

CZASOPISMO DLA NAUCZYCIELI

PL ISSN 0446-7965

# Języki Obce w Szkole



Wydawnictwa  
Centralnego Ośrodka  
Doskonalenia Nauczycieli

# PRENUMERATA CZASOPISMA „JĘZYKI OBCE W SZKOLE”

Czasopismo jest dostępne w CODNIE i w prenumeracie. Wpłaty na prenumeratę przyjmujemy bezpośrednio na nasze konto: **NBP o/Warszawa 82 1010 1010 0189 6213 9110 0000**. (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 niektóre numery specjalne: • Nauczanie wczesnoszkolne (nr 6/2000). • Nauczanie języków mniejszości narodowych i etnicznych (nr 6/2001). • Nauczanie języków obcych uczniów niepełnosprawnych (nr 7/2001). • My w Europie (6/2003) i numery 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 1/2004       Numer 2/2004       Numer 3/2004   
Numer 1/2003       Numer 2/2003       Numer 3/2003       Numer 4/2003

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
- My w Europie 20 zł

### Prenumerata 2004

Numer 4/2004 – 11 zł do 15 sierpnia 2004 r.   
Numery 5÷6 – 22 zł do 15 sierpnia 2004 r.

Imię ..... Nazwisko .....

Instytucja .....

Ulica .....

Kod pocztowy ..... Miejscowość .....

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

NIP .....

Konto: NBP o/Warszawa 82 1010 1010 0189 6213 9110 0000. „Języki Obce w Szkole”

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

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

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

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

## Spis treści

### PODSTAWY GLOTTODYDAKTYKI

- Wioletta Piegzik** – Współczesny eklektyzm glottodydaktyczny – rozważania nad metodą ..... 3
- Eliza Borczyk** – „Sukces” w glottodydaktyce 7
- Ewa Dźwierzynska** – Zwiększanie efektywności zapamiętywania przez odpowiednią organizację odbieranych informacji ..... 12

### METODYKA

- Anna Mikulska** – Zastosowanie alternatywnych metod nauczania na lekcjach języka obcego – metoda *Community Language Learning* .. 17
- Ewa Lipińska** – O zahamowaniach utrudniających opanowanie języka docelowego i próbie ich przełamania ... 23
- Bogusław Kubiak** – Rozumienie i zrozumiałość tekstów fachowych ..... 28

### Z BADAŃ

- Anna Jurek** – Języki obce w nauczaniu uczniów z dysleksją rozwojową. Część III ..... 37
- Joanna Szczęk** – „Ile trzeba wiedzy”... aby zdać egzamin wstępny na filologię germańską. Część II ..... 45

### KOMPUTERY, INTERNET, MULTIMEDIA

- Katarzyna Jarosz** – Jeszcze o stronach internetowych ..... 51
- Piotr Rochowski** – Wiedza z Internetu ... 54
- Hanna Bugaj** – Mój przyjaciel z Madagaskaru ..... 60
- Anna Bączkowska** – Zestaw ćwiczeń do nauki angielskich przyimków *in, at, i on*: podejście kognitywno-korpusowe ..... 61

### SZKOŁA PODSTAWOWA, GIMNAZJUM

- Sebastian Korniluk** – Liczymy do 100 ... 65
- Jolanta Stanek** – Lekcje awaryjne ..... 66
- Katarzyna Morzyńska** – Zobacz, co potrafi twoje dziecko, czyli lekcja języka angielskiego z udziałem rodziców ..... 69
- Krystyna Klemens** – Piknik w klasie na lekcji języka angielskiego ..... 71
- Iwona Waniec** – Euro – wkrótce i u nas? 73
- Jarosław Sarzała** – Koło języka angielskiego w gimnazjum – kilka słów o rozwijaniu zainteresowań uczniów ..... 76

### Z DOŚWIADCZEŃ NAUCZYCIELI

- Ewa Rejn** – Lekcja diagnozująca umiejętności uczniów ..... 80
- Iwona Czerwińska** – O konieczności i sposobie testowania osiągnięć w rozumieniu ze słuchu ..... 82
- Marek Szałek** – Podejście problemowe w nauczaniu języków obcych ..... 87
- Janina Skrzypczyńska** – Tematyczne ćwiczenia językowe z wykorzystaniem materiałów autentycznych ..... 91
- Halina Sz wajgier** – Jak wykorzystuję materiały autentyczne ..... 95
- Beata Kouhan, Ilona Rogińska, Aniceta Karpowicz** – Lekcja z wykorzystaniem makiety ..... 96
- Brygida Górczyńska** – Praca z obrazkami na folii do rzutnika pisma ..... 100
- Małgorzata Naglik, Iwona Rebelka, Czesława Grochalska-Zielonka** – Baw się razem z nami ..... 102
- Teresa Smurzyńska** – Praca metodą projektów w zespole o zróżnicowanym poziomie zaawansowania językowego ... 105

**Aleksander Oleksak** – Historia Niemiec na lekcjach języka niemieckiego ..... 107

## MATERIAŁY PRAKTYCZNE

**Teresa Pogwizd, Maria Mendychowska** – *Teste ton français* ..... 114

**Anna Polak** – Ćwiczenia uzupełniające do *Deutsch für dich, neu* ..... 117

**Lidia Falkowska-Winder** – Jeszcze jeden przyczynek do uczenia (się) angielskiego ..... 120

**Bożena Ciepiewska** – *Zungenbrecher* w nauce języka niemieckiego ..... 123

**Beata Bek** – Jak ułatwić widzowi zrozumienie spektaklu w języku angielskim? ..... 124

**Bożena Skarbak-Cielecka, Magdalena Śmiglak** – Kocpiuszek – Jak się bawić przy nauce i uczyć w zabawie ..... 127

**Teresa Kozłowska** – Little Red Riding Hood ..... 130

## KONKURSY

**Jerzy Pieszcuch** – Konkurs języka niemieckiego „DACH” ..... 132

**Gabriela Stępień** – Szkolny konkurs wiedzy o Włoszech *Do you know Italy?* .... 136

## CZYTELNICY PISZĄ

**Urszula Sienkiewicz** – Dlaczego języki obce są nam obce? ..... 144

**Małgorzata Ignatowicz, Ewa Michalska** – Uczenie w zespołach ..... 145

**Marzena Cichońska-Woropaj** – *English Corner* – czyli jak przełamać stres przed mówieniem w języku obcym ..... 146

**Wioletta Piegzik** – Między jawą a snem ..... 149

**Agnieszka Soczówka** – Obrazki i ilustracje na lekcjach języka obcego ..... 151

**Karol Czejarek** – Strona bierna – trudne zjawisko dla uczących się języka niemieckiego Polaków ..... 154

**Mirosława Dudek** – Uczniowie dyslektyczni i ich problemy z opanowaniem języków obcych ..... 156

**Aldona Rogowska** – Podręczniki do nauki języka łaćnińskiego z lat 1945–1980 – czy słusznie odesłane do lamusa? ..... 158

## SPRAWOZDANIA

**Liliana Mzyk** – Konkurs ortograficzny ... 163

**Marlena Rowińska** – Konkurs na Święto Dziękczynienia ..... 164

**Olga Aleksandrowska** – Szkolny Konkurs Wiedzy o Wielkiej Brytanii ..... 165

**Joanna Augustynowicz** – Dzień Kultury Niemieckiej ..... 169

**Krystyna Klemens** – Niecodzienna wizyta ..... 170

**Jolanta Majda** – Seminarium *Deutschland im Vergleich* ..... 171

**Teresa Mielnicka** – W bawarskim gimnazjum ..... 172

## RECENZJE

**Anna Tomaszewska** – Toc! Toc! Qui est là ..... 177

**Elżbieta Gesing** – Naprawdę warto pracować z podręcznikiem *Новые встречи 2* ..... 179

**Krystyna Szymankiewicz** – *Connexions* – podręcznik do aktywnej nauki języka francuskiego ..... 180

**Barbara Gruzca** – Gramatyka języka niemieckiego w zadaniach testowych ..... 183

**Zofia Jancewicz** – Gramatyka języka angielskiego w zadaniach testowych ..... 185

**Ewa Kołodziejska** – Edukacja językowa w Unii Europejskiej ..... 187

**Beata Latawiec** – Wybiórczość ludzkiej pamięci ..... 188



### Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli

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

Prenumerata: Renata Dzieciół – 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, Skład i łamanie: PHOTOTEXT, ul. Platynowa 4, 00-808 Warszawa,

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

Nakład 2300

# PODSTAWY GLOTTODYDAKTYKI



Wioletta Piegzik<sup>1)</sup>  
Wrocław

## Współczesny eklektyzm glottodydaktyczny – rozważania nad metodą

Wraz z początkiem nowego tysiąclecia warto zastanowić się nad stanem wiedzy glottodydaktycznej, a także kondycją metod stosowanych w nauczaniu języków obcych. Wielu teoretyków, jak i praktyków czuje dyskomfort, nienaukowość oraz rosnące trudności wynikające m.in. z nadmiaru oraz ogólności zasad stosowanych w nauczaniu.

Nauczający, zgodnie ze współczesną tendencją ogólną, organizują i kontrolują proces przekazywania wiedzy – uciekając się do typowych dla naszych czasów rozwiązań o charakterze eklektycznym. Podejście budzi jednak niepokój, gdyż, podobnie jak w sztuce, eklektyzm przychodzi, gdy wcześniejsze kierunki przeżyły się oraz, gdy zrodziły się nowe zapotrzebowania.

Zadania stawiane eklektyzmowi są trudne i wielorakie. Wymaga się, aby nowe podejście zbierając dawne doktryny wypracowało skuteczniejsze niż do tej pory procedury oraz techniki pracy z i nad językiem i aby ogarniając najodleglejsze horyzonty, pozostawiało bliskie nauczaniem i nauczającym, nie wspominając już o spójnej stronie metodycznej i wielu innych jeszcze zadaniach. Dlatego też z jednej strony mamy do czynienia z nową jakością, z drugiej zaś ze znanymi zasadami stosowanymi w dydaktyce języków obcych.

Eklektyzm można rozumieć i tłumaczyć jako prawidłowość o charakterze ewolucyjnym. Historia metod nauczania pokazuje, że poszczególne typy metod dominują przemiennie na

przestrzeni lat. Raz są to metody bezpośrednie, takie jak np. metoda audiolingwalna i audiowizualna, innym razem metody pośrednie np. metoda gramatyczno-tłumaczeniowa, bilingwalna lub kognitywna, innym jeszcze razem metody pośredniczące, takie jak np. współczesna metoda eklektyczna. Powroty do poszczególnych metod i przeplatanie się radykalnie przeciwstawnych tendencji stanowią naturalny krok naprzód, tym bardziej że powroty te są związane z wyższym poziomem wiedzy i nowymi środkami nauczania (Pfeiffer, 2001).

Dlaczego zatem eklektyzm jest powodem do niepokoju? Skąd biorą się rozważania o eklektycznych niebezpieczeństwach?

Zanim dokonam próby odpowiedzi na powyżej sformułowane pytania, przedstawię źródła współczesnej metody eklektycznej, w których tkwi, moim zdaniem, znaczna część odpowiedzi na nurtujący wielu problem.

### Źródła współczesnej metody eklektycznej (WME)

Istotnym powodem powstania i upowszechnienia się współczesnej metody eklektycznej jest brak zadowalającej koncepcji ogólnej (Wilczyńska, 1999). Praktyka nauczania języków obcych pokazuje, że nauczający stosują bardzo różne i często skrajne procedury oraz techniki właściwe bardzo różnym i skrajnym

<sup>1)</sup> Autorka jest nauczycielką języka francuskiego w Liceum Ogólnokształcącym nr VII we Wrocławiu.

metodom. Odnosząc się do podmiotu, czyli ucznia, dostosowują nauczanie do jego potrzeb i możliwości. Na takie postępowanie ma bez wątpienia wpływ niezadowolone nauczających i metodyków metodą komunikacyjną oraz poprzedzającymi ją metodami, głównie audiolingwalną i gramatyczno-tłumaczeniową. Rozwiązania o charakterze eklektycznym pozwalają nauczającym na łączenie rozwiązań optymalnych i w miarę swobodne oraz sprawne organizowanie procesu nauczania/uczenia się.

Na idee współczesnego eklektyzmu mają wpływ także zdobycze innych nauk pokrewnych, takich jak np. psychologia. Wypracowany przez nurt humanistyczny model, według którego jednostka ludzka posiada niepowtarzalne i różnorodne właściwości emocjonalne oraz intelektualne, sprzyjał z całą pewnością dążeniom do wszechstronnego rozwoju uczącego się, w tym także do rozwoju związanego z językiem. Stosowanie dość sztywnego stanowiska metodycznego wyklucza rozwój wszystkich zdolności i możliwości jednostki. Do uczącego podchodzi się zatem angażując jego sferę intelektualną oraz emocje, pamięć, choć także logiczne myślenie. Psychologowie-humaniści opowiadając się za wszechstronnym rozwojem jednostki i wskazując na samorealizację (*self-actualization*) jako najwyższą formę rozwoju, uzyskiwaną dzięki różnym działaniom, stworzyli podatny grunt pod współczesne nauczanie języków obcych. Warto w tym miejscu wspomnieć Carla Rogersa, którego prace oparte na idei rozwoju indywidualnego odegrały niemałą rolę w rozwoju metod stosowanych w nauczaniu języków docelowych. Wpływ ten jest widoczny począwszy od metod alternatywnych, po metodę komunikacyjną opartą na komunikatach kształtujących postawę otwartości na innych oraz wyzwolenie emocji i myśli m.in. przez i za pomocą języka. Wieloaspektowość ludzkiego rozwoju obecna w nurcie humanistycznym posiada cechy zbieżne z podejściem eklektycznym, czerpiącym ze wspomnianego kierunku psychologii.

Nie bez znaczenia pozostają także zdobycze dydaktyki ogólnej i pedagogiki, a w szczególności centralne usytuowanie uczącego się w procesie nauczania/uczenia się. Angielskojęzyczne hasło: *learner oriented teaching* symbolizuje zmiany w ogólnej orientacji dydaktyki języków obcych, polegające na przejściu z dydak-

tyki tradycyjnej, której podstawą jest autorytarny styl nauczania na dydaktykę nowoczesną, w której podmiotem wszelkich działań jest uczący się jako partner wszelkich relacji dydaktycznych. Naturalną konsekwencją centralnego usytuowania uczącego się jest dostosowanie nauczania do potrzeb, osobowości i preferencji poznającego język. Eklektyzm dzięki różnorodności zapisanej w swojej naturze „podchodzi” do uczącego się w sposób indywidualny, sprzyjając wszelkim potrzebom jednostki będącej w trakcie opanowywania języka obcego.



### **Współczesna metoda eklektyczna (WME)**

Praktyka nauczania pokazała, że nie udało się, jak dotąd, wypracować jednej uniwersalnej metody, dzięki której można uzyskać wysokie wyniki nauczania niezależnie od warunków. Eklektyzm jawi się jako kompromis metodyczny odpowiadając potrzebom dzisiejszej dydaktyki. Współczesna metoda eklektyczna jest kompilacją metod pośrednich i bezpośrednich. Zakłada m.in., że recepcja i rozumienie języka obcego należą do kompetencji nadrzędnych pozwalających jednostce na budowanie systemu językowego. Materiałami sprzyjającymi rozwijaniu recepcji i rozumienia języka są teksty, zarówno pisane, jak i mówione. Nauczający powinien zatem organizować zajęcia tak, aby poznający język miał częsty kontakt z tekstem obcojęzycznym, który jest autentycznym dokumentem służącym prawdziwej komunikacji. Przy doborze tekstu, obok właściwego dostosowania stopnia trudności do poziomu uczącego się, nauczający powinien także wybierać teksty tak, aby treść oraz struktury językowe rozbudzały autentyczne zainteresowanie i motywację uczącego się.

Praca nad tekstem to szereg czynności analitycznych, które polegają na stopniowym przybliżaniu się do istoty danego tekstu. Przybliżanie się oznacza wielokrotne czytanie lub słuchanie aż do momentu „dotarcia” do konstrukcji językowych i jednostek leksykalnych o znaczeniu centralnym, tj. mającym wpływ na rozumienie informacji. Czynności, o których mowa opierają się na zasadzie od ogółu do szczegółu, tj. od globalnego zrozumienia infor-

macji do wiadomości pobocznych, towarzyszących wiadomości głównej.

Czynności analityczne wiążą się także z potrzebami kognitywnymi. Obejmują one refleksje nad strukturami językowymi, analizę zjawisk gramatycznych itp. Zakłada się, że jednostka poznająca język obcy powinna zapoznać się w sposób świadomy z pewnymi regułami językowymi zanim zacznie używać ich w konkretnych wypowiedzeniach.

Kognitywny aspekt obecny we współczesnej metodzie eklektycznej podkreśla kreatywność jednostki, jej nieskończone możliwości budowania zdań, a także nieskończone możliwości języka. Uczący się, w myśl założeń gramatyki generatywno-transformacyjnej N. Chomsky'ego, łączy wykształcone kompetencje lingwistyczne z umiejętnościami rozumienia i mówienia (Pfeiffer, 2002).

Ważnym elementem współczesnego eklektyzmu jest również kształcenie postawy samodzielności poznającego język obcy. Nauczający ukierunkowuje swe działania w znacznej mierze na podstawie strategii uczenia się, dzięki którym uczący się jest w stanie sam podejmować i wykonywać zadania uczeniowe, przejmując odpowiedzialność za proces przyswajania języka. I choć część specjalistów jak np. R. Galisson<sup>2)</sup> uważa, że eklektyzm w dziedzinie uczenia się charakteryzuje się ignorancją, to trudno do końca zgodzić się z tą opinią w odniesieniu do ostatnich lat funkcjonowania omawianego podejścia. Często bowiem wśród strategii uczenia się są praktykowane strategie kognitywne (*cognitive strategies*), polegające głównie na budowaniu hipotez o treści danego tekstu, strategie metakognitywne (*metacognitive strategies*), polegające na organizowaniu własnego procesu uczenia się i inne, których stopień skuteczności jest spory.



### **Niebezpieczeństwa współczesnej metody eklektycznej**

Obok licznych zalet współczesnej metody eklektycznej (sprzyjanie wszechstronemu rozwojowi językowemu korespondującemu

z holistyczną koncepcją jednostki, indywidualizowanie potrzeb, elastyczność w zakresie doboru technik i procedur pracy, różnorodność narzędzi pracy itp.) nasuwają się pewne obawy. Obawy dotyczą wielu sfer refleksji dydaktycznej.

Po pierwsze współczesny eklektyzm cechuje się brakiem spójności na najwyższym poziomie refleksji dydaktycznej, czyli na poziomie koncepcji ogólnej (Wilczyńska, 1999). Chodzi tu o tzw. podejście (ang. *approach*), z którego wyprowadzane zostają cechy systemowe metody, a następnie techniki nauczania. Brak zintegrowanej wiedzy glottodydaktycznej (determinanty teoretycznej), mającej bezpośredni wpływ na bazę metodyczną nie zapewnia spójności między teorią a praktyką nauczania/uczenia się. Ta pierwsza zresztą nie jest ani obszernie, ani wyczerpująco opisana w literaturze przedmiotu.

Po drugie eklektyzm krytykuje się za brak precyzji metodologicznej. Chodzi o naukową podstawę, zawierającą projekt realizacji zamierzeń dydaktycznych determinowanych m.in. przez warunki i środki nauczania. Nauczający winni mieć przy podejmowaniu działań dydaktycznych punkt odniesienia, tak aby zmniejszyć do minimum ryzyko niekontrolowanych wyborów metodyczno-organizacyjnych. W rzeczywistości eklektyzm nie dysponuje spójnym opisem metody nauczania – opisem, który miałby znaczący wpływ na praktykę nauczania/uczenia się i który sprzyjałby koherencji teoretyczno-praktycznej. Brak spójności metodycznej wynika z wielu powodów. Jednym z nich jest wielość, różnorodność i tempo oferowanych nauczającym pomocy dydaktycznych. Przy tak bogatej ofercie konkretny i spójny sposób postępowania (metoda) zostaje odsunięty na plan dalszy. Janine Courtillon mówi nawet o dewaloryzacji pojęcia „metoda” – zjawiska, które uważa za bardzo niebezpieczne.

