyślanej, rzetelnej pracy konkursowej albo artykuł, który już raz odrzuciliśmy i prosili o zaświadczenie o wzięciu udziału w konkursie jako potwierdzenia potrzebnych do awansu osiągnięć.

Konkurs 2004, który ogłaszamy w tym roku jest podobny

*Uczenie się języków obcych wzbogaca*

*(naszych uczniów, nas samych, nasze życie – pozwala nam ciągle doskonalić swoją wiedzę i umiejętności),*

a jego szczegółowe omówienie podamy w numerze 2/2004.

i mamy nadzieję, że tym razem przyznamy nagrody i wyróżnienia.

# NUMERY SPECJALNE

## „JĘZYKI OBCE W SZKOLE”

CZASOPISMA