Po trzecie podejście eklektyczne niepokoi również na poziomie praktyki nauczania/uczenia się. Można powiedzieć, że eklektyzm wykształcił swobodę doboru technik i procedur o wyjątkowo dużym natężeniu. Nauczyciele, kierując się najczęściej względami pragmatycznymi (skuteczność), lecz także doświadczeniem i odczuciami, organizują proces przekazywania wiedzy i budowania umiejętności tworząc, jak

<sup>2)</sup> Galisson R. (1980). *D'hier à aujourd'hui. La didactique des langues étrangères. Du structuralisme au fonctionnalisme*. Paris: Clé International, s. 114.

pisze Wilczyńska, pewien zestaw czy nawet zespół będący osobistą metodą danego nauczyciela. Wiadomo, że spójność teoretyczno-praktyczna takiego nauczania nie może być wysoka, chociaż trudno z drugiej strony wykluczyć kreatywność i sprawność działania. Zaryzykuję w tym miejscu stwierdzenie, że praktyka eklektyczna wyrasta z intuicji nauczających i opiera się na indywidualizmie nauczanych. Mówiąc intuicja mam na myśli przeświadczenie i niezwykle sprawne wnioskowanie, które zapewnia „wewnętrzny głos”. Mówiąc „indywidualizm” myślę o respektowaniu potrzeb jednostki – jej samej i jako członka grupy, w której odbywa się nauczanie. Z punktu widzenia nauki praktyka eklektyczna z pewnością nie może liczyć na aprobatę i uznanie.



## Polityka oświatowa a nauczanie języków obcych

Wyrazem polityki oświatowej państwa odnoszącej się do nauczania języków obcych (podobnie jak innych przedmiotów) jest szereg dokumentów prawnych, takich jak: *Podstawa programowa*, rozporządzenia MENiS, zatwierdzone do użytku szkolnego programy nauczania i inne. Wszystkie te pisma określają kształt systemu oświaty oraz mają bezpośredni wpływ na organizowanie nauczania. Ujęte w wymienionych pismach cele nauczania i wychowania, zadania szkoły, treści nauczania, osiągnięcia ucznia itp. normują proces przekazywania wiedzy oraz sprawiają, że wszyscy uczniowie kończąc określony etap nauczania w danym typie szkoły powinni dysponować podobnym zakresem wiedzy i podobnymi umiejętnościami.

I choć nie ma w cytowanych dokumentach bezpośredniego i szczegółowego zalecenia odnoszącego się do sposobu realizacji wyznaczonego zakresu programowego, trudno wykluczyć brak związków między np. celami edukacyjnymi a metodą (-ami) osiągania tych celów. Potwierdzeniem tych słów jest zawarty w *Podstawie programowej kształcenia ogólnego dla liceów ogólnokształcących, liceów profilowanych*

*i techników* ogólny cel edukacyjny, czyli opanowanie przez uczących się języka docelowego. Wyróżnione w dokumencie warianty: A, B i C precyzują zakres przyswojenia danego języka. Czytamy, że:

- ▶ w wariantcie A chodzi o opanowanie języka obcego, zapewniające swobodne posługiwanie się w kraju nauczanego języka lub w kontaktach z innymi użytkownikami języka, a także w przyszłej pracy i nauce,
- ▶ w wariantcie B chodzi o opanowanie języka obcego, zapewniające sprawną komunikację w odniesieniu do spraw życia codziennego,
- ▶ w wariantcie C chodzi o opanowanie języka obcego, zapewniające minimum komunikacji językowej.

Cytowane cele edukacyjne wyraźnie determinują wybrane przez nauczycieli praktyków metody i formy pracy. Jeśli cele edukacyjne nauki języków obcych odnoszą się do efektywnego porozumiewania się językiem docelowym, to istotna jest przede wszystkim skuteczność przekazu, a nie troska o poprawność<sup>3)</sup>. Wynikający z realizacji celów edukacyjnych pragmatyzm użycia języka narzuca pragmatyzm pracy z/nad językiem. Wybór podejścia i dobór metody, za pomocą której nauczający kształcą poszczególne kompetencje językowe, jest naturalną konsekwencją zapisów prawnych.

Uzupełnieniem proponowanego przez władze oświatowe modelu nauczania są obowiązujące szkolnictwo instytucjonalne rozporządzenia MENiS. Dla przykładu w rozporządzeniu z dnia 13 sierpnia 1999 roku, poświęconego sprawowaniu nadzoru pedagogicznego mowa o hospitacji diagnozującej, tj. takiej, której celem jest przede wszystkim obserwacja wiedzy, umiejętności i postaw uczniów<sup>4)</sup>. Hospitującego nie interesuje zachowanie nauczyciela ani jego czynności. Osoba obserwująca zajęcia skupia się na działaniach i zachowaniach uczniów. W zalecanej formie nadzoru pedagogicznego chodzi o osiągnięty przez uczących się poziom sprawności i umiejętności, a nie o metody i formy pracy. Praktycy zatem skupiają się na wiedzy proceduralnej i zadaniach o charakterze praktycznym. Wiedza deklaratywna w konsekwencji

<sup>3)</sup> Komorowska H. (1999), *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa: WSiP.

<sup>4)</sup> Por. *Rozporządzenie MEN w sprawie zasad sprawowania nadzoru pedagogicznego (...)* z dnia 13 sierpnia 1999 roku, §4 pkt 5.



powyżej wspomnianych i obowiązujących zapisów ustępuje miejsca czynnościom symulującym autentyczne sytuacje komunikacyjne.



## Wnioski

Jak wynika z powyższego, dzisiejszy eklektyzm nie stanowi novum. Rozwiązania eklektyczne pojawiały się w historii nauczania będąc, jak pokazuje chociażby ubiegłe stulecie, alternatywą dla zastanych doktryn. Chylenie się ku upadkowi monolitycznych koncepcji i ustępowanie miejsca rozwiązaniom eklektycznym za każdym razem wydaje się (i wydawało się w przeszłości) nowocześniejsze i skuteczniejsze. Choć obecny stan metodyczny jest zgodny z cyklicznością tendencji, jaka panuje w dydaktyce języków obcych, to należy stwierdzić, że na najbliższe lata nic nie zapowiada gruntowniejszych zmian. Zakorzeniony nurt humanistyczny, któremu nauki humanistyczne bez wątpienia wiele zawdzięczają, dokonał przewrotu, od którego, moim zdaniem, nie ma odwrotu. Żadne jednorodne i spójne, a zatem sztywne metodycznie stanowisko nie „zaspokoii” indywidualizmu jednostki ani też nie sprostą wymogom holistycznej nauki. Siła eklektyzmu polega na tym, że jawi się on większości praktykom (choć może także teoretykom) jako metoda złotego środka. Koncepcja eklektyczna spaja metodologię mieszaną z metodologią częściowo bezpo-

średnią i metodologią częściowo tradycyjną<sup>5)</sup>. Popadanie w skrajność zwolenników kolejnych teorii glottodydaktycznych nie zachęca do stosowania (przynajmniej na dłuższy czas) jednorodnych metod, takich jak np.: metody gramatyczno-tłumaczeniowej, bezpośredniej, metody audio-lingwalnej, komunikacyjnej czy metod alternatywnych. Powodzenie eklektyzmowi zapewnia otwartość na nowe prądy i tendencje, zaś długowieczność – powierzchowne ich traktowanie<sup>6)</sup>.

Skoro, jak pisze Pfeiffer, nie ma i nie może istnieć jedna uniwersalna metoda, miejmy poczucie, że nie mogąc osiągnąć ideału, mamy w eklektyzmie – metodzie scalającej inne metody – namiastki rozwiązań optymalnych.

## Bibliografia

- Courtillon J. (2003), *Elaborer un cours*, Paris: Hachette.  
Galisson R. (1980), *D'hier à aujourd'hui. La didactique des langues étrangères. Du structuralisme au fonctionnalisme*, Paris: Clé International.  
Pfeiffer W. (2001), *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*, Poznań: Wargos.  
Puren Ch. (1988), *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris: Nathan-Clé International.  
Wilczyńska W. (1999), *Uczyć się czy być nauczonym. O autonomii w przyswajaniu języka obcego*, Warszawa-Poznań. PWN. (luty 2004)

<sup>5)</sup> Puren Ch. (1988), *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris: Nathan-Clé International.

<sup>6)</sup> Por. Wilczyńska W. (1999), *Uczyć czy być nauczonym? O autonomii w przyswajaniu języka obcego*, Warszawa-Poznań: PWN, s. 21.

Eliza Borczyk<sup>1)</sup>  
Zawiercie

---

## „Sukces” w glottodydaktyce

Glottodydaktyka, tak jak wiele innych dziedzin nauki, stale poszukuje nowych rozwiązań, które przyczyniają się do polepszenia jakości, w tym przypadku – jakości procesu nauczania i uczenia się języków obcych. Modnemu dziś terminowi „efektywność” także glottodydaktyka przypisuje nadrzędną rolę. Czymże jest

efektywność? Najłatwiej można by ją ująć jako *sprawność, skuteczność* podejmowanych działań, ukierunkowanych na osiągnięcie sukcesu. W przypadku metodyki nauczania języków obcych to skuteczność stosowanych przez osoby uczące metod i technik mierzona wynikami osiąganymi przez uczących się. A nowe roz-

---

<sup>1)</sup> Autorka jest nauczycielką języka włoskiego w Nauczycielskim Kolegium Języków Obcych w Gliwicach.

wiązania są wciąż potrzebne, gdyż według światowych i krajowych badań sukces w kształceniu języków obcych nie został w pełni osiągnięty. Znaczący to, iż wszelkie dostępne metody i techniki nauczania, a także stosowane podręczniki, nie zapewniają w pełni osiągnięcia zadowalającego poziomu wszystkich sprawności językowych. Zanim jednak przytoczę wyniki tych badań, przyjrzyjmy się, jak był i jest postrzegany sukces przez poszczególne metody nauczania.



## Sukces a metody nauczania

Wiadomym jest, iż w pierwszych metodach nauczania nadrzędną rolę odgrywał nauczyciel – jego inwencja i sposób przekazywania wiedzy. Uczeń był raczej biernym odtwórcą, podporządkowanym woli swego mistrza.

I tak, w XVIII wieku, w dobie dominacji metody gramatyczno-tłumaczeniowej, sukces był postrzegany jako *znajomość gramatyki w rozumieniu werbalizacji reguł, opisujących poprawne zdania*, a także umiejętność poprawnego tłumaczenia zdań. Czy jednak można w tym przypadku użyć słowa sukces? Język był postrzegany jako zbiór reguł gramatycznych i wyjątków, bez kontaktu z żywą rzeczywistością, nie brano pod uwagę jego różnorodności społecznej, geograficznej czy sytuacyjnej. Wszelkie reguły morfosyntaktyczne oraz słownictwo były prezentowane przez nauczycieli w języku ojczystym uczniów, następnie memoryzowane i stosowane w tłumaczeniach z języka ojczystego na obcy i odwrotnie, redukując jednocześnie konwersację do minimum. W efekcie uczący się nie był w stanie prawidłowo posługiwać się językiem obcym w akcie komunikacji, a nawet zrozumieć wypowiedzi ustnej. Jedyną dobrą stroną tej metody była łatwość i prostota procesu nauczania, niewymagająca od nauczyciela zbyt wiele wysiłku i inwencji. Niestety wielu nauczycieli nadal stosuje tę metodę.

W XIX wieku pojawiła się metoda bezpośrednia, będąca reakcją na niedoskonałość i nieskuteczność metody gramatyczno-tłumaczeniowej. Była to metoda, która początkowo

cieszyła się powodzeniem. Głównym jej założeniem było nauczanie języka obcego w sposób naturalny, czyli bez posługiwania się językiem ojczystym, poprzez konwersacje z native-speakerem, z użyciem tylko tekstów autentycznych oraz bez tłumaczenia reguł gramatycznych. Uczniowie po pewnym czasie niewątpliwie potrafili zrozumieć rozmówcę i skonstruować własne wypowiedzi, co postrzegano jako sukces stosowania tej metody, ale popełniali wiele błędów gramatycznych. Tak więc właściwie i tym razem trudno jest mówić o sukcesie. Przekonano się, że języka obcego nie można nauczyć się tak jak języka ojczystego.

Następnie pojawiła się metoda audiolingwalna, której podstawą były założenia *językoznawstwa strukturalistycznego i psychologii behawiorystycznej*, która utożsamiała sukces z systemem nawyków językowych, umiejętnością reagowania na bodźce. Zaczęto uczyć języka stosując, między innymi, ćwiczenia strukturalne: wielokrotne ustne powtórzenia słów, wyrażań i całych zdań, a następnie ich transformację, substytucję czy rozwinięcia. Dzięki tej technice uczeń jest w stanie zrozumieć rozmówcę i w miarę poprawnie porozumieć się. Jednakże wypowiedzi te są mało kreatywne, gdyż są konstruowane na podstawie zapamiętanych, gotowych wyrażań.

Dopiero na przełomie lat 60. i 70. XX wieku, kiedy zaczęła formować się metoda kognitywna, zapoczątkowana przez językoznawstwo transformacyjno-generatywne, nastąpił przełom i skupiono się na osobie ucznia i drzemających w nim możliwościach. Sukces według tej metody jest postrzegany jako osiągnięcie kompetencji komunikacyjnej, a więc, śledząc rozważania Hanny Komorowskiej<sup>2)</sup>, oznacza:

- ▶ umiejętność budowania i rozumienia zdań gramatycznie poprawnych,
- ▶ umiejętność przekazywania i rozumienia ukrytych znaczeń,
- ▶ umiejętność wyrażania i rozumienia intencji,
- ▶ umiejętność stosowania i rozumienia reguł, dotyczących struktury konwersacji.

Warto postawić sobie pytanie, czy zaproponowane przez teoretyków tej metody techniki nauczania, typy ćwiczeń oraz stosowane podręczniki i pomoce dydaktyczne są na tyle

<sup>2)</sup> Hanna Komorowska (1987), *Sukces i niepowodzenia w nauce języka obcego*, Warszawa: WSiP.

efektywne, że w pełni umożliwiają kształcenie tych umiejętności. Czy możemy mówić o sukcesie? Niech odpowiedzią będzie wynik badań światowych IAE (International Association for the Evaluation Achievement), cytując za Hanną Komorowską, które porównywały systemy szkolne różnych krajów. Po przeprowadzonych badaniach wysoko oceniono poprawność gramatyczną, a nieco gorzej sprawność mówienia i rozumienia. Można pokusić się o wnioski, iż sukces w rozumieniu metody kognitywnej nie jest w pełni osiągnięty. Nie oznacza to jednak, iż założenia kognitywistów są złe i należy szukać nowej metody, a jedynie kontynuować badania, nie tyle eksperymentalne co, jak sugeruje autorka, diagnostyczne, aby znaleźć przyczynę niepowodzeń w tej dziedzinie.

Wiele uwagi poświęcono i nadal poświęca się badaniom czynników, związanych z osobą nauczyciela, a także tych dotyczących metod i technik nauczania, stosowanym podręcznikom i materiałom dydaktycznym, warunkom nauczania, wpływowi środowiska szkolnego i domowego i ich wpływowi na wyniki nauczania. Ostatnimi czasy skupiono się na czynnikach indywidualnych, związanych z osobą ucznia. Odkąd to uczeń, a nie nauczyciel, stał się kluczowym ogniwem systemu kształcenia i centrum zainteresowania metodyków, zaczęto zdawać sobie sprawę, jak ważną rolę w procesie nauczania-uczenia się odgrywają czynniki indywidualne, a głównie psychologiczne.



## Czynniki indywidualne

Jak już wcześniej wspominałam, w dobie dominacji metody gramatyczno-tłumaczeniowej i audiolingwalnej, kiedy uwaga była skupiona na osobie nauczyciela, czynniki indywidualne ucznia, takie jak typ pamięci, postawa, motywacja czy cechy osobowości, nie były brane pod uwagę, nie miały także znaczenia przy doborze metody nauczania. Obecnie jednak w nich szuka się klucza do sukcesu i efektywności, nie zaniedbując oczywiście pozostałych ogniw systemu kształcenia.

Nauczyciele, praktycy jak i teoretycy, wciąż czują niedosyt wiedzy dotyczącej indywidualnych uwarunkowań sukcesu w nauce języ-

ków obcych. Sięgają więc po wszelkie dostępne psychologii narzędzia pomiaru, aby dowiedzieć się jaki wpływ na wyniki nauczania mają takie czynniki jak postawa ucznia wobec języka, źródła motywacji, typ pamięci czy percepcji, inteligencja, a nawet temperament i inne cechy osobowościowe. Starają się także ustalić, który z tych czynników ma największe znaczenie.

Nie sposób dotrzeć do wszystkich badań w tym zakresie, których przecież na bieżąco przybywa, pragnę jednak odwołać się do tych przeprowadzonych przez Hannę Komorowską, wielki autorytet w dziedzinie glottodydaktyki, naświetlonych w wymienionej już wcześniej książce *Sukces i niepowodzenie w nauce języka obcego*. Nie są to być może najnowsze badania, ale bardzo wymowne, przekonujące i wciąż aktualne. Autorka przedstawiła, między innymi, obraz czynników, związanych z osobą ucznia i określiła ich ważność z punktu widzenia osiąganych wyników nauczania. Wyciągnięte wnioski pozwoliły uchwycić relacje między poszczególnymi czynnikami a brakiem sukcesu w nauce języka obcego, czyli niepowodzeniem.

Nie wszystkie czynniki indywidualne zostały wzięte pod uwagę: ze względów finansowych i technicznych pominięto płeć, wiek, iloraz inteligencji oraz cechy osobowościowe. Jednak, aby ocenić ich znaczenie i wpływ na odnoszenie sukcesów w nauce oraz uwzględnić je w hierarchii, we wnioskach i podsumowaniu znalazły się najważniejsze informacje, dotyczące tych czynników a ich źródłem były prace innych badaczy krajowych i zagranicznych.

Autorka poświęciła wiele uwagi przede wszystkim postawie ucznia wobec języka obcego, motywacji, organizacji jego pracy własnej oraz subiektywnemu obrazowi procesu nauczania-uczenia się języka obcego, jaki wyrabia sobie uczeń w toku nauki tego języka.

Z przeprowadzonych badań wynika, iż warunkami osiągnięcia sukcesu w nauce języka obcego, biorąc pod uwagę oczywiście czynniki indywidualne, są:

- ▶ wysokie poczucie sukcesu,
- ▶ pozytywna postawa uczniów wobec języka, charakteryzująca się brakiem przymusu i wysokimi aspiracjami,
- ▶ odpowiedni poziom motywacji,
- ▶ umiejętność systematycznej i samodzielnej pracy z językiem poza murami szkolnymi.

Jest to bardzo skrócony i uproszczony obraz wyników badań autorki, gdyż inne czynniki decydują o sukcesie w zakresie kompetencji komunikacyjnej, a inne w zakresie kompetencji lingwistycznej, choć wyniki są zbliżone. Nie ulega jednak wątpliwości, jak podkreśla H. Komorowska, iż czynnikiem odgrywającym najważniejszą rolę w procesie akwizycji języka obcego jest poczucie sukcesu i jemu chciałabym poświęcić więcej uwagi w dalszej części moich rozważań.



## Poczucie sukcesu a potrzeba sukcesu

O „potrzebie sukcesu”, czy też inaczej „osiągnięć”, mówimy wtedy, gdy człowiek dąży do sukcesu jako wartości *autotelicznej*, czyli „samej w sobie” (por. Reykowski, 1992). Sukces może mieć także wartość *instrumentalną*, kiedy czemuś służy. Bez wątpienia, pojęcie sukcesu jest stale obecne w życiu człowieka, gdyż ma on tendencję do określania własnych czynności i działań w kategoriach „sukces-niepowodzenie”.

Współczesna psychologia definiuje „sukces” często posługując się terminem „*standardu doskonałości*”, który należy osiągnąć, a pochodzi on od otoczenia, bądź też z wnętrza samego człowieka. Również na gruncie dydaktyki i glotodydaktyki funkcjonowaniu tego mechanizmu, jakim jest „potrzeba sukcesu, poświęcono już wiele badań, gdyż jest on nieodłącznie związany z funkcjonowaniem mechanizmów motywacyjnych.

Źródłem motywacji działania człowieka jest nadawanie znaczeń poszczególnym przedmiotom, przy czym „znaczenie” możemy rozumieć jako „wartość”. Według współczesnych psychologów (por. Reykowski, 1992) istnieją trzy mechanizmy, dzięki którym człowiek przypisuje wartość przedmiotom:

1. Mechanizm *hedonistyczny*, inaczej organizmalny, który działa na zasadzie *przyjemności* i jest źródłem motywów popędowych.
2. Mechanizm *normatywny*, który działa na zasadzie *społecznej aprobaty* i jest źródłem motywów związanych z potrzebami „ja”, takich jak, między innymi, potrzeba osiągnięć.
3. Mechanizm *poznawczy*, działający na zasadzie *zgodności w systemie przekonań* i będący

źródłem motywów związanych ze sferą moralną i dotyczący m.in. kwestii samooceny.

Jak można zauważyć, „potrzeba osiągnięć” jest naturalną potrzebą człowieka. Jednakże psychologowie nie są do końca zgodni co do jej genezy, choć wszyscy umiejscawiają ją w pierwszych latach dzieciństwa. Niektórzy dopatrują się jej w postawach wychowawczych rodziców, a dokładnie w *systemie nagradzania za sukces i karania za niepowodzenie* podkreślając, iż nagroda i pochwała mają większą wartość wychowawczą niż kara. Jeśli młody człowiek jest od dziecka chwalony i doceniany przy każdej nadarzającej się ku temu okazji, ma dzięki temu właściwie ukształtowane poczucie własnej wartości, które zaowocuje w dalszym życiu. Nie będzie tak bardzo bał się porażek i nie będzie unikał sytuacji, w których może być narażony na klęskę. Osoby, które w dzieciństwie częściej były karane za niepowodzenie niż chwalone za sukces, są mniej odporne na porażkę i niechętnie podejmują wyzwania.

Inni psychologowie z kolei uważają, iż „potrzeba osiągnięć” ma swoje źródło w mechanizmach „*samowzmocnienia*”, które obserwuje się już u rocznych dzieci. Owe mechanizmy polegają na tym, iż dziecko reaguje pozytywnymi emocjami, kiedy uda mu się samodzielnie czegoś dokonać, osiągnąć cel, do którego uporczywie dążyło. Dopiero w wieku około 3,5 lat dziecko zaczyna interpretować swoje działania pod kątem oceny samego siebie, na którą zaczyna w tym okresie także wpływać ocena otoczenia, głównie rodziców. W tym momencie życia zaczyna się kształtować samoocena, czyli „teoria” na swój własny temat, przede wszystkim na temat wewnętrznych czynników, od których zależy realizacja stawianych sobie celów. Samoocena to jeden z czynników psychologicznych, determinujących ludzkie działanie. Pozytywne nastawienie do własnej osoby dodaje energii, zwiększa wiarę we własne siły i możliwości, pozwala podnosić poprzeczki, a także, z drugiej strony, pozwala łagodniej znieść wszelkie porażki. Warto zaznaczyć, iż nie jest ona niezmienna i zależy od wielu czynników i okoliczności życiowych, np. aktualnych osiągnięć czy opinii innych ludzi.

Warto jeszcze zastanowić się, jaki związek ma „potrzeba sukcesu” z „poczuciem sukcesu”. „Poczucie sukcesu” jest pewnego rodzaju

ju zaspokojeniem tej naturalnej potrzeby i źródłem energii do podejmowania kolejnych zadań i wysiłków. Osoba ucząca się języka obcego zdaje sobie sprawę, iż nie sposób jest nauczyć się posługiwać danym językiem w sposób bezbłędny i doskonały, niezależnie od stosowanych metod czy technik nauczania, podręczników i materiałów dydaktycznych. Nauka języka jest żmudna, wymaga wiele wysiłku i czasu. Dlatego też, aby uczeń nie stracił motywacji i wiary we własne możliwości, powinien jak najczęściej doświadczać „poczucia sukcesu”.



## Jak umożliwić uczniowi poczucie sukcesu?

To już zadanie przede wszystkim dla nauczyciela. Niewątpliwie powinien on być świadomym czynników psychologicznych, warunkujących poczucie sukcesu u ucznia, jak również zdawać sobie sprawę, jak wiele zależy od jego własnej osoby.

Niewątpliwie, aby uczeń miał poczucie sukcesu, powinien osiągać pozytywne wyniki w nauce i wierzyć we własne umiejętności. Musi mieć świadomość, że taki cel jest możliwy do osiągnięcia. To co w tej materii może uczynić nauczyciel, to odpowiednio dostosować materiał nauczania do wieku i możliwości uczniów, tak aby nie był ani zbyt łatwy, ani zbyt trudny. Mało ambitny i niewymagający wiele od ucznia materiał nauczania nie stanowi jeszcze takiego zagrożenia, jednak gdy system poznawczy ucznia nie może poradzić sobie z informacjami zbyt licznymi i skomplikowanymi, pojawia się *afekt ujemny*, który niestety uniemożliwia poczucie sukcesu.

Aby uczeń mógł osiągnąć pozytywne wyniki w nauce języka, musi chcieć się uczyć, a więc powinien mieć odpowiedni poziom motywacji pozytywnej. Uczenie się z lęku przed nauczycielem czy oceną negatywną z pewnością nie przyczyni się do poczucia sukcesu. Niestety z badań wynika, że aż 35% uczniów wykazuje motywację negatywną (por. Kuklińska, 2003). Źródłem motywacji pozytywnej może być, na przykład, przekonanie ucznia o użyteczności uczenia się danego języka, sprawiedliwa ocena nauczyciela i uznanie wysiłku ucznia z jego strony, możliwość posługiwania

się językiem poza zajęciami szkolnymi. I tu również nauczyciel może wiele osiągnąć. Od jego osobowości, inwencji twórczej i organizacji własnego warsztatu pracy zależy, czy uczniowie będą chętnie uczestniczyć w jego zajęciach i uczyć się skutecznie języka obcego. Lekcja języka obcego powinna być ciekawa, dynamiczna, zróżnicowana. Jak twierdzi szwedzka badaczka M. Frankenhauser (cyt. za Reykowskim), nowość, nieprzewidywalność i zmiana powoduje pobudzenie. Bodźce powinny być odpowiednio dawkowane i atrakcyjne (por. Kuklińska, 2003). Klucz więc tkwi w stosowanych technikach nauczania, doborze ćwiczeń i ich różnorodności. Zajęcia, oprócz rozwijania kompetencji językowych, powinny być skierowane na rozwijanie zainteresowań uczniów i umożliwianie im uczestniczenia w dodatkowych zadaniach i imprezach pozaszkolnych, aby mogli się wykazać, a tym samym doznać poczucia sukcesu. Silna motywacja może spowodować, że uczeń będzie z pełnym zaangażowaniem realizował poszczególne zadania, będzie odporny na zmęczenie i systematyczny, a tym samym będzie osiągał dobre wyniki.

Wspomniałam już, że nauka języka to długi proces, a zagrożeniem dla poczucia sukcesu u ucznia jest niemożliwość uniknięcia popełniania błędów. Każdy nauczyciel języka zdaje sobie sprawę, jak niewdzięczne i zniechęcające dla uczniów jest korygowanie wypowiedzi, zwłaszcza ustnych. Jak sugeruje Hanna Komorowska, nauczyciel nie powinien koncentrować się jedynie na nauczaniu poprawności gramatycznej, ale skupić swą uwagę głównie na kształceniu kompetencji komunikacyjnej, a więc umiejętności porozumiewania się. Powinien być tolerancyjny i traktować błąd jako naturalny czynnik w nauce języka, co nie oznacza, że powinien pozwalać na niedbalstwo i tolerować rażące błędy. Może jednak poprawiać błędy dyskretnie, po zakończeniu wypowiedzi. Tak naprawdę nie ma dobrego wyjścia z tej sytuacji, każdy nauczyciel powinien kierować się własną intuicją i doświadczeniem oraz uwzględniać indywidualne cechy ucznia, w szczególności poziom jego samooceny i wrażliwość.

Nauczyciel powinien także nauczyć swych uczniów uczyć się w domu, właściwie korzystać z dostępnych źródeł, na przykład z Internetu, programów czy filmów obcojęzycz-

nych, czasopism, korespondencji. Często zdarza się, iż uczniowie nie bardzo wiedzą, w jaki sposób skutecznie i szybko przygotować się do zajęć, jak powtórzyć materiał. Pomoc nauczyciela wydaje się tutaj niezbędna i ułatwiająca samodzielną i efektywną pracę ucznia.

Od nauczyciela też w dużym stopniu zależą właściwe relacje między uczniami. Będzie on sprzyjał poczuciu sukcesu, jeśli nie będzie prowokował niezdrowej rywalizacji, jak również uczył umiejętności pracy w zespole. Praca w grupie pomaga uczniom słabym pokonać nieśmiałość, obniżyć poziom napięcia, a przy tym wiele się nauczyć (por. Kuklińska, 2003). Znakomitą techniką, którą można wykorzystać do pracy w grupie, są gry i zabawy językowe, których całą gamę prezentuje np. Teresa Siek-Piskozub w swej książce *Gry i zabawy w nauczaniu języków obcych*. Jak podkreśla autorka, strategia zabawy pozwala realizować zadania dydaktyczne i wychowawcze, gry zaś rozwijają spostrzegawczość i dokładność.

Wiele ciekawych propozycji ćwiczeń możemy znaleźć także w książce Krystyny Wojtynek-Musik *Samopoznanie w procesie nauki języka obcego oraz propozycje ćwiczeń obcojęzycznych*. Autorka zachęca do uczenia języka obcego m.in. przez sztukę, aby stymulować prawą półkulę mózgową, która często jest zaniedbywana w procesie nauczania. Można w ten sposób rozwijać wyobraźnię, intuicję i kreatywność, dotrzeć do sfery emocjonalnej ucznia,

a tym samym zmniejszyć dystans między nauczycielem a uczniem, także tym, który ma zaburzenia kontaktowe lub obniżoną zdolność komunikacyjną. W ten sposób nauczyciel będzie miał większą szansę, aby nawet uczniowi słabemu umożliwić poczucie sukcesu.

Poczucie sukcesu u ucznia nie jest, z pewnością, jedynym i wystarczającym środkiem do efektywności nauczania języka obcego, ale może bardzo się do niej przyczynić. Może dlatego warto byłoby poświęcić tej kwestii chwilę refleksji i spróbować przekonać nauczycieli, aby „poczucie sukcesu” ucznia stało się nadrzędnym celem każdej lekcji. Nie jest to proste zadanie, wymaga wiele wysiłku, pracy i zaangażowania, ale z pewnością zaowocuje poczuciem sukcesu także u nauczyciela.

### Bibliografia:

- Komorowska H. (1987), *Sukces i niepowodzenie w nauce języka obcego*, Warszawa: WSiP.
- Kuklińska B. (2003), „Metody aktywizujące w nauczaniu języka obcego” w: *Języki Obce w Szkole*, 1/2003, Warszawa: CODN.
- Reykowski J. (1992), „Procesy emocjonalne. Motywacja. Osobowość” w: Tomaszewski T. (red.), *Psychologia ogólna*. Warszawa: PWN.
- Siek-Piskozub T. (1994), *Gry i zabawy w nauczaniu języków obcych*, Warszawa: WSiP.
- Wojtynek-Musik K. (2001), *Samopoznanie w procesie nauki języka obcego oraz propozycje ćwiczeń obcojęzycznych*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

(luty 2004)

Ewa Dźwierzyńska<sup>1)</sup>  
Rzeszów

---

## Zwiększanie efektywności zapamiętywania przez odpowiednią organizację odbieranych informacji

Zapamiętywanie jest pierwszym ogniwem procesów pamięciowych. Informacje zapamiętane są przechowywane i mogą zostać przypomniane. Podstawowym procesem zachodzącym w fazie zapamiętywania jest kodowanie informacji, czyli przypisywanie im znaczenia lub kojarzenie ich z wcześniej przyswojonymi jednostkami.

Aby umieć w pełni korzystać z własnej pamięci, należy zrozumieć jej naturę. Podstawą zdolności do dowolnego kierowania własnymi procesami pamięciowymi jest wiedza, zdobywana w toku doświadczeń związanych z uczeniem się. Wiedza ta powstaje w wyniku obserwacji właściwości pamięci i czynników wpływających na jej efektywność. Indywidualna wie-

---

<sup>1)</sup> Autorka jest adiunktem w Instytucie Filologii Rosyjskiej Uniwersytetu Rzeszowskiego.

dza podmiotu o własnej pamięci została w latach 70. nazwana przez J. H. Flavella *meta-pamięcią*<sup>2)</sup>. Wiedza ta stanowi jeden z ważnych składników rozwoju jednostki, która powinna w sposób świadomy stosować strategie pamięciowe oraz przewidywać rezultaty własnej nauki.

Wiedza ta może mieć charakter ogólny i dotyczyć właściwości procesów pamięciowych (na przykład stwierdzenie, że wielokrotne powtarzanie sprzyja trwałemu zapamiętywaniu), jak również indywidualnych właściwości pamięci (na przykład stwierdzenia typu: zapamiętuję szybciej, gdy robię notatki lub gdy rysuję schematy, sporządzam plan itp.).

Wiedza podmiotu dotycząca własnej pamięci oraz obserwacje przebiegu procesu zapamiętywania umożliwiają tworzenie indywidualnych strategii pamięciowych. E. Czerniawska i M. Ledzińska określają strategie pamięciowe jako „*procedury organizacji sytuacji i materiału pamięciowego, stosowane przez podmiot w celu zapamiętania i/lub przypominania informacji*”<sup>3)</sup>.

Analizując strategie pamięciowe należy zwrócić uwagę na następujące kwestie:

1. Sposób organizacji materiału, który ma być zapamiętywany.
2. Organizacja informacji zarejestrowanych w pamięci trwałej.
3. Wzajemne zależności między informacją w pamięci trwałej a nową informacją, która ma zostać zapamiętana.

W procesie przyswajania nowych informacji uczący się sprawdza, czy napływające dane nie zostały już wcześniej zarejestrowane w pamięci. Informacje nowe stara się zapamiętać, zaś napływające informacje, które są znane, są poddawane analizie i porównywane z zapamiętanymi. Przeszukiwanie zasobów pamięciowych jest bardzo szybkie i ma charakter automatyczny. Procesy kontroli, pozwalające na stwierdzenie, czy coś zostało już zapisane w pamięci, czy nie, nie są jeszcze należycie zbadane, a badaczy do dziś zadziwia fakt ich błyskawicznego przebiegu. Znacznie trudniejsze jest przyswajanie nowych informacji. Od efektywności tego procesu w znacznym stopniu zależy sukces w uczeniu się, w tym w przyswajaniu języków obcych.

Podstawowymi strategiami stosowanymi w przyswajaniu złożonych treści są organizowanie oraz elaboracja. Organizowanie ma na celu wyodrębnienie istotnych elementów oraz znajdowanie istniejących lub tworzenie nowych powiązań między nimi, elaboracja zaś umożliwia łączenie informacji nowych z już posiadanymi.

Materiał przeznaczony do zapamiętania posiada określoną strukturę, która może być zgodna z indywidualnymi oczekiwaniami poszczególnych uczniów lub może im nie odpowiadać, gdy nie jest zgodna z tym, jak sami zorganizowaliby te informacje. W tym przypadku zostają one poddane obróbce i dostosowane do indywidualnych wyobrażeń o ich organizacji. Struktura zgodna ze stosowanymi kryteriami organizacji zostaje zaakceptowana i zachowana.

Czynnikiem znacznie wpływającym na zapamiętywanie odbieranych informacji jest ich wewnętrzna spójność i struktura. W przyswajającym materiale poszczególne elementy mogą być ze sobą powiązane lub posiadać luźną strukturę. Układ elementów może być zupełnie przypadkowy, pozbawiony sensownych związków. Materiał niespójny jest zapamiętywany znacznie trudniej, zaś zwarta struktura przyswajanych informacji wpływa na ich lepsze zapamiętywanie i przechowywanie. Zauważamy to zarówno przy zapamiętywaniu leksyki, jak i podczas przyswajania określonych zjawisk gramatycznych, które są trwale przechowywane, gdy tworzą jednolitą strukturę niż gdy pozostają odrębnymi luźno powiązаныmi ze sobą konstrukcjami gramatycznymi. Wyniki badań przeprowadzonych przez Z. Włodarskiego potwierdziły tezę o istnieniu korelacji między stopniem grupowania elementów materiału na etapie zapamiętywania a liczbą odtworzonych elementów na etapie przypominania. Wyższy stopień organizacji materiału wpływa na jego lepszą reprodukcję<sup>4)</sup>.

Organizacja zapamiętywanego materiału staje się niezbędna szczególnie w przypadku konieczności przyswojenia dużej ilości informacji, znacznie przekraczającej pojemność pamięci krótkotrwałej. Informacje do zapamiętania mogą być grupowane lub organizowane w szereg.

<sup>2)</sup> Flavell J. H. (1970), *Development Studies of Mediated Memory* w: „*Advances in Child Development and Behavior*” (red. H. W. Reese), s. 182-211.

<sup>3)</sup> Czerniawska E., Ledzińska M. (1986), *Ontogenetyczny rozwój strategii pamięciowych i ich ćwiczenie* w: „*Psychologiczne problemy pamięci*” (red. Z. Włodarski), Warszawa: PWN, s. 241.

<sup>4)</sup> Z. Włodarski (1971), *Stopień organizacji materiału a efekt przypominania*, „*Przegląd Psychologiczny*” nr 22, s. 3-16.

Indywidualne grupowanie informacji pozwala zmniejszyć liczbę przyswajanych elementów przez tworzenie kilku grup przedmiotów. Elementy mogą być grupowane i łączone w pary na zasadzie przypadkowego współwystępowania sytuacyjnego. Na przykład następujące elementy: *kwiat, uczeń, liść, listonosz, niebieski, książka, okno, dziecko, królik, zielony, gazeta, dom, drzwi, klatka* można połączyć w pary:

*listonosz* – *gazeta*  
*dom* – *dziecko*  
*królik* – *klatka*  
*uczeń* – *książka*  
*okno* – *drzwi*  
*liść* – *zielony*  
*kwiat* – *niebieski*

lub łączyć według zasady przynależności do pewnej kategorii, na przykład:

- ▶ przedmioty: *dom, drzwi, okno, gazeta, klatka, książka*;
- ▶ rośliny: *kwiat, liść*;
- ▶ ludzie/zwierzęta: *listonosz, dziecko, uczeń, królik*;
- ▶ kolory: *zielony, niebieski*.

W ten sposób łącząc w pary z 14 elementów tworzymy 7 par lub w drugim przypadku dzielimy zbiór na 4 kategorie: przedmioty, rośliny, ludzie/zwierzęta, kolory.

Listy wyrazów można organizować sensownie zazwyczaj na więcej niż jeden sposób. Każdy ze sposobów grupowania elementów ma za zadanie zmniejszenie ich liczby. W przypadku łączenia elementów w pary ich liczba zmniejsza się dwukrotnie, zaś łączenie elementów w pewne kategorie ogranicza ich ilość do tylu jednostek, do ilu kategorii je zaliczymy. Każda z kategorii będzie stanowić zbiór składający się z kilku jednostek. Reguły grupowania zmieniają się w zależności od rodzaju zapamiętywanego materiału i są wykorzystywane w sposób spontaniczny.

Szeregowanie zaś pozwala na tworzenie z pojedynczych elementów pewnej struktury i jest najczęściej stosowane do łączenia pewnych treści, na przykład następujących po sobie wydarzeń. Elementy uszeregowane zostają sprowadzone do pewnej struktury i stają się jednostką zapamiętywania. Aby przyswoić listę niepowiązanych ze sobą wyrazów, możemy

również wymyślić historyjkę, która połączy te elementy w spójną całość. W ten sposób zorganizowane informacje powinny zostać połączone z istniejącymi już w pamięci, wcześniej przyswojonymi elementami, z wcześniejszym doświadczeniem. Przeswajane treści powinny w subiektywnej ocenie uczących się posiadać jakiś sens, gdyż informacje sensowne są lepiej zapamiętywane. Istnieją informacje obiektywnie sensowne i takie, które mają sens, lecz nie dla wszystkich. Niezbędnym warunkiem sensowności przyswajanych informacji jest ich zrozumienie. Im wyższy stopień zrozumienia, tym lepsze rezultaty zapamiętywania. Nawet pozornie bezsensownym informacjom możemy nadawać pewien sens przez odpowiednią ich organizację.

Przeznaczone do zapamiętania treści są często grupowane i porządkowane przez autorów podręczników czy też nauczycieli w formie planów, schematów, tabel. Niekiedy jednak uczący się sam organizuje przyswajane informacje w indywidualny, a zarazem najbardziej odpowiedni dla siebie sposób. Nowe treści są integrowane i kojarzone z już istniejącymi w pamięci punktami odniesienia, z dotychczasowym doświadczeniem.

Powiązaniu nowych informacji z wiedzą już posiadaną służy tzw. strategia elaboracji. Łatwiej zapamiętujemy to, z czym już spotkaliśmy się kiedyś, niż to, co jest dla nas zupełnie nowe, przy czym opracowując tekst wypowiadamy myśli własnymi słowami, podajemy przykłady, poszukujemy skojarzeń. Dotychczasowe doświadczenie jednostki pomaga też w organizacji nowych treści w sensowną, związaną z tym doświadczeniem strukturę. Elaborację myśli używamy przez indywidualną interpretację, komentarz czy ocenę przyswajanego materiału<sup>5)</sup>.

Szybka organizacja i integracja nowych informacji z już posiadanymi świadczy o dobrej pamięci. Umiejętność nadawania nowym treściom sensu, zgodnie z kryteriami posiadanej wiedzy, znacznie sprzyja zapamiętywaniu. Umiejętność integrowania i kojarzenia przyswajanych informacji z już posiadanymi jest związana z indywidualnymi zdolnościami. Niemniej jednak znajomość różnych technik zapamiętywania i rozwijanie pamięci przez odpowiednio

<sup>5)</sup> Weinstein C. E. (1988), *Assessment and training of student learning strategies w: „Learning strategies and learning styles”* (red. R. R. Schmeck), New York: Plenum Press, s. 291-316.



dobrane ćwiczenia czynią ten proces bardziej efektywnym. Wybór sposobów organizowania informacji zależy od indywidualnych cech podmiotu, od preferowanych przez niego sposobów przyswajania treści i włączania ich do własnego systemu wiedzy. Wśród sposobów organizowania treści większe znaczenie dla podmiotu mają te, które w większym stopniu pobudzają jego działalność myślową, co jest prawdopodobnie spowodowane siłą i rozległością tworzonych skojarzeń przyswajanych treści z już posiadanymi. Stwierdzono także, że osoby, które dużo się uczą i dużo zapamiętują, mają te techniki lepiej wykształcone. Dlatego też należy wdrażać uczniów również do pozalekcyjnej indywidualnej pracy, mającej na celu rozwijanie technik pamięciowych.

Od dawna już wiadomo, że szczególnie łatwo są zapamiętywane elementy wyróżniające się. W czytanych tekstach mogą to być elementy wytłuszczone czy podkreślone, zaś w odbieranym ze słuchu wyróżnienie elementów znaczących odbywa się dzięki odpowiedniej intonacji, modulacji głosu itp. Duże znaczenie mają także środki uwypuklające obiektywną strukturę. Są to plany i schematy, przedstawiające układ i wzajemny stosunek elementów, wokół których koncentrują się treści. Stanowią one punkty oparcia, w znacznym stopniu wspomagające pamięć.

Rolę punktów oparcia mogą spełniać również pytania, tytuły czy obrazy. Pytania poprzedzające tekst mają za zadanie stymulowanie osób zapamiętujących do organizowania treści już w trakcie ich odbioru, w przeciwieństwie do pytań następujących po wysłuchaniu/przeczytaniu tekstu, które mają jedynie charakter sprawdzianu. Stosowane podczas odbioru treści obrazy czy też tytuły do odbieranych tekstów mogą również stanowić czynnik organizujący, gdyż ułatwiają zrozumienie, a przez to zazwyczaj wpływają korzystnie na zapamiętywanie. Zaś w materiale, który ma początek i koniec, np. w odbieranym tekście, właśnie te części są zwykle zapamiętywane w pierwszej kolejności. Szczególnie silnie przejawia się ta prawidłowość w zapamiętywaniu materiałów bezsensownych, np. ciągów dźwięków. W materiale sensownym zdarza się, że ta zależność zostaje osłabiona

przez inne czynniki, na przykład ciekawą treść tekstu. Niemniej jednak wydaje się być uzasadnione organizowanie materiału, który ma być zapamiętany z uwzględnieniem tej prawidłowości.

Aby poprawić funkcjonowanie własnej pamięci, od dawna wykorzystujemy różne strategie pamięciowe, zwane mnemotechnikami. Służą one głównie do nadawania sensu bezsensownym danym przez kojarzenie ich z czymś znaczącym. Organizowania zapamiętywanych treści uczymy się niekiedy sami w życiu codziennym, gdy istnieje konieczność zapamiętania kilku elementów, np. listy zakupów. Niemniej jednak umiejętność ta powinna być kształtowana przez specjalne ćwiczenia, w których stosowane sposoby zapamiętywania treści doskonala się i osiągamy wysoki poziom ich organizacji.

Większość różnych strategii pamięciowych jest proponowana na kursach szybkiego uczenia się. Są to głównie różnego rodzaju mnemotechniki. Mnemotechnika jest szczególnie użyteczna w przypadku uczenia się mechanicznego. Proponowane techniki efektywniejszego zapamiętywania polegają tu na formowaniu żywych, często zabawnych obrazów, tworzeniu skojarzeń, zamianie numerów, ciągów cyfr w obrazkowe słowa, „łączeniu” różnych słów w listy i łączeniu słów parami, czy też stosowaniu tzw. „haków pamięciowych”. Niektóre ze stosowanych strategii możemy z dużym skutkiem stosować w nauczaniu / uczeniu się, inne zaś wymagają długotrwałego ćwiczenia, dlatego też są stosowane znacznie rzadziej. Jak twierdzi H. Lorayne, osoby, które osiągnęły umiejętność zapamiętywania długich serii nazwisk, liczb czy numerów telefonów ćwiczyły pamięć wiele lat, nadając tym bezsensownym seriom elementów do zapamiętania jakiś sens i doszukując się powiązań między nimi<sup>6)</sup>.

Przeprowadzone badania wykazały, że ćwiczenia w organizowaniu treści okazują się skuteczne i, co ważniejsze, często następuje transfer na przyswajanie innych treści. Zauważono również, że pod wpływem ćwiczeń w organizowaniu materiału ulegają również przestrukturalizowaniu pewne treści przyswojone wcześniej.

Podsumowując stwierdzamy, że właściwie organizując proces dydaktyczny i odpowied-

<sup>6)</sup> Lorayne H. (1996), *Superpamięć dla uczących się*, Łódź: „Ravi”.

nio kierując indywidualną pracą ucznia możemy w znacznym stopniu podnieść efektywność zapamiętywania. W tym celu szczególną uwagę należy zwrócić na to, aby:

1. Przystawiane informacje były sensowne dla odbiorcy, tj. zrozumiałe.
2. Przystawiany materiał tworzył strukturę wewnętrzną spójną, uporządkowaną i w miarę możliwości był związany ze wcześniejszym doświadczeniem uczniów.
3. Informacje przeznaczone do pamięciowego opanowania grupować lub organizować w szereg w celu znacznego zmniejszenia ilości przyswajanych elementów.
4. Starać się zaznajamiać uczniów ze sposobami organizacji przyswajanego materiału i przez stosowanie odpowiednich ćwiczeń nauczyć ich tworzenia skojarzeń przyswajanych treści z już posiadanymi.
5. Zaznajomić uczniów z możliwościami i zalecanymi wykonywania ćwiczeń, rozwijających techniki pamięciowe i mobilizować ich do indywidualnej, również pozaszkolnej pracy nad rozwojem pamięci.
6. Stymulować do organizacji treści podczas ich odbioru przez poprzedzanie percepcji pytaniami do tekstu czy też ułatwiać zapamiętywanie przez częste stosowanie tekstów o uporządkowanej strukturze, zaopatrzonych nie tylko w tytuł, ale i w liczne podtytuły.
7. Prezentowane treści, szczególnie ważne dla odbiorcy, wyróżniać, podkreślać, a w miarę

możliwości wspierać pamięć prezentacją planów, schematów, map myśli itp. oraz stymulować do tworzenia własnych schematów czy map w trakcie percepcji.

8. Organizując treści, przeznaczone do zapamiętania, uwzględniać „efekt początku i końca”, tj. zdolności lepszego przyswajania elementów, znajdujących się na początku i końcu tekstu.

### Bibliografia:

- Anderson R. A. (1998), *Uczenie się i pamięć. Integracja zagadnień*, Warszawa: WSiP.
- Arabski J. (1977), *Przystawianie języka obcego i pamięć werbalna*, Katowice: „Śląsk”.
- Czerniawska E. i Ledzińska M. (1986), „Ontogenetyczny rozwój strategii pamięciowych i ich ćwiczenie” w: *Psychologiczne problemy pamięci* (red. Z. Włodarski), Warszawa: PWN, s. 240-281.
- Hankała A. (2001), *Wybiórczość ludzkiej pamięci*, Warszawa: Wydawnictwa UW.
- Lebiedziński W. (1998), *Poznanie, pamięć, przewidywanie*, Olsztyn: Wyższa Szkoła Pedagogiczna.
- Lieury A. (1999), *Pamięć i sukces w szkole* (tłum. z fr. K. Szeżyńska- Maćkowiak), Katowice: „Książnica”.
- Kurcz I. (1992), „Pamięć. Uczenie się. Język” w: *Psychologia ogólna* (red. T. Tomaszewski), Warszawa: PWN.
- Strelay J. (2000), *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t.2, *Psychologia ogólna*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Włodarski Z. (1984), *Z tajemnic ludzkiej pamięci*, Warszawa: WSiP.
- Włodarski Z., Matczak A. (1992), *Wprowadzenie do psychologii*, Warszawa: WSiP.
- Zimbardo P.G. (1999), *Psychologia i życie*, Warszawa: PWN. (marzec 2004)

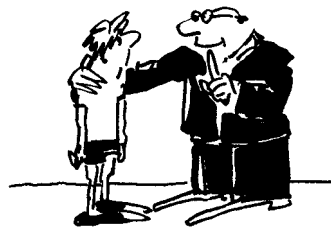


## Warto wiedzieć Nowość dla nauczycieli języka francuskiego

Wydawnictwo CLE w roku szkolnym 2004/2005 wprowadza nowe metody nauczania języka francuskiego. Dla uczniów gimnazjum wydawnictwo przygotowało zestaw podręczników DECLIC, a dla licealistów dwuczęściowy podręcznik BELLEVILLE.

W ich skład wchodzić podręczniki, ćwiczenia, materiały dla nauczycieli oraz kasy audio i CD.

Więcej informacji na temat metod nauczania, podręczników i materiałów pomocniczych znajdziecie Państwo na stronie internetowej [www.cle.siedmiorog.pl](http://www.cle.siedmiorog.pl) lub pod numerem telefonu 071-377-24-26. Wszelkie pytania prosimy również przesyłać pocztą elektroniczną: [Justynak@siedmiorog.pl](mailto:Justynak@siedmiorog.pl)



Anna Mikulska<sup>1)</sup>  
Wrocław

## Zastosowanie alternatywnych metod nauczania na lekcjach języka obcego – metoda *Community Language Learning*

W poniższej publikacji chciałabym przedstawić podstawy teoretyczne i możliwości praktycznego zastosowania alternatywnej metody nauczania języka – *Community Language Learning*. Pragnę też zachęcić nauczycieli języków obcych do stosowania na lekcjach elementów alternatywnych metod nauczania. Nagrodą może być większe zaangażowanie uczniów, ich większa motywacja do nauki, lepsze wyniki w nauce lub chociażby zainteresowanie „nowością”. Sama staram się stosować na lekcjach języka niemieckiego z uczniami w wieku powyżej 15 lat elementy metody *Community Language Learning*. Przedstawię jej założenia a także możliwości zastosowania wybranych technik, zaczerpniętych z metody.

Twórcą *CLL* – *Community Language Learning* (nauka języka przez komunikację) – jest amerykański psycholog i psychoterapeuta Charles A. Curran, uczeń twórcy psychologii humanistycznej Carla R. Rogersa. *CLL* była właściwie efektem ubocznym prac dotyczących psychologii wychowania. Metoda ma swe źródło w założeniach pedagogiki humanistycznej, kładzie szczególny nacisk na holistyczny model osobowości człowieka: w procesie nauczania i uczenia się ważne jest zaangażowanie zarówno procesów kognitywnych (umysłowych), jak i afektywnych (uczucia i emocje). Zgodnie z założeniami metody ludzie uczą się lepiej, kiedy czują

się bezpiecznie a nauczyciel powinien rozumieć i brać pod uwagę uczucia ucznia.

*CLL* została stworzona głównie na podstawie prac z dorosłymi, którzy w trakcie studiów rozpoczęli naukę języka obcego. Curran zauważył, że szczególnie w przypadku dorosłych mamy do czynienia z szeregiem zahamowań i barier, dotyczących uczenia się języków obcych, a które zostają pokonane w wyniku działań nauczyciela i tworzenia się procesów grupowych. Do najważniejszych barier (występujących nie tylko u dorosłych) należą:

- ▶ frustracja, iż nie są w stanie wypowiedzieć się w języku obcym na poziomie, na jakim „przystałoby dorosłemu”,
- ▶ potrzeba współzawodnictwa z członkami grupy,
- ▶ strach przed porażką,
- ▶ strach przed tym, że jest się obserwowanym, ocenianym i krytykowanym przez grupę obcych osób,
- ▶ strach przed dominacją „wszystkowiedzącego” nauczyciela,
- ▶ poczucie wyobcowania, wynikające z nowej dla dorosłego sytuacji społecznej.

▼ *Pamiętaj, szczególnie, jeśli pracujesz z dorosłymi, że powinieneś być doradcą, pomocnikiem i wsparciem. Im starszy uczeń, tym więcej ma barier i zahamowań. Utrzymuj go w przeko-*

<sup>1)</sup> Autorka jest lektorką języka niemieckiego w Centrum Językowym Demostenes we Wrocławiu.

naniu, że na naukę nigdy nie jest za późno. W myśl założeń metody CLL staraj się wytworzyć na zajęciach atmosferę zaufania i bezpieczeństwa emocjonalnego, daleką od stresu.

Głównymi aspektami CLL są stojący w centrum zainteresowania nauczyciela uczniowie oraz dynamiczne procesy wewnątrzgrupowe. Nauka języka powinna natomiast przypominać sesję terapeutyczną, której celem jest wytworzenie ścisłego związku współzależności między klientem (uczniem), a psychoterapeutą (nauczycielem). Uczenie języka to sesja terapeutyczna, prowadząca do rozwoju osobowości ucznia.

▼ *Twoja klasa/grupa to grupa terapeutyczna. Każdy wnosi na zajęcia swoją osobowość, problemy, rozterki. Spójrz na grupę całościowo, okiem psychoterapeuty. W jakim kierunku chcesz grupę poprowadzić, aby każda jednostka osiągnęła swoje cele, znalazła rozwiązania własnych problemów (językowych).*

▼ *Twórz jak najwięcej okazji do rozwijania procesów grupowych. Najlepsze są grupy 3-5-osobowe (uczenie się od innych uczniów). Obserwuj wewnątrzgrupowe procesy, wyciągaj wnioski.*



## Język i nauczanie

W CLL język jest narzędziem komunikacji, a nie przedmiotem analizy, służy do komunikowania ważnych dla uczniów treści. Uwaga skupiona jest na **uczeniu się**, nie na nauczaniu.

▼ *W języku obcym jest możliwy pełny rozwój kompetencji dopiero wtedy, gdy wyrażamy to, co rzeczywiście mamy do powiedzenia. Nie ma tutaj miejsca na narzucanie tematów, subiektywnej opinii nauczyciela. Pamiętaj o odniesieniu do zainteresowań i doświadczeń ucznia (na każdej lekcji!).*

▼ *Na lekcji języka obcego nie ty jako nauczyciel, ale twój uczeń stoi w centrum zainteresowania. Jesteś doradcą, pomocnikiem, tłumaczem, w miarę potrzeb psychoterapeutą.*

▼ *Stawianie ucznia w centrum to nie tylko odniesienie do jego zainteresowań, lecz także*

*zwrócenie uwagi na to, jak się uczy (jego osobiste strategie, techniki uczenia się), poszanowanie tych osobistych strategii. Jednakże głównym zadaniem nauczyciela jest **wskazywanie**, która z technik (zakładana jest tu wiedza nauczyciela) jest w danym momencie najodpowiedniejsza (np. tych słówek możecie nauczyć się używając tzw. Karteikarten).*

W CLL język jest narzędziem komunikacji i budowania interakcji społecznych. Ma służyć podtrzymaniu interpersonalnych kontaktów.

▼ *Przekonuj uczniów, że nauka języka nie jest celem samym w sobie, że nie uczą się martwego języka. Im większy zasób słownictwa, tym lepiej będą potrafili wyrażać swoje myśli w języku obcym.*



## Uczenie się

Uczenie się jest w CLL dynamicznym procesem, a nie szeregiem „wtłaczanych w głowę” ucznia sekwencji. Proces ten prowadzi do INTEGRACJI uczuć, zdolności poznawczych i działań werbalnych. Nauka języka metodą CLL ma w pośredni sposób prowadzić do rozwoju osobowości ucznia, dotarcia na wyższy poziom integracji osobowości.

▼ *Integracja procesu nauczania z uczuciami? Co to znaczy? Na początku lekcji możesz rozdać uczniom karteczki lub zapytać wprost: Jak się dzisiaj czujesz? Jakie są twoje pozytywne, jakie negatywne uczucia? Opowiedz o nich. Czego oczekujesz od dzisiejszych zajęć? Itp.*



## Jak wygląda lekcja CLL?

Lekcja CLL przypomina spotkanie grupy terapeutycznej. Zajęcia odbywają się w grupach maksymalnie 12-osobowych, uczniowie siedzą w kręgu, na środku znajduje się magnetofon. Uczniowie nazywani są *clients*, nauczyciel *counselor*. Stojący poza kręgiem nauczyciel pełni rolę tłumacza, nieoceniającego doradcy i pomocnika. Na początku zajęć jeden z uczniów pyta nauczyciela, o czym w danym dniu będą

rozmawiać (może być wcześniej przygotowana przez uczniów lista tematów, z której nauczyciel losuje temat). Uczniowie nigdy nie są zmuszani do mówienia, gdyż ma to wynikać z ich naturalnej potrzeby komunikacji.

Kiedy uczeń ma zamiar coś powiedzieć, wygłasza sentencję (początkowo w języku ojczystym). Nauczyciel staje za nim i szeptem mu do ucha tłumaczenie. Uczeń wypowiada je na głos w języku obcym. Jego wypowiedź jest nagrywana na magnetofon lub dyktafon. Następnie powtarza się ten cykl wypowiedzi → tłumaczenia → powtarzania → nagrywania z udziałem kolejnych uczniów. Kiedy nauczyciel uzna, że została zebrana wystarczająca ilość materiału (można też stosować ramy czasowe), dialog grupowy kończy się.

Nagrany tekst jest zazwyczaj 3-krotnie odtwarzany z kasyety – zdanie po zdaniu i następnie nauczyciel zapisuje go na tablicy. Każde zdanie jest tłumaczone i szczegółowo, fraza po frazie analizowane od strony gramatyczno-leksykalnej. Następnie tekst jest kilkakrotnie odczytywany przez nauczyciela i powtarzany przez uczniów. Pod koniec lekcji uczniowie notują samodzielnie wszystkie zdania. W ten sposób powstaje niepowtarzalna, indywidualna dla każdej grupy jednostka lekcyjna, a pod koniec kursu jedyny w swoim rodzaju podręcznik, złożony z lekcji tworzonych przez uczniów. Jako rozwinięcie może służyć trening grupowy. Uczniowie starają się, w miarę własnych możliwości językowych, rozwijać utworzone wcześniej zdania. Nauczyciel służy im pomocą. Te rozwinięte zdania są następnie odczytywane i uzupełniane na forum.

Każda jednostka lekcyjna kończy się refleksją. Uczniowie, jeżeli mają coś do dodania, komunikują to, opowiadają o swoich uczuciach i refleksjach. Nauczyciel, jak w poprzednich etapach lekcji, nie komentuje, lecz przyjmuje neutralną postawę. W miarę wzrostu kompetencji ucznia, dyskusje zaczynają odbywać się w języku obcym, a nauczyciel jedynie sporadycznie służy pomocą. Wszelkie polecenia i wskazówki techniczne są wygłaszane w języku ojczystym. Wariantem optymalnym byłoby posiadanie przez każdego ucznia nagranych lekcji.



## Proces uczenia się

Jest porównywany do ontogenicznych faz rozwoju dziecka. Początkowo jest ono całkowicie zależne od rodzica, stopniowo zdobywa samodzielność i uniezależnia się w miarę rozwoju własnych kompetencji. W CLL uczeń jest początkowo w pełni uzależniony od osoby nauczyciela, z czasem zdobywa tak dużą kompetencję w języku obcym, że staje się autonomiczną jednostką z pełną umiejętnością posługiwania się tym językiem obcym. Na wstępie procesu uczenia się występuje całkowita zależność ucznia od osoby nauczyciela – pod koniec – całkowita niezależność.



### ETAPY

- ▶ Uczeń jest całkowicie zależny od nauczyciela-tłumacza „*the client's maximum security stage*”<sup>2)</sup>, nauczyciel służy pomocą przy każdej wypowiedzi, uczniowie są zdystansowani i niepewni.
- ▶ Uczniowie bardziej wierzą w siebie, ale nadal są zależni od nauczyciela, którego proszą o pomoc, jeżeli jej potrzebują.
- ▶ Uczniowie formułują wypowiedzi od razu w języku obcym, bez używania sformułowań w języku ojczystym i bez proszenia o pomoc. Nauczyciel ingeruje w dyskretny sposób, jeżeli wypowiedzi są błędne lub niepełne.
- ▶ Nauczyciel pełni rolę obserwatora, poprawia dyskretnie błędy gramatyczne, pomaga przy bardziej skomplikowanych sformułowaniach.
- ▶ Nauczyciel proponuje użycie idiomów i wyszukanych konstrukcji językowych.

Etapy przechodzą łagodnie jeden w drugi i nie ma między nimi wyraźnych granic.



### Strach a język

Curran podkreśla, jak destruktywnie działa strach (wszechobecny w polskich szkołach, powodowany sprawdzianami, testami, odpytywaniem) na uczących się języka. Jest on jak blokada umysłowa uniemożliwiająca efektywny proces uczenia się<sup>3)</sup>. Tylko uczniowie czujący się pewnie i bezpiecznie są w stanie aktywnie przyswajać nową wiedzę. Zadaniem nauczyciela jest

<sup>2)</sup> Charles Curran, (1961), *Counseling Skills Adapted to the Learning of Foreign Languages*, w: „Bulletin of the Menninger Clinic” 25/1961, s. 85.

<sup>3)</sup> Patrz też sugestopedia i inne alternatywne metody nauczania.

„to help students to overcome their negative feelings, which might otherwise block their learning”<sup>4)</sup> – pomóc uczącym się pokonać ich negatywne odczucia, które w przeciwnym razie mogą blokować ich naukę.

Curran wspomina też o chęci poznania i doświadczania nowych wrażeń, otwarciu ucznia na nowości, jako niezbędnych elementów w procesie uczenia się. Ważne są również: zaangażowanie emocjonalne, włączenie własnej osobowości, refleksja nad własnym uczeniem się, postępami. W miarę postępów i coraz większej kompetencji ucznia powstaje pewnego rodzaju związek z nauczycielem, którego podstawą jest zaufanie i intymność. Uczestników powinny też wzbogacić takie doświadczenia grupowe, jak: rozwiązywanie konfliktów, konfrontacja różnych punktów widzenia itp.

### ▼ **Zadania nauczyciela**

Nauczyciel jako obiektywny obserwator ma za zadanie stworzyć optymalne warunki: zapewnić poczucie emocjonalnego bezpieczeństwa. Jego głównym zadaniem jest tłumaczenie, parafrazowanie, rozwijanie wypowiedzi uczniów w taki sposób, aby nie narzucać własnej interpretacji. Nie może on również ingerować w konwersację. W fazie analizy wyprodukowanych zdań nauczyciel wyjaśnia zasady grammatyczne i leksykalno-semantyczne. Sam powinien być pełną ciepłą osobą, z umiejętnością empatii, gdyż jedynie taka osoba jest w stanie zapewnić optymalne warunki uczenia się. Nauczyciel powinien ułatwić uczniowi drogę przemian od niepewnej, zagubionej, zależnej jednostki w stronę niezależnej, odpowiedzialnej za siebie i własny proces uczenia się osoby. Ta przemiana zachodzi w pięciu opisanych etapach. Uczący się muszą zaakceptować metodę *CLL*, w przeciwnym razie kurs nie ma sensu. Powstaje związek terapeuta-klient (nauczyciel-uczeń). Nauczyciel jest otwarty na wszelką krytykę dotyczącą metody oraz stosowanych technik.

Fizyczne miejsce nauczyciela – poza kręgiem, ma symboliczne znaczenie, jako jednostki nieingerującej w interakcje powstające w trakcie zajęć. Reakcje nauczyciela powinny być każdorazowo pełne zrozumienia i aprobaty.

### ▼ **Cele nauczania**

Z uwagi na powiązania z pedagogiką humanistyczną, również i tutaj mamy do czynienia z dążeniem do psychicznej, emocjonalnej i kognitywnej integracji osobowości.

### ▼ **Techniki uczenia się**

- ▶ Uczniowie inicjują dyskusje i posługując się strategiami komunikacyjnymi starają się je utrzymać.
- ▶ Uczniowie powtarzają za nauczycielem sentencje utworzone przez nich samych.
- ▶ Uczniowie nagrywają swoje wypowiedzi.
- ▶ Uczniowie słuchają własnych wypowiedzi i zapisują je.
- ▶ Uczniowie tłumaczą sentencje z języka niemieckiego/innego języka obcego na język ojczysty.
- ▶ Materiał językowy jest analizowany i przekształcany.
- ▶ Uczeń snuje refleksje dotyczące zajęć i własnego procesu uczenia się.

### ▼ **Gramatyka**

W *CLL* mamy do czynienia z jedną z najbardziej efektywnych metod przyswajania gramatyki. Uczniowie uczą się zasad grammatycznych na podstawie analizy utworzonych przez siebie zdań. Gramatyka jest wprowadzana według zasady „podążania za uczniem” – dopiero wtedy, gdy w naturalny sposób wynika to z komunikacji na lekcji (np. uczeń chce wypowiedzieć zdanie z użyciem strony biernej). W ten sposób uczeń rozumie konieczność i kontekst sytuacyjny stosowania danej struktury grammatycznej. Szczególnie ważne jest to przy wprowadzaniu takich zagadnień grammatycznych (jak strona bierna, mowa zależna i niezależna czy niemieckich końcówek odprzymiotnikowych itd.), których stosowanie jest związane z użyciem ściśle określonych reguł. Metoda umożliwia też wprowadzanie materiału grammatycznego zgodnie z potrzebami komunikacyjnymi ucznia. Doświadczenia praktyczne Stroinigga<sup>5)</sup> pokazały, że większość zagadnień grammatycznych jest wprowadzana o wiele szybciej niż na kursie tradycyjnym. Wynika to z faktu, iż uczniowie wykazują zainteresowanie lub też

<sup>4)</sup> Diane Larsen-Freeman (1986), *Techniques and Principles in Language Teaching*, s. 97.

<sup>5)</sup> Dieter Stroinigg (1980), *Counseling-Learning. A Practical Application in Foreign Learning* w: „A Way and Ways”, Rowley/Mass: Newbury House.

„czują, że powinni to wiedzieć”<sup>6)</sup>. Przekonuje on, iż uczniowie poznawali niektóre zagadnienie gramatyczne po tygodniu nauki, podczas gdy na kursie tradycyjnym były wprowadzane one po roku<sup>7)</sup>.

### Wymowa

Do ćwiczenia wymowy służy zabawa w *Human Computer*. Tytułowemu komputerem, który uczeń może „wyłączyć”, jeśli uzna, że nie jest mu już potrzebny, jest nauczyciel. Uczeń wypowiada wyraz, który sprawia mu problem, a nauczyciel powtarza za nim głośno i wyraźnie z poprawną wymową. Uczeń powtarza za nauczycielem itd. Czynność jest powtarzana, dopóki uczeń nie uzna, że jego wersja jest identyczna z „komputerową”.

### Uczniowie

CLL była stworzona przede wszystkim z myślą o studentach, jednakże z powodzeniem może być stosowana w liceum, gdyż uczniowie w tym wieku są zazwyczaj gotowi do dyskusji na różne tematy. Zarówno Rogers, jak i Curran definiowali uczących się jako „a group in need of certain therapy”<sup>8)</sup>.

### Neutralność

Założeniem metody jest wystrzeżenie się (oczywiście ze strony nauczyciela) komentarzy wszelkiego typu: zarówno pozytywnych, jak i negatywnych. Wielu językoznawców nie zgadza się w tym miejscu z Curranem i modyfikują metodę CLL w ten sposób, że stosują pozytywne motywujące uczniów komentarze i sugestie pośrednie (patrz sugestopedia).

### Materiał nauczania

W CLL nie ma ani programu nauczania, ani podręczników, gdyż są one tworzone w trakcie kursu przez uczniów i przy pomocy nauczyciela. Tematyka odnosi się wyłącznie do zainteresowań uczniów. Wzrastająca kompetencja uczniów jest związana z coraz większą pewnością, że potrafią komunikować się w języku obcym.

### Błędy

W odróżnieniu od większości metod alternatywnych, w przypadku CLL błędy są poprawiane natychmiast. Uczeń powtarza za nauczycielem (niekomentującym błąd) poprawne sformułowanie i nagrywa je na kasetę. W ten sposób unika się wyuczonych błędów – skamieniałości (*Fossilierungen*). Uczniowie nigdy nie otrzymują pytań w stylu „gdzie zrobiłeś błąd”, ani nie są proszeni o samodzielne poprawianie pomyłek.

Co przemawia przeciw metodzie CLL	Co przemawia za metodą
<p><b>1.</b> Wspomniana już neutralna postawa nauczyciela – nie ocenia i nie wygłasza żadnych, nawet pozytywnych i motywujących komentarzy. Rodzi się tutaj pytanie: Jak budować więź emocjonalną, niezbędną do efektywnego nauczania, atmosferę zaufania, skoro nauczyciel ma być neutralnym medium? W zależności od osobowości nauczyciela może zaistnieć niebezpieczeństwo powstania wrażenia niedostępności, chłodu uczuciowego ze strony nauczyciela.</p> <p><b>2.</b> Natychmiastowe poprawianie błędów może powodować u niektórych uczniów uczucie zniechęcenia, a nawet wycofanie się z dyskusji.</p> <p><b>3.</b> W tradycyjnych warunkach polskiej szkoły bardzo trudno jest zastosować tę metodę (ściśły program nauczania, ścisłe ramy czasowe, a nawet ich brak dla choćby wypróbowania alternatywnych metod nauczania).</p>	<p><b>1.</b> Nie ma narzuconego z góry podręcznika i programu nauczania. Uczniowie sami je tworzą. To wytwarza u ucznia przekonanie, że stoi on w centrum zainteresowań nauczyciela, jest podmiotem, nie przedmiotem procesu nauczania.</p> <p><b>2.</b> Praca na stworzonym przez uczniów materiale językowym jest niezwykle efektywna (uczę się tego, co sam powiedziałem, wyprodukowałem).</p> <p><b>3.</b> Nauka w bezstresowej atmosferze uwalnia ukryty potencjał kognitywny, w efekcie uczniowie robią większe postępy niż na tradycyjnych zajęciach szkolnych.</p> <p><b>4.</b> Duża odpowiedzialność i samodzielność uczniów – są przecież współtwórcami własnego programu nauczania.</p> <p><b>5.</b> Punktem wyjścia do zajęć są zainteresowania uczniów – tematy, które sami chcieliby omawiać.</p> <p><b>6.</b> Duży nacisk na rozwój umiejętności komunikacyjnych, uczniowie bardzo szybko zdobywają umiejętność praktycznego używania języka obcego.</p>

<sup>6)</sup> Diane Larsen-Freeman (1986), *Techniques and Principles in Language Teaching*, Oxford, s. 95.

<sup>7)</sup> Tamże, s. 103.

<sup>8)</sup> D. H. Brown (1994), *Principles of Language Learning and Teaching*, s. 116.

Co przemawia przeciw metodzie CLL	Co przemawia za metodą
<p><b>4.</b> Niepewność efektów metody (efektywność zależy od zbyt wielu czynników, które są nie do przewidzenia, np. charakter grupy, ich chęć do konwersacji i poziom mentalny, niezbędny do prowadzenia konwersacji na odpowiednim poziomie).</p> <p><b>5.</b> CLL w dużym stopniu ogranicza się do tłumaczenia wyprodukowanych przez uczniów fraz. Głównym problemem jest tutaj niemożność dosłownego tłumaczenia, a nawet niekiedy brak odpowiedników w języku ojczystym, wyrażających w pełni kontekst danej sytuacji.</p> <p><b>6.</b> Niedostateczny rozwój wszystkich sprawności językowych: główny nacisk jest kładziony na odtwarzanie fraz przetłumaczonych przez nauczyciela. Główny nacisk – na mówienie – mniejszy na pisanie, rozumienie ze słuchu. Brak w uprzywilejowany sposób wprowadzanej gramatyki.</p> <p><b>7.</b> Mało urozmaiceń, monotoność zajęć. Brak różnorodnych materiałów do nauki (ilustracje, podręczniki, artykuły, plansze) może powodować zniechęcenie, np. u wzrokowców.</p> <p><b>8.</b> Mały nacisk na wprowadzanie aspektów interkulturowych.</p> <p><b>9.</b> Mniejszy nacisk na dwie sprawności językowe: pisanie i czytanie są traktowane jako sprawności peryferyjne.</p>	<p><b>7.</b> Metoda sprawdza się szczególnie wśród starszych uczniów.</p> <p><b>8.</b> Nacisk na holistyczny model osobowości ucznia: ważny jest rozwój zarówno procesów kognitywnych (umysłowych), jak i afektywnych (uczucia i emocje).</p> <p><b>9.</b> Tekst do nauki jest efektem współpracy i interakcji w grupie, jest efektem pracy uczniów.</p> <p><b>10.</b> Wprowadzanie gramatyki na zasadzie „podążania za uczniem” jest o wiele efektywniejsze niż w metodach tradycyjnych</p> <p><b>11.</b> W przypadku, gdy jest niemożliwe przetłumaczenie danej frazy (nie ma odpowiednika w języku obcym), jest proponowane zastosowanie urozmaicających metod w postaci pantomimy, wyszukiwaniu synonimów i ogólniejszych wyrażań itd.</p> <p><b>12.</b> Ciągłe powtarzanie tych samych fraz – ustnie, słuchanie ich z kasyety, zapisywanie ich na tablicy i w zeszytach, zapewnia głębsze utrwalenie materiału językowego.</p> <p><b>13.</b> Nacisk na mówienie i komunikację (uczniom najczęściej na tym właśnie zależy).</p> <p><b>14.</b> Zainteresowanie refleksją ucznia, dotyczącą procesów zaistniałych w trakcie lekcji, jego uczuciami.</p> <p><b>15.</b> Wzrost odpowiedzialności ucznia za kształtowanie własnego procesu uczenia się.</p> <p><b>16.</b> Większa motywacja ucznia (głównie dzięki odwoływaniu się do jego uczuć, potrzeb i zainteresowań).</p>

- ▶ Zapisywanie nagranych na kasecie wypowiedzi może być szczególnie pomocne dla początkujących uczniów, którzy często mają problemy z zapisaniem słyszanych słów.
- ▶ Omawianie zasad gramatycznych na podstawie zdań lub fraz wypowiedzianych przez uczniów.
- ▶ Zabawa w „komputer” jako ćwiczenie na prawidłową wymowę.
- ▶ Niewartościująca metoda poprawiania błędów, w której uczeń powtarza za nauczycielem poprawną frazę.
- ▶ Wyrażanie własnych refleksji przez uczniów, dotyczących zarówno ich uczuć, jak i bezpośrednio języka obcego.

Uważam, że zastosowanie choćby wybranych elementów metod alternatywnych w nauczaniu języków obcych w polskich szkołach, takich jak np. CLL, może przyczynić się do wzrostu świadomości i popularyzacji podejścia humanistycznego, które nadal jest rzadko stosowane w praktyce.

Curran niejednokrotnie wspominał o niezwykłej skuteczności metody CLL, głównie dzięki zaangażowaniu uczuć i odniesieniu do prawdziwych zainteresowań ucznia. Jest ona doskonałym „lekiem” na wszelkie problemy uczniów związane z czynnikami afektywnymi. Metoda cieszy się ogromnym zainteresowaniem w Europie Zachodniej i w Ameryce od samego momentu jej powstania (początek lat 70.).

Elementami wartymi zastosowania są moim zdaniem:

- ▶ Nagrywane przez uczniów i dla uczniów frazy. Mogą służyć jako materiał powtórzeniowy do samodzielnej pracy w domu, urozmaicenie zajęć, ćwiczenia na rozumienie ze słuchu, które uczniowie przygotowują sobie nawzajem.

## Literatura

- Anisimowicz, Barbara (2000), *Alternatywne Nauczanie Języków Obcych w XX wieku*, Warszawa: DiG.
- Curran, Charles (1961), „Counseling Skills Adapted to the Learning of Foreign Languages”, w: *Bulletin of the Menninger Clinic*, 25/1961.
- Larsen-Freeman, Diane (1986), *Techniques and Principles in Language Teaching*, Oxford.
- Brown, D.H. (1994), *Principles of Language Learning and Teaching*.
- Ortner, Brigitte (1998), *Alternative Methoden im Fremdsprachenunterricht. Lerntheoretischer Hintergrund und praktische Umsetzung*, Ismaning: Max Hueber Verlag.
- Stroinigg, Dieter (1980), „Counseling-Learning. A Practical Application in Foreign Language Learning” w: Stevick, Earl, *Teaching Languages. A Way and Ways*, Rowley/Mass: Newbury House.

(marzec 2004)



## O zahamowaniach utrudniających opanowanie języka docelowego i próbie ich przełamania

W artykule Agnieszki Szpilt *Bariery psychiczne uczniów* opublikowanym w „Językach Obcych w Szkole” (nr 1/2001), czytamy: „W przypadku nauczania języków obcych mamy do czynienia z barierami ograniczającymi uczniów w prezentowaniu ich kompetencji językowych”. Mowa o barierach psychicznych hamujących spontaniczne reakcje uczniów, kompleksach i nieśmiałości, które utrudniają naukę i zaburzają proces zdobywania wiedzy. Autorka wymienia sześć czynników wpływających na mechanizmy barierotwórcze. Są to:

1. Przewaga wzmocnień negatywnych nad pozytywnymi.
2. Przewaga ćwiczeń hamujących aktywność twórczą nad ćwiczeniami stymulującymi.
3. Występowanie tzw. *idea killers* („to i tak się nie uda”) ograniczającymi aktywność językową.
4. Narzucone role społeczne, podział zadań w zależności od płci, dominująca rola nauczyciela itp.
5. Bodźce stresogenne (sposób podawania instrukcji, informowania o wynikach w nauce).
6. Schematyzm w zachowaniu nauczycieli i uczniów.

Problem zahamowań utrudniających opanowanie języka docelowego jest na tyle ważny i poważny, że wymaga poświęcenia mu należytej uwagi i poszukiwań skutecznych rozwiązań w celu ich przełamania, które powinny zmierzać w kierunku:

- ▶ minimalizowania szkolnej rutyny,
- ▶ podnoszenia motywacji uczących się oraz
- ▶ uatrakcyjniania zajęć.

### Minimalizowanie szkolnej rutyny

Obojętnie, czy nauka języka obcego odbywa się w szkole (gdzie opanowuje się język

często bardziej z przymusu niż z wyboru), czy na różnych kursach<sup>2)</sup> (więcej dobrowolności, mniej przymusu), nauczyciele często stosują pewien schemat w swoim zachowaniu i tego też oczekują od uczniów – „szkolnego” zachowania. Ma się ono przejawiać w dyscyplinie, rutynie, restrykcjach i narzucaniu pewnych reguł (niestety, często nieprzystających do oczekiwań uczących się – zwłaszcza młodych ludzi). Wszystko to jest pożądane, ale z umiarem i pewnym marginesem tolerancji. Dlatego zgadzam się z tym, że należy unikać schematyzmu zarówno w planowaniu i procesie nauczania, jak i tzw. *class management* – zarządzaniu klasą, w co wchodzi zachowania nauczyciela i uczniów, przebieg lekcji, ustawienie ławek i wystrój sali itp.

Planowanie i proces nauczania może stać się przyczyną występowania trudności w opanowywaniu języka docelowego u uczniów, jeśli nauczyciel stawia zbyt wysokie lub zbyt niskie wymagania, jeśli posługuje się pomocami dydaktycznymi niedopasowanymi do poziomu, możliwości i zainteresowań uczniów, i gdy tempo nauki jest zbyt szybkie lub zbyt wolne. Każda grupa uczących się jest inna i nie można stosować tych samych materiałów i tego samego programu co rok (na każdym kursie), mimo że ma się do czynienia z tym samym poziomem zaawansowania.

Podobnie rzecz się ma z atmosferą w klasie – nie da się zastosować tego samego sposobu prowadzenia lekcji w każdej grupie. Ma to związek z wiekiem i indywidualnymi cechami uczących się oraz „klimatem” przez nich tworzonym. Jeśli nauczyciel forsuje swój styl<sup>3)</sup> uczenia i zachowania, nie zważając na to, że uczniowie nie dopasowują się do niego albo wręcz go odrzucają – poniesie porażkę. Ani nie nawiąże pozytywnych relacji z uczącymi się, co jest jednym z ważnych czynników motywują-

<sup>1)</sup> Dr Ewa Lipińska jest adiunktem w Instytucie Studiów Polonijnych i Etnicznych Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie.

<sup>2)</sup> Nie będziemy się tu zajmować przyswajaniem języka w warunkach naturalnych.

<sup>3)</sup> Zob. H. Komorowska, 2002:80-85. Autorka omawia tam style kierowania grupą uczących się, czyli styl autokratyczny, laissez-faire, paternalistyczny, konsultacyjny, uczestniczący i demokratyczny oraz strategie nauczycielskie: terapii zajęciowej, rutyny, wycofywania się, władzy, fraternizacji i negocjacji.

cych, ani nie osiągnie spodziewanych wyników w nauce. Może powstać trudna do przejścia bariera – często poważniejsza niż niedobry plan i/lub błędny proces uczenia.

Nauczyciel nie może odgrywać dominującej roli w procesie nauczania ani swoim zachowaniem wywoływać u uczniów lęku, który stanowi poważne utrudnienie nie tylko w przyswajaniu przez nich wiedzy, ale przede wszystkim w próbach przekazania swoich umiejętności. Dzieje się tak czasem, gdy polecenia i instrukcje są niejasne albo podawane zbyt autorytatywnie, gdy prace kontrolne są nieumiejętnie przygotowane, poprawiane i oceniane, a często jest ich nadmiar lub gdy informacje na temat osiągnięć – najczęściej ich braku – są przekazywane w formie budzącej napięcie i stres. Przestraszony czy onieśmielony student może ponieść wtedy całkowite fiasko, co oczywiście zniechęca go do dalszej pracy i wysiłków, a nieraz tworzy barierę nie do przejścia.

Często zapomina się też, że na atmosferę w klasie ma niebagatelny wpływ aranżacja przestrzeni<sup>4)</sup> (układ stołów/ławek), wystrój i kolorystyka sali. Im bardziej komfortowo będą czuć się studenci, tym mniejsze zahamowania wystąpią w uczeniu się i prezentowaniu swoich umiejętności. Błędem jest zwracanie na to uwagi jedynie w przypadku uczniów młodszych, gdyż każdy lepiej się czuje, a więc efektywniej się uczy i pracuje, w estetycznym wnętrzu ze znamionami pracowni językowej.



## Podnoszenie motywacji

Pierwszym z wymienionych czynników barierotwórczym jest przewaga kar nad nagrodami i pochwałami. Jest to *motyw zewnętrzny*<sup>5)</sup>. Dwa pozostałe rodzaje motywów – to *motywy pośrednie* (np. współzawodnictwo, autorytet nauczyciela) i *wewnętrzne* (np. doświad-

czenie życiowe, samorzutne zainteresowanie uczących się). W różnym wieku dominują inne motywy: w klasach niższych są to motywy zewnętrzne, w ostatnich klasach szkoły podstawowej i pierwszych gimnazjum – pośrednie, a w klasach wyższych – wewnętrzne. Żaden wiek uczniów nie jest jednak dobry, by stosować więcej nagan niż pochwał, co więcej – zawsze lepsze rezultaty przynosi dowartościowywanie uczących się, podbudowywanie poczucia ich własnej wartości, niż odwrotnie. Dlatego ten element odgrywa szczególnie znaczącą (negatywną) rolę w hamowaniu procesu opanowywania języka docelowego. Podkreślanie najdrobniejszych sukcesów i osiągnięć, unaocznianie uczącym się minimalnych nawet postępów, działa bardzo stymulująco zarówno na dzieci, jak i na dorosłych.

Niwelowanie barier utrudniających naukę języka obcego jest związane z podnoszeniem motywacji, która jest jednym z czynników wpływających na opanowanie języka docelowego, dającym się zmieniać (inne – to np. inteligencja, zdolności i ambicja)<sup>6)</sup>, a przez pożądaną zmianę rozumie się jej zwiększanie. Im wyższa motywacja, tym wyniki w nauce są lepsze. Przy formalnym uczeniu się języka obcego występuje na ogół tylko motywacja *instrumentalna*<sup>7)</sup>. Zazwyczaj jest ona jednak wzmacniana motywacją *integracyjną*, bo jakichkolwiek korzyści (np. zdobycie zawodu, podwyższenie kwalifikacji, awans zawodowy) spodziewa się student po uczestnictwie w lekcjach czy kursie, prawie zawsze czuje chęć albo wręcz potrzebę poznania kultury i zdobycia umiejętności porozumiewania się z rodzimymi użytkownikami danego języka<sup>8)</sup>. Najczęściej obydwie motywacje uzupełniają się, przez co łatwiej je wzmacniać.

Wśród motywów pośrednich wymienia się *współzawodnictwo*, które dzieli się na rywalizację grupową i indywidualną. Pierwszy rodzaj – praca w parach lub grupkach – także może

<sup>4)</sup> O roli komunikacji proksemicznej – zaliczającej się do komunikacji niewerbalnej – zob. E. Lipińska, *Niewerbalne środki przekazu w nauczaniu i organizacji egzaminów w: „Rozwijanie i testowanie znajomości języka polskiego jako obcego”*. Materiały z konferencji Sekcji Glottodydaktycznej Stowarzyszenia „Bristol” (w druku).

<sup>5)</sup> Wg T. Lewowickiego – zob. E. Lipińska, 2003a:59.

<sup>6)</sup> Zob. E. Lipińska, 2003a:49.

<sup>7)</sup> Ibidem, s. 60-62.

<sup>8)</sup> Zakładam, że w szkole i na kursach nie występuje wrogie nastawienie do języka i kultury docelowej. Wcześniej wspomniany przymus rozumem jako zmuszanie (się) do nauki, do opanowywania języka i poznawania kultury, a nie jako brak pozytywnej czy choćby neutralnej postawy wobec nich.

podnosić motywację uczących się. Nie spełnia tego zadania rywalizacja indywidualna, która w większości przypadków wywołuje stres hamujący wszelkie poczynania.

Pary lub grupki studentów nie muszą ze sobą rywalizować w ścisłym tego słowa znaczeniu, to znaczy nie chodzi o organizowanie wyścigów (pracy na czas) ani zawodów w tym, kto lepszy – choć w pewnych uzasadnionych przypadkach można zastosować i taki system. Nie jest niebezpieczny, ponieważ odpowiedzialność rozkłada się na kilka osób, a zatem przegrana mniej boli. Natomiast sama współpraca w parze czy grupce (najlepiej trzy- lub czteroosobowej) przynosi wiele niezaprzeczalnych korzyści. Wśród nich na czoło wysuwa się kształcenie organizacji pracy grupowej, gromadzenie większej liczby lepszych pomysłów, wymiana umiejętności językowych oraz integrowanie całej grupy (klasy).

Jeśli chodzi o sposób podziału na pary lub grupki<sup>9)</sup>, najlepsze jest mieszanie osób lepiej znających język docelowy z tymi, które radzą sobie gorzej z nauką. Ma to też zwykle związek z tym, że łączy się osoby o różnym usposobieniu i temperamentach, co jest ze wszech miar pożyteczne. *„Ideałem jest tworzenie czwórek – tak w klasie, jak i w życiu – do wykonania pewnych zadań. Absolutnie niezbędny jest zapał i napęd sangwinika. Jego niespożyta energia musi wystarczyć dla wszystkich. Głównodowodzącym będzie choleryk. Jego cudowne wizje, plany i skomplikowane projekty zachwycają wszystkich. Flegmatyk dokładnie objaśni, jakie czyhają przeszkody i jak je spokojnie pokonać lub ominąć. Natomiast melancholik poczeka w kąciuku na powierzenie konkretnych zadań i będzie je sumiennie i wytrwale realizował, aż do osiągnięcia celu lub dla własnej satysfakcji”* (E. Lipińska, 2003a:73).

Nie ma obawy, że osoby lepiej znające język tracą w takim układzie, gdyż zazwyczaj czują się odpowiedzialne za resztę i starają się zorganizować optymalne warunki pracy, dbając przy tym o dobrą jakość powierzonego zadania. Osoby nieśmiałe właśnie w takich niewielkich grupkach zaczynają się „otwierać” i nie tylko mówią (zakładam, że nauczyciel dba o to, aby

komunikacja cały czas odbywała się w języku docelowym), ale i proponują ciekawe nieraz rozwiązania oraz dzielą się pomysłami, czego by nie zrobiły publicznie, czyli na forum całej grupy (klasy). Kilkakrotna zmiana zestawu osób w parach lub grupkach sprawia, że wszyscy się lepiej poznają, a więc integrują. Ponadto sami potem dobierają się w takie konfiguracje, które im są wygodne, w których lubią pracować, a skoro lubią – to będą to robić chętnie i efektywnie.



## Uatrakcyjnianie zajęć

Recepta na uatrakcyjnienie zajęć jest właściwie prosta – należy wprowadzić coś nowego i ciekawego. Chodzi o<sup>10)</sup>:

- ▶ *tematy* (różnorodność, zgodność z zainteresowaniami uczących się, utrwalanie materiału językowego),
- ▶ *formy pracy* (kwizy, zabawy, gry i zgadywanki językowe) oraz
- ▶ *pomoce dydaktyczne i techniczne środki nauczania*: pomoce wizualne i audialne.

Ponieważ określenia „gry i zabawy” kojarzą się zwykle z pracą z młodszymi uczniami, nie są zbyt chętnie akceptowane przez młodzież i dorosłych. Dlatego określiłabym tę formę pracy nieco szerzej – to wszystko to, co sprawia, że nauka staje się przyjemna i ciekawa.

Realizacja tej recepty może okazać się trudniejsza, ponieważ wszystko musi być dostosowane do grup wiekowych i panującego w nich „klimatu”. Poza tym wymaga od nauczyciela dodatkowych nakładów pracy, inwencji i entuzjazmu, którym powinien zarazić uczniów.



## Przełamywanie barier w pisaniu

Pisanie nie jest wysoko cenione w procesie opanowywania języka docelowego. Uważane jest za niezbyt potrzebną umiejętność, trudną w nauczaniu i uczeniu się. O tym, że tak nie

<sup>9)</sup> Zob. H. Komorowska, 2002: s. 62-63.

<sup>10)</sup> Zob. H. Komorowska, 2002: s. 55-57.

jest, przekonywałam w artykule *Sprawność pisania w nauczaniu języka obcego* (2000). Wiadomo natomiast, że jest to sprawność, do której niełatwo zmotywować studentów, a także trudniej, niż przy rozwijaniu innych sprawności, jest wprowadzać atrakcyjne formy pracy i materiały dydaktyczne (bo akurat tu można proponować „chwytliwe” tematy<sup>11)</sup>). Lekarstwem na niechęć do pisania – zwłaszcza w niezbyt zgranej grupie może stać się redagowanie gazetki. Jest to forma pracy, którą można nazwać „kompensacyjną” (H. Komorowska 2002: 43) w stosunku do programu.

Zanim przejdę do jej opisu – kilka słów na temat grupy, z którą mi przyszło pracować. W Instytucie Studiów Polonijnych i Etnicznych, w którym uczę cudzoziemców języka polskiego jako obcego, grupy są niewielkie i zwykle zróżnicowane narodowościowo i niejednolite wiekowo. Ta, będąca na poziomie średnio zaawansowanym, składała się z osób mieszczących się w granicach wiekowych 18–25 lat, a w jej skład wchodziło pięć kobiet: dwie Amerykanki, Finka, Szwajcarka, Belgijka oraz pięciu mężczyzn: dwóch Amerykanów, Belg, Rosjanin i Francuz. Większość miała polskie pochodzenie. Na początku II semestru, kiedy rozpoczęłam z nimi zajęcia, stanowili grupę o zróżnicowanym poziomie językowym, niezgraną, wręcz nieprzychylnie do siebie nawzajem nastawioną. Wywodzili się z trzech różnych grup z I semestru i większość miała opinię niezbyt entuzjastycznie nastawionych do nauki z dużą skłonnością do absencji. Zaraz w pierwszym tygodniu podsunęłam im pomysł redagowania gazetki. Początkowo odnieśli się do niego sceptycznie, następnie pojawiło się wahanie, a wreszcie niepewna akceptacja, która dość szybko przerodziła się w widoczne zaangażowanie. Ta kompensacyjna forma pracy przyczyniła się nie tylko do zmiany nastawienia studentów do nauki oraz obecności na zajęciach, ale także do zintegrowania grupy. Można powiedzieć, że się zaprzyjaźnili, a ocieplenie atmosfery na zajęciach zawsze sprzyja efektywniejszej nauce.

Chociaż wprowadzenie w życie projektu pisania artykułów i redagowania gazetki, która

była rozprowadzana wśród studentów i nauczycieli Instytutu, kosztowało mnie zmianę planu pracy, co oznaczało wykreślenie z niego kilku punktów – naprawdę było warto!

Najpierw zostały ustalone stałe rubryki: *Nowinki z Krakowa, Kultura, Opinie, Turystyka, Wydarzenia, Ogłoszenia i reklamy, Dział kulinarny, Horoskop*. Wybrane zostały osoby odpowiedzialne za poszczególne rubryki i redaktor naczelny. Potem nastąpił wybór tytułu, co okazało się dość trudne, ponieważ ile było osób – tyle propozycji, więc stanęło na „Bez tytułu”, na co wszyscy jednomyślnie wyrazili zgodę. Następnie wyznaczaliśmy termin przyniesienia pierwszych wersji artykułów. Już na tym etapie było wiadomo, że nawet jeśli gazetka się nie ukaże, to zaczęło się dziać coś dobrego – grupa wyraźnie się zmieniła (w ciągu niecałych dwóch tygodni). Przynajmniej ożywiła się i nastąpił szybki rozwój sprawności mówienia, bo wypowiadali się wszyscy i to z zaangażowaniem – rola nauczyciela została ograniczona do roli doradcy i koordynatora.

Studenci wciągnęli się w to przedsięwzięcie na tyle, że nie tylko dotrzymywali terminu, ale chętnie poprawiali wielokrotnie swoje zadania. To był przecież główny cel – pisać samodzielnie i poprawnie<sup>12)</sup>. Studentka pełniąca rolę redaktora naczelnego zbierała gotowe materiały przesyłane pocztą e-mailową. Ponieważ nie wszyscy umieli się posługiwać tą formą korespondencji, a nawet ktoś nie umiał pisać na komputerze, wytworzyła się okazja do zdobywania nowych umiejętności i wzajemnej pomocy koleżeńskiej. Jeden ze studentów nie odważył się napisać do żadnej z rubryk, za to jego profesjonalne fotografie ozdabiały gazetkę.

Pierwszy numer został wydany w marcu, a przy jego powielaniu, składaniu i kolportowaniu brała udział cała grupa. Była to duża niespodzianka dla wszystkich pracowników i studentów Instytutu, a praca moich studentów spotkała się z aprobatą i pochwałami. Cóż innego może bardziej uskrzydlać?! Grupa stała się sławna i popularna. Gdy pewna studentka dziennikarstwa postanowiła przeprowadzić wywiad z cudzoziemcami z naszego Instytutu, wy-

<sup>11)</sup> Zob. E. Lipińska: 2003b.

<sup>12)</sup> Przeciwna jestem tak daleko idącej ingerencji nauczyciela w tekst studenta, że przestaje on być jego autorem. Trzeba pamiętać, że to są osoby, które uczą się języka, więc nie mogą wyprodukować tekstu idealnego, na poziomie wykształconego *native speaker*.

bór padł właśnie na tę grupę. Wprawdzie wywiad ukazał się dopiero na początku czerwca<sup>13)</sup>, a w dodatku studenci nie byli zadowoleni z rezultatu (nie było autoryzacji) i twierdzili, że jest tam mnóstwo nieścisłości i brak wypowiedzi wszystkich biorących udział w rozmowie studentów, ale w wywiadzie znalazła się informacja o gazetce: „Grupa wydała instytucyjną gazetkę. Gazetka nosi nieco intrygujący tytuł: „Bez Tytułu”. Dlaczego tak ją nazwali? Być może dlatego, że to inne”. Tak więc z jednej strony studenci byli zniesmaczeni pracą dziennikarską, gdzie przykrawa się fakty i opinie do własnych potrzeb, z drugiej stali się sławni poza Instytutem. W dodatku niedługo po tym krakowska stacja telewizyjna organizowała program z udziałem cudzoziemców i kandydatów szukano znowu wśród „tych od gazetki”. Do studia pojechało dwoje studentów – Amerykanin i Szwajcarka. Nie przeszło to oczywiście bez echa w ich środowisku. Nikt nie potrzebował już żadnych dodatkowych bodźców do podjęcia się wydania drugiego numeru gazetki.

Po przerwie spowodowanej przygotowaniem do egzaminu śródsesemestralnego i okresem poegzaminacyjnym wznowiliśmy prace przygotowawcze. Grupa została uszczuplona o dwoje studentów ze Stanów Zjednoczonych, którzy zrezygnowali z pobytu w Polsce. Poza tym nastąpiła zmiana redaktora naczelnego. Studenci sami chcieli dokonać pewnych zmian zarówno w zestawie rubryk, jak i wyglądzie gazetki. Numer poszerzył się z 12 stron w pierwszym wydaniu, do 16 w drugim, a rubryki przedstawiały się następująco: *Kraków w naszych oczach*, *Kraków w fotografii*, *Kultura*, *Wywiady*, *My o sobie*, *Turystyka*, *Wydarzenia*, *Dział kulinarny*, *Ogłoszenia i reklamy*, *Horoskop* i *Humor*. Tym razem wszyscy napisali nawet po kilka prac, ukazały się też dwa wywiady (autoryzowane!). Drugi (i ostatni) numer ukazał się na przełomie maja i czerwca, i wzbudził jeszcze większe niż poprzednio zainteresowanie.

Redagowanie gazetki czy stworzenie koła dziennikarskiego przynosi same korzyści, o czym piszą w swoich artykułach M. Warzecha (2000) i K. Gierszał, G. Miętus, U. Puchalska (2001). W nauce języka obcego korzyści te wielokrotnieją.

Najważniejszą korzyścią jest przełamanie barier psychicznych, które mogą spowolniać lub utrudniać proces opanowywania języka docelowego. Redagowanie gazetki w omawianym przypadku podniosło motywację studentów i stanowiło uatrakcyjnienie zajęć przy jednoczesnym wyjściu poza *szkolną rutynę*. Studenci nie tylko wykazywali się spontanicznością w swoich reakcjach, ale wyzbyli się nieśmiałości i zahamowań w performancji. Konieczność pracy w zespole pomogła w procesie integracyjnym grupy, co – jak już powiedziałam – sprzyja efektywnej nauce. Dodatkowo nastąpiło wdrożenie podstaw autonomii, przez co rozumie się umiejętność pracy indywidualnej lub grupowej bez nadzoru i wykonywania zadań w nowym kontekście, tj. innym niż ten, w którym zostały wyuczone, a w zależności od rodzaju zadań – zdolność wykonywania ich nieszablonowo i elastycznie (H. Komorowska, 2003:167). Wprowadzanie autonomii nie należy do zadań łatwych, zwłaszcza w grupach zróżnicowanych wiekowo i narodowościowo. Tym bardziej cenna jest forma pracy, o której mowa.

Dzięki niej studenci zyskują cechy kompetentnego użytkownika języka (H. Komorowska, 2002:10), tj. opanowują (oczywiście w niejednakowym stopniu):

#### **Podsystemy językowe:**

► foniczny, graficzny, leksykalny i gramatyczny.

#### **Sprawności:**

- receptywne (słuchanie i czytanie ze zrozumieniem),
- produktywne (pisanie i mówienie),
- interakcyjne (łączenie słuchania z mówieniem i pisanie z czytaniem),
- mediacyjne (operowanie tekstem i zawartymi w nim informacjami, np. skracanie lub wydłużanie tekstu) oraz

#### **Kompetencje:**

- społeczną (chęć i gotowość wchodzenia w interakcje z innymi osobami),
- dyskursu językowego (umiejętność nawiązywania, podtrzymywania i kończenia rozmowy),
- socjolingwistyczną (różnicowanie wypowiedzi w zależności od sytuacji społecznej),
- socjokulturową (znajomość faktów i norm kulturowych danego kraju),

<sup>13)</sup> M. Broniatowska „Tutaj jest inaczej”, *Dziennik Polski*, 10 VI 2002 r.

- strategiczną (umiejętność sygnalizowania trudności komunikacyjnych).

Podkreślić należy, że samo pisanie rozwija: podsystem graficzny, leksykalny i gramatyczny, sprawność interakcyjną i mediacyjną oraz socjolingwistyczną i socjokulturową – reszta wynika ze specyfiki pracy w grupie, dlatego pojawia się mówienie i zagadnienia z nim związane.

Praca nad gazetką była połączona z realizacją programu rozwijania sprawności pisania, a więc konieczne było wprowadzenie takich form, jak np. przeprowadzanie i zapisywanie (z nagrania) wywiadu, recenzja, ogłoszenie, reklamy, opinie. W drugim numerze pojawiła się rubryka *My o sobie*, w której znalazły się skrócone prace kilkorga studentów, dotyczące problemów z własną tożsamością. Po pierwsze są wzruszające, a po drugie świadczą o tym, ile barier zostało przełamanych. Wiadomo, że forma pisana ośmiela, ale mówienie o sobie, upublicznianie zwierzeń w obcym dla siebie języku, w którym (na poziomie średnim) nie da się wyrazić wszystkiego tak, jak w swoim własnym – wymaga z jednej strony odwagi, a z drugiej pewności i poczucia bezpieczeństwa.

Inną zaletą redagowania gazetki jest przeciwdziałanie powszechnej bolączce „pisania do szuflady”. Prawie zawsze jedynym czytelnikiem prac pisemnych studentów jest nauczyciel, który najwyżej może umieścić pod nimi swój komentarz („recenzję”). Nie jest to jednak wystarczająco stymulujący czynnik. Co innego, gdy praca jest czytana przez 60 osób lub więcej!

Dołączam się do grona osób propagujących tworzenie kół dziennikarskich, ale jestem zwolennikiem redagowania gazetki przez całą

grupę (klasę), a nie przez zespół osób, które same się zgłoszą (np. z różnych grup). Zazwyczaj ochotnicy już dobrze piszą, więc rozwijają swoje zdolności i umiejętności, co też jest cenne, ale praca z uczniami, którzy prezentują różny poziom językowy, odmienne charaktery, temperamenty i zainteresowania przynosi korzyści wszystkim.

Jeśli pisanie staje się „chlebem powszednim”, studenci podchodzą do testów i egzaminów z mniejszym stresem, a to z kolei powoduje lepszą jakość prac. Podnosi się też stopień opanowania tej sprawności. Opisany przeze mnie przykład grupy cudzoziemców w całej rozciągłości to potwierdza.

### Bibliografia:

- K. Giersztal, G. Miętus, U. Puchalska (2001), „Warto stworzyć koło dziennikarskie”, *Nowa Poliszczyna* nr 4/2001.
- H. Komorowska (2002), *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- E. Lipińska (2000), „Sprawność pisania w nauczaniu języka obcego”, *Języki Obce w Szkole*, nr 5/2000.
- E. Lipińska (2003a), *Język ojczysty, język obcy, język drugi. Wstęp do badań dwujęzyczności*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- E. Lipińska (2003b), „Poczta elektroniczna i SMS-y a kształcenie językowe”, *Języki Obce w Szkole*, nr 6/2003.
- E. Lipińska, „Niewerbalne środki przekazu w nauczaniu i organizacji egzaminów”, w: *Opisywanie, rozwijanie i testowanie znajomości języka polskiego jako obcego* (Materiały z konferencji Sekcji Glottodydaktycznej Stowarzyszenia „Bristol”, Karpacz, 21–23 marca 2003 r.) Kraków: Universitas (w druku).
- A. Szpilt (2001), „Bariery psychiczne uczniów”, *Języki Obce w Szkole* nr 1/2001.
- M. Warzecha (2000), „Wydawnictwo Nasza Klasa”, *Nowa Poliszczyna* nr 3/2000.

(marzec 2003)

Bogusław Kubiak<sup>1)</sup>  
Opole

---

## Rozumienie i zrozumiałość tekstów fachowych

W nauczaniu języka fachowego celem jest nie tylko przekazywanie wiedzy, ale także kształtowanie umiejętności. Jedną z takich

umiejętności jest rozumienie tekstu, czyli wykształcenie takich strategii uczenia się, które pozwolą najbardziej optymalnie zrozumieć

---

<sup>1)</sup> Autor jest starszym wykładowcą języka angielskiego i niemieckiego w Studium Języków Obcych Politechniki Opolskiej.

tekst. Pojęcie „rozumienie tekstu” jest używane w różny sposób. Najczęściej utożsamia się je z wytworzeniem logicznych powiązań między zawartymi w tekście informacjami oraz między nimi i informacjami, posiadanymi już przez czytelnika czy słuchacza. W tym ujęciu rozumienie tekstów fachowych może być trudniejsze lub łatwiejsze od rozumienia tekstów ogólnych.

Jeżeli przyjmiemy, że jesteśmy w stanie zrozumieć tekst, szczególnie jeżeli jego tematyka jest nam znana, to będzie to na pewno łatwiejsze w przypadku fachowców z danej dziedziny, którzy mimo braków językowych, będą w stanie wytworzyć takie logiczne powiązania w tekście i odnieść zawartą w nim informację do wiedzy i doświadczeń już przez siebie posiadanych. Dla osoby, która nie jest specjalistą z danej dziedziny, będzie to znowu dużo trudniejsze. Nawet mimo bardzo dobrej znajomości języka, zrozumienie tekstu fachowego może się okazać całkowicie niemożliwe. Techniki rozumienia tekstów fachowych powinny więc być integralną częścią nauki języka fachowego.

Habel wyróżnia następujące kryteria rozumienia tekstu:

- ▶ Reprodukacja tekstu – przekazanie treści tekstu w sposób mniej lub bardziej dokładny po uprzednim zrozumieniu jego zasadniczych informacji i zachowaniu ich w pamięci,
- ▶ Parafraza tekstu – przekazanie treści tekstu własnymi słowami, tak aby zrozumiały go również inne osoby,
- ▶ Odpowiedzi na pytania – przekazanie poprawnych informacji za pomocą odpowiedzi na pytania dotyczące treści tekstu oraz wyjaśnienie powiązań jego treści z informacjami już posiadanymi,
- ▶ Streszczenie tekstu – przekazanie nie tylko jego treści, ale również opracowanie go przez wybór ważnych informacji i powiązanie szczegółów z treściami ogólnymi,
- ▶ Realizacja działań niejęzykowych – wykonanie zawartych w treści instrukcji i wskazań<sup>2)</sup>.

Na podobnych zasadach opiera się również pięciostopniowa metoda pracy z tekstem, często stosowana do zrozumienia i zapamiętania treści fachowych:

1. Przeglądanie informacji zawartych w tekście: zapoznanie się ze spisem treści, streszczeniem, wstępem, zakończeniem, wnioskami, tekstem na okładce, podpisami pod wykresami, rysunkami itp. Na tej podstawie następuje podejmowanie decyzji, czy i w jakim stopniu te informacje są dla nas przydatne oraz w jakiej kolejności najlepiej je przyswajać.
2. Formułowanie pytań, na które odpowiedzi można znaleźć w tekście. W celu ich jasnego postawienia należy rozpocząć pracę z tekstem od pytań: *Co chcę wiedzieć? Co już wiem na dany temat? Czego mogę się dowiedzieć z tekstu?* Ostatnie z tych pytań można rozwijać nadając formę pytającą tytułom poszczególnych rozdziałów i podrozdziałów oraz samemu tworząc nagłówki akapitów w postaci pytań. Nowe pytania można stawiać praktycznie w każdej fazie pracy.
3. Czytanie w celu znalezienia odpowiedzi na postawione pytania, precyzowanie pytań, dodawanie nowych, wybór przydatnych treści i ich wizualizacja w tekście, wyszukiwanie związków między informacjami.
4. Przypomnienie relewantnych informacji przez odtworzenie ich z pamięci jako odpowiedzi na postawione pytania, streszczanie ustne, sporządzanie notatek własnymi słowami.
5. Powtarzanie na podstawie notatek, ewentualne sprawdzanie w tekście, czy sformułowane pytania i odpowiedzi są poprawne<sup>3)</sup>.

Metoda ta wykorzystuje różne techniki pracy z tekstem. Na przykład:

- ▶ streszczanie (4,5),
- ▶ podkreślanie, zaznaczanie, wypisywanie słów kluczowych (3),
- ▶ odpowiedzi na postawione pytania (4),
- ▶ formułowanie celów swojej pracy (2),
- ▶ *skimming, scanning, speed reading* (1).

<sup>2)</sup> Por.: Habel, Christopher, (1982), *Probleme und Konzepte der maschinellen Sprachverarbeitung aus Sicht der künstlichen Intelligenz und Cognitive Science*, w: Batori, Istvan/Lutz, Hans, D./Krause, Jürgen, (Hrsg.), „Linguistische Datenverarbeitung – Versuch einer Standortbestimmung im Umfeld von Informationslinguistik und künstlicher Intelligenz”, Tübingen: Niemeyer, s. 43.

<sup>3)</sup> Metzlg, Werner/Schuster, Martin, (2000), *Lernen zu lernen. Lernstrategien wirkungsvoll einsetzen*, Berlin: Springer Verlag, s. 51-52.

W wielu wariantach jest ona bardzo często wykorzystywana w pracy z tekstem fachowym. Najbardziej popularna jej odmiana jest określana jako SQ3R-Method (*survey, question, read, recall, review*) lub SQW3R-Method, jeżeli pytania są stawiane pisemnie (*survey, question, write, read, recall, review*). Została ona opracowana już w okresie II wojny światowej przez Francis Robinson<sup>4)</sup>, psychologa armii amerykańskiej, w celu przyspieszonej organizacji kursów uniwersyteckich. Sprawdziła się zwłaszcza w przypadku tekstów, które zawierają treści trudne do zrozumienia i zapamiętania.

Bardzo popularny jest również tzw. MURDER-Scheme. Nazwa ta stanowi akronim kolejnych etapów pracy:

► **1) Setting Mood to Study**  
(tworzenie nastroju)

Przed przystąpieniem do pracy z tekstem należy się przygotować do tego wewnętrznie, stworzyć odpowiedni nastrój umożliwiający odprężenie i koncentrację. Obejmuje to także czynności porządkowe w miejscu pracy, przygotowanie pomieszczenia, warsztatu i narzędzi pracy, optymalne zaplanowanie czasu, tak aby nikt nam nie przeszkadzał i aby maksymalnie wykorzystać swoje siły.

► **2) Reading for Understanding**  
(czytanie ze zrozumieniem)

Już w czasie pierwszego czytania należy się koncentrować na zrozumieniu tekstu, podkreślać jego najważniejsze myśli i miejsca niezrozumiałe oraz streszczać długie wywody.

► **3) Recalling the Material**  
(przypominanie materiału)

W tej fazie sprawdzamy nie tylko, ile zapamiętaliśmy, ale także ile zrozumieliśmy. Powtarzanie materiału może odbywać się głośno lub w myślach, ale zawsze własnymi słowami.

► **4) Digesting the Material**  
(obrabianie materiału)

Po pierwszej powtórcie skupiamy się tylko na najważniejszych informacjach odnoszących je do już posiadanej wiedzy. Integrując je ze

swoją wiedzą, można zmieniać ich kolejność, skracać je i modyfikować odpowiednio do własnych potrzeb.

► **5) Expanding Knowledge**  
(poszerzanie wiedzy)

To, czego nie zrozumieliśmy, należy wyjaśnić przez korzystanie z innych źródeł i stawianie dodatkowych pytań. Jest to faza wyjścia poza tekst i uzupełniania ważnych informacji.

► **6) Reviewing Effectiveness of Studying**  
(sprawdzanie wyników pracy)

Na końcu pracy podejmujemy decyzję, czy taki sposób czytania jest skuteczny i czy zostały osiągnięte postawione cele czy też tekst należy przeczytać ponownie. Ocena taka następuje na podstawie ustalenia trudności i luk w rozumieniu tekstu<sup>5)</sup>.

Jahr<sup>6)</sup> uważa, iż główne kryterium rozumienia tekstu fachowego stanowi określanie jego najważniejszych informacji i proponuje pięć etapów prowadzących do osiągnięcia tego celu:

► **[1] Postawienie głównego pytania do treści tekstu**

Za pomocą głównego pytania (*text question, quaestio, implizite Hauptfrage*) można odtworzyć globalne struktury semantyczne, często określane jako *frames, scripts, story grammar*, czyli wyłonić najważniejsze informacje tekstu.

W opowiadaniu jest to zazwyczaj pytanie:

*Was ereignete sich in dieser Geschichte?*  
*What happened in this story?*

Odpowiedź na nie pozwala odtworzyć/zrekonstruować pojedyncze wydarzenia i relacje między nimi. Odtworzenie chronologiczne najważniejszych wydarzeń tworzy strukturę główną, natomiast powiązanie ich z innymi wydarzeniami, ich ocena należą do struktur drugorzędnych. Taki sposób otworzenia struktury tekstu można przenieść również na teksty fachowe. Odpowiedź na pytanie główne będą stanowić informacje, które są w tekście szczególnie istotne. Do struktur drugorzędnych należeć będą w tekstach fachowych wyliczanie, przykłady, uzupełnienia, oceny itp.

<sup>4)</sup> Robinson, Francis Pleasant (1970), *Effective Study* (4<sup>th</sup> ed.), New York: Harper & Row.

<sup>5)</sup> Dansereau, Donald, (1979), *Development and evaluation of a learning strategy training program*, w: „Journal of Educational Psychology”, 71, 1(1979), s. 64–73.

<sup>6)</sup> Por.: Jahr, Silke (1996), *Das Verstehen von Fachtexten. Rezeption. Kognition. Applikation*, Tübingen: Gunter Narr Verlag, s. 85.



Przykład tekstu, z którego najważniejsze informacje są określane metodą Jahr jest następujący:

*Neem – ein neuer „Wunderbaum“?*

*Der Neem-Baum ist ursprünglich in den Trockensavannen Indiens zu Hause. Schlank ragt er mit einer luftigen Krone bis in Höhe von 15 Metern und ist – bis auf Zeiten extremer Trockenheit – immer grün. Wenn die Sprache auf diesen lange Zeit wenig beachteten Baum kommt, könnten sich auch nüchterne Entwicklungsexperten begeistern. Scheinbar unendlich klingt die Liste der Möglichkeiten, den Neem-Baum zum Wohl der Menschen in der dritten Welt einzusetzen. Ist er vielleicht der seit langem gesuchte „Wunderbaum“ gegen die Leiden des Südens? Der Neem gilt als extrem genügsam; er gedeiht auf trockenen, humusarmen Lehm- und Sandböden, denn seine Wurzeln reichen bis zu 15 Meter tief in die Erde. So versorgt sich der Baum aus der Tiefe mit Nährstoffen und tritt nicht in Konkurrenz zu benachbarten Pflanzen. Diese Eigenschaft macht ihn zum willkommenen Schatten- und Schutzbaum für Ackerfrüchte. Schnell wachsend eignet er sich zur Wiederaufforstung versteppter und ausgelaugter Böden und liefert in kurzer Zeit Bau- und Brennholz: eine wichtige Nutzungsmöglichkeit, denn für immer mehr Menschen in der Dritten Welt werden der Mangel an Holz und die Erosion zu einem existenziellen Problem.*

*Gleich bedeutungsvoll könnten die Eigenschaften der ein bis zwei Zentimeter großen Früchte des Neem-Baums werden. Mit geringem technischen Aufwand lässt sich aus ihnen ein hochwirksames Pflanzenschutz- und Schädlingsbekämpfungsmittel gewinnen, das dennoch umweltschonend wirkt. Gegen eine Unzahl Insekten, Pilze, auch gegen Wanderheuschrecken und zahlreiche andere Schädlinge könnte dieses „Naturpestizid“ eingesetzt werden, wodurch verheerende Ernteauffälle und Lagerverluste verringert würden. Der Extrakt aus den Neem-Früchten setzt das Wachstumshormon der Schädlinge außer Kraft, so dass diese schließlich verenden. Für Säugetiere und Menschen ist dieses „Gift“ dagegen völlig unschädlich. Angesichts der Unmengen chemischer Pestizide, die heute in den Entwicklungsländern*

*verwendet werden und unzähligen Landarbeitern den Tod bringen, wäre der Ersatz durch den unbedenklichen Neem-Wirkstoff ein wahrer Segen für die zahlreichen Kleinbauern des Südens.*

*Aber damit nicht genug: Das Öl der Früchte des Neem-Baumes hat antiseptische Wirkung. Deshalb werden in Indien und neuerdings auch bei uns Seife, Haar- und Körperpflegemittel daraus hergestellt. In manchen Regionen der Dritten Welt werden Öl, Blätter und Rinde des Neem zu Medikamenten gegen Malaria, Geschwüre, Hautkrankheiten usw. verarbeitet; man berichtet sogar von einer empfängnisverhütenden Wirkung der Neem-Medikamente.*

*Zugleich aber warnen Entwicklungsexperten davor, von dem Nee-Baum „die Lösung“ der zahllosen Probleme der Dritten Welt zu erwarten. Schon oft sind Hoffnungen bei der Anpflanzung von „Wunderbäumen“ enttäuscht worden. Sobald sie massenweise in ein fremdes Ökosystem verpflanzt werden, in dem sie ursprünglich nicht zu Hause waren, zeigen sie schon nach wenigen Jahren auch ungünstige Eigenschaften. Bevor also der Neem-Baum in großem Umfang genutzt werden kann, sind zahlreiche wissenschaftliche Forschungen und praktische Versuche nötig.<sup>7)</sup>*

Pytanie główne: Wie kann man den Neem-Baum ausnutzen?

Odpowiedź na takie pytanie będzie zawierać wszystkie najważniejsze informacje zawarte w tekście.

► [2] Podział tekstu na trzy części (wyróżnienie trójstopniowej struktury tekstu)

Inny sposób określania najważniejszych treści tekstu to jego podział/wyróżnienie w nim trzech części znaczeniowych. Podział ten jest bardzo ogólny, ale dzięki temu można go odnieść do wielu różnych tekstów. Jego podstawą jest struktura mowy w retoryce antycznej, w której wyróżniano:

- ▲ exordium (wstęp),
- ▲ narratio (opowiadanie),
- ▲ confirmatio (potwierdzenie, przyłączanie do wodów),
- ▲ peroratio (zakończenie).

W odniesieniu do tekstów fachowych struktura ta zostaje uproszczona do trzech części

<sup>7)</sup> Źródło: Schmitt, Richard/Dreyer, Hilke, (1992), *Umwelt und Gesellschaft. Texte zum Lesen, Üben und Diskutieren*, Ismaning: Verlag für Deutsch, s. 55-56.

- ▲ punkt wyjścia wydarzenia (jakie wydarzenie, stan, sytuacja itp. jest opisywany?),
- ▲ wydarzenie (jaka jest główna myśl?, co ona przedstawia?),
- ▲ skutki wydarzenia (jakie są skutki, wnioski, oddziaływania głównego wydarzenia, stanu rzeczy?).

Dla podanego tekstu podział trójstopniowy może wyglądać następująco:

- ▲ AUSGANGSPUNKT DES EREIGNISSES  
Entwicklungsexperten begeistern sich für den Neem-Baum.
- ▲ EREIGNIS  
Der Neem-Baum wird auf verschiedene Art und Weise ausgenutzt.
- ▲ FOLGE DES EREIGNISSES  
Viele Probleme werden gelöst.
- ▶ [3] Określenie powiązań tekstowych za pomocą pytań domyślnych.

Podstawą tej techniki jest teoria powiązań treści tekstu Hellwiga (1984)<sup>8)</sup>, według której tekst posiada dwa rodzaje takich powiązań. Pierwszy rodzaj struktury opiera się na podstawach syntagmatycznych, do których należy progresja referencjalna łącznie z myślowym modelem świata czytelnika. Druga struktura określa powiązania pragmatyczne, łącznie z progresją tematyczną.

Do pytań pragmatycznych należą na przykład:

- ▲ *Co należy jeszcze do opisywanego zjawiska?*
- ▲ *Dlaczego tak się dzieje?*
- ▲ *Jak można rozwiązać powstały problem?*
- ▲ *Jak można odróżnić opisywane zjawisko od innych zjawisk?*

Pytania logiczne to między innymi:

- ▲ *Kiedy zjawisko miało miejsce?*
- ▲ *Jaki jest skutek zjawiska?*
- ▲ *Gdzie zachodzi zjawisko?*
- ▲ *Jakie muszą być spełnione warunki, aby zjawisko miało miejsce?*

äußere Gestalt	Nutzungsmöglichkeiten des Holzes	Nutzungsmöglichkeiten der Früchte
*	*	*
Krone – 15 Meter hoch	Bauholz	Pflanzenschutzmittel
Wurzeln – bis zu 15 Meter in die Erde	Brennholz	Schädlingsbekämpfungsmittel
schlank		Haar – und Körperpflegemittel
immer grün		Seife, Medikamente gegen Malaria, Geschwüre, Hautkrankheiten, usw.

Dla podanego tekstu przykładowego pytania domyślne mogą brzmieć:

- ▲ AUSGANGSPUNKT DES EREIGNISSES  
Wie sieht der Neem-Baum aus?  
Wo ist der Neem-Baum ursprünglich zu Hause?  
Was sind die Eigenschaften des Baumes?
- ▲ EREIGNIS  
Warum kann der Neem-Baum versteppte und ausgelaugte Böden wiederaufforsten?  
Wie kann man die Früchte des Neem-Baumes ausnutzen?  
Welche Medikamente kann man aus Öl, Blättern und Rinde des Neem-Baumes herstellen?
- ▲ FOLGE DES EREIGNISSES  
Welche Probleme der Dritten Welt kann der Neem-Baum lösen?  
Warum sind zahlreiche wissenschaftliche Forschungen und praktische Versuche noch nötig?
- ▶ [4] Wypełnianie luk

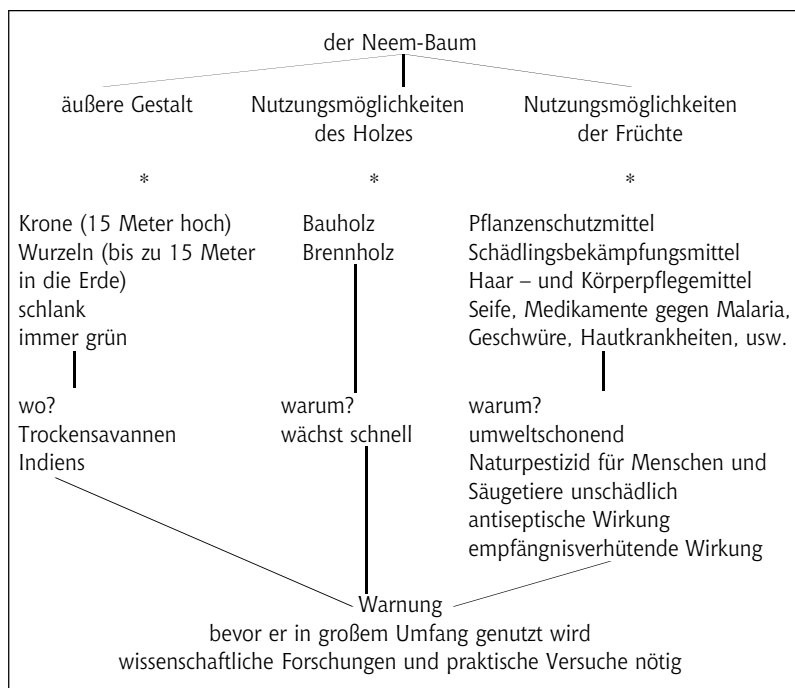
Informacje, które w sieciach semantycznych przedstawiają pojęcia, mogą być połączone z lukami (*Leerstellen, slots*), które można wypełniać dalszymi informacjami w zależności od konkretnej sytuacji. Luki te można wypełniać jednostkami/wyrażeniami językowymi z tekstu lub wiedzą kognitywną. Zawierają one wyrażenia, które precyzują lub ilustrują podane informacje. W sieci semantycznej puste miejsca są oznaczane gwiazdką \*. W podanym przykładzie jako luki w tekście można oznaczyć następujące wyrażenia: *äußere Gestalt, Nutzungsmöglichkeiten des Holzes, Nutzungsmöglichkeiten der Früchte*. Wypełnienia tych luk stanowią konkretne przykłady i dlatego bardzo łatwo je ująć w sieć semantyczną. W innych tekstach mogą być mniej ważne i nie występują w sieciach semantycznych.

Przykłady wypełniania luk w analizowanym tekście to:

<sup>8)</sup> Hellwig, Peter, (1984), *Grundzüge einer Theorie des Textzusammenhangs*, w: (Hrsg.) Rothkegel, Anneli/Sanding, Barbara, „Text, Textsorten, Semantik, Linguistische Modelle und maschinelle Verfahren, Papiere zur Textlinguistik 52”, Hamburg, s. 51-79.

► [5] Opracowanie graficznych schematów wiedzy

Aby ułatwić rekonstrukcję powiązań treściowych w tekście, główne schematów wiedzy są przedstawiane w sposób graficzny. Dla analizowanego tekstu graficzny schemat wiedzy może wyglądać następująco:



Wszystkie strategie rozumienia tekstów fachowych zawierają elementy wizualnego (pismennego czy nawet graficznego) zabezpieczenia wyników pracy. Przyjmuje się, że w pierwszych 10 do 20 minutach po przeczytaniu tekstu zapomina się nawet 80% uzyskanych z niego informacji. Niezależnie więc od wybranej strategii czy też kombinacji różnych metod, należy zawsze łączyć proces rozumienia tekstu z pisanem i formami graficznej wizualizacji zawartej w nim wiedzy.

Dotychczas zajmowaliśmy się tylko wpływem czytelnika (stosowanych przez niego technik) na proces recepcji treści, co w takim ujęciu określa się rozumieniem tekstu (*Textverständnis*). Niemniej ważny dla procesu recepcji treści jest jednak również wpływ cech tekstu, który dla odróżnienia nazywa się zro-

zumiałością tekstu (*Textverständlichkeit*). To drugie pojęcie implikuje ogromną rolę autora tekstu:

*„Verständlichkeit ist eine Eigenschaft von Texten, die das Verstehen erleichtern oder erschweren kann. Daß demzufolge der Autor eines Fachtextes die Aufgabe hat, die Möglichkeiten*

*der Sinnerfassung von Seiten des Lesers vorweg zu bedenken und dadurch die inhaltliche sowie sprachliche Gestaltung des Fachtextes zu berücksichtigen“<sup>9)</sup>.*

Nawet w przypadku tekstów fachowych adaptowanych dla potrzeb dydaktycznych struktura tekstu może oddziaływać negatywnie na jego zrozumienie. Rozumienie tego samego tekstu przedstawionego w różnej formie może być łatwiejsze lub trudniejsze.

Groeben wy-

znaczył cztery czynniki zrozumiałości tekstu:

1. Prostota stylistyczna (np. krótkie zdania, czasowniki w stronie czynnej, unikanie nominalizacji itp.).
2. Redundancja semantyczna (redukcja zbędnych dosłownych powtórzeń treściowych, unikanie rozwlekłości tekstu).
3. Struktury kognitywne/podział treściowy – zakres przedstawianych informacji i ich formalny podział.
4. Konflikt konceptualny – wytworzenie u odbiorcy zainteresowania przez nowość informacji, alternatywne stawianie pytań i problemów.

Badania eksperymentalne prowadzone przez Groebena dowodzą, że najważniejszym czynnikiem decydującym o zrozumiałości tekstu jest jego podział kognitywny/struktury treściowe,

<sup>9)</sup> Jahr, Silke (1996), *Das Verstehen von Fachtexten. Rezeption. Kognition. Applikation*, Tübingen: Gunter Narr Verlag, s. 155.

natomiast prostota językowa czy redundancja semantyczna odgrywają znacznie mniejszą rolę<sup>10)</sup>.

Prostotę językową i zwięzłość semantyczną (redundancje) uzyskuje się przez:

- ▲ proste i krótkie wyrażenia na poziomie słownictwa i zdania,
- ▲ obrazowe przedstawianie treści przez użycie przykładów, grafiki, wykresów, ilustracji itp.,
- ▲ redundancję semantyczną.

Cechy tekstu, które wpływają na optymalizację podziału kognitywnego/struktury treściowej tekstu, to:

- ▲ podział strukturalny tekstu (*advance organizers*),
- ▲ podkreślanie ważniejszych treści tekstu (wizualizacja),
- ▲ sekwencyjny rozkład treści tekstu,
- ▲ streszczenia,
- ▲ podawanie przykładów,
- ▲ nagłówki, uwagi na marginesie,
- ▲ pytania do tekstu, podanie jego celów,
- ▲ uwidocznienie różnic i podobieństw w tekście.

Langer/Schulz von Thun/Tausch proponują bardzo praktyczną skalę ++0–, za pomocą której można oceniać zrozumiałość tekstów (tzw. Hamburger Modell der Verständlichkeit)<sup>11)</sup>. Kryteria warunkujące zrozumiałość tekstu to:

- ▲ prostota,
- ▲ porządek/podział,
- ▲ zwięzłość/zwartość,
- ▲ ciekawe ujęcie/przykłady.

Ocena zrozumiałości opiera się na następujących zasadach:

- ++ oznacza, iż wszystkie cechy pozytywne danego kryterium są spełnione, nie ma cech negatywnych,
- + oznacza, iż nie wszystkie cechy pozytywne danego kryterium są spełnione, ale występują również cechy negatywne,
- 0 oznacza, iż występują w równym stopniu zarówno cechy pozytywne, jak i negatywne danego kryterium,

- oznacza, że przeważają cechy negatywne danego kryterium,
- – oznacza, że występują tylko cechy negatywne, brak cech pozytywnych danego kryterium.

Optymalnie zrozumiały tekst uzyskuje w proponowanej skali następujące oceny:

Prostota ++	Podział/porządek ++
0 lub + Zwięzłość/zwartość	0 lub + Ciekawe ujęcie/przykłady

Przykład oceny zrozumiałości dwóch tekstów specjalistycznych, wyrażających te same treści jest następujący:<sup>12)</sup>

► **Tekst 1.**

§ 57 StVZO: „Die Anzeige der Geschwindigkeitsmesser darf vom Sollwert abweichen in den letzten beiden Dritteln des Anzeigebereichs – jedoch mindestens von der 50-km/st-Anzeige ab, wenn die letzten beiden Drittel des Anzeigebereichs oberhalb der 50-km/st-Grenze liege – 0 bis +7 vom Hundert des Skalenendwertes; bei Geschwindigkeiten von 20 km/st und darüber darf die Anzeige den Sollwert nicht unterschreiten”<sup>13)</sup>.

Ocena zrozumiałości:

Prostota --	Podział/porządek --
++ Zwięzłość/zwartość	-- Ciekawe ujęcie/przykłady

Uzasadnienie:

Prostota (– –) skomplikowane i długie zdania, rzadko używane słowa.

Podział/porządek (–) brak przejrzystego podziału zewnętrznego, mało przejrzysty podział wewnętrzny.

Zwięzłość/zwartość (+ +) bardzo zwięzłe sformułowania, ujęcie tylko najważniejszych treści.

<sup>10)</sup> Por.: Groeben, Norbert (1978), *Die Verständlichkeit von Unterrichtstexten. Dimensionen und Kriterien rezeptiver Lernstadien*, Aschendorfsche Verlagsbuchhandlung, Aschendorf/Münster, s. 98; Groeben, Norbert/Christmann Ursula (1989), *Textoptimierung unter Verständlichkeitsperspektive*, w: Antos, Gerd/Krings, Hans, (Hrsg.) (1989), „Textproduktion. Ein interdisziplinärer Forschungsüberblick”, Tübingen: Gunter Narr Verlag, s. 67- 90.

<sup>11)</sup> Por.: Langer, Inghard/Schulz von Thun, Friedermann/Tausch, Reinhard, (2002.) *Sich verständlich ausdrücken*, München-Basel: Verlag Ernst Reinhard, str. 23.

<sup>12)</sup> Teksty, które różnią się zasadniczo w odniesieniu do tylko jednego z tych kryteriów, a w odniesieniu do pozostałych takich różnic nie wykazują, zostały przedstawione w moim artykule *Strategie pisania w „Języki Obce w Szkole”* nr 5/2003.

<sup>13)</sup> Langer, Inghard/Schulz von Thun, Friedermann/Tausch, Reinhard, (2002), *Sich verständlich ausdrücken*, München-Basel: Ernst Reinhard Verlag, s. 33.

Ciekawe ujęcie/przykłady (– –) ujęcie treści nieciekawe, brak przykładów.

► Tekst 2

§ 57 *Straßenverkehrs-Zulassungsordnung*: „Um wie viel Prozent darf eine Tachometeranzeige von der tatsächlich gefahrenen Geschwindigkeit abweichen?

1. Für den Bereich von 0 bis 20 km/st bestehen keine Vorschriften.
2. Ab 20 km/st darf der Tachometer nicht weniger anzeigen.
3. Für Tachometer, deren Skala bis 150 km/st reicht, gilt: Sie dürfen in den beiden letzten Dritteln des Anzeigebereiches höchstens um 7% ihres Skalenendwert mehr anzeigen.  
Beispiel: Ein Tachometer reicht bis 120 km/st. Von 40 bis 120 km/st darf er höchstens 7% von 120 km/st (= 8,4 km/st) zu viel anzeigen.
4. Wenn der Tachometer über 150 km/st reicht, beginnt die 7% – Regelung schon ab 50 km/st.<sup>14)</sup>

Ocena zrozumiałości:

Prostota +	Podział/porządek ++
+ Zwięzłość/zwartość	0 Ciekawe ujęcie/przykłady

Uzasadnienie:

Prostota (+) tekst jest dużo prostszy od poprzedniego, ale zawiera jeszcze rzadko używane słowa.

Podział/porządek (++) bardzo dobry podział zewnętrzny, dobry podział wewnętrzny.

Zwięzłość/zwartość (+) są ujmowane tylko najważniejsze informacje, podany przykład wydłuża jednak tekst.

Ciekawe ujęcie/przykłady (0), tekst zawiera jeden przykład.

Tekst 1. charakteryzuje bardzo słaba zrozumiałość. Jest on zbyt skomplikowany i brak w nim podziału informacji. Jest także bardzo zwięzły, co mocno obniża jego zrozumiałość. Tekst 2. cechuje pełna zrozumiałość pod względem każdego z przyjętych kryteriów.

Model Groebena, a zwłaszcza hamburski model zrozumiałości tekstu, mogą stanowić cenną pomoc dla nauczycieli adaptujących oryginalne

teksty fachowe dla potrzeb dydaktycznych oraz przy nauczaniu sprawności pisania w języku specjalistycznym. Oprócz prezentacji strategii rozumienia tekstów fachowych, które zwłaszcza w postaci różnych systemów graficznej wizualizacji treści, są bardzo chętnie stosowane na zajęciach, warto więc też zwrócić uwagę na rozróżnienie między „rozumieniem” i „zrozumiałością” tekstu fachowego.

**Bibliografia:**

Baumann, Klaus-Dieter (1996), „Die Verständlichkeit von Texten – eine Herausforderung für den fachbezogenen Fremdsprachenunterricht” w: Börner, Wolfgang./Vogel, Klaus., (Hrsg.), *Texte in Fremdsprachenerwerb. Verstehen und Produzieren*, Tübingen: Max Niemeyer Verlag, s. 153-187.

Biere, Bernd (1991), *Textverstehen und Textverständlichkeit*, Heidelberg: Julius Groos Verlag.

Christmann, Ursula (1989), *Modelle der Textverarbeitung: Textbeschreibung als Textverstehen*, Aschendorf/Münster: Aschendorfsche Verlagsbuchhandlung.

Christmann, Ursula/Groeben, Norbert (1999), „Psychologie des Lesens”, w: Franzmann, Bodo/Hasemann, Klaus/Löffler, Dietrich/Schön, Erich, (Hrsg.), *Handbuch Lesen*, München: Saur, s. 145-223.

Dansereau, Donald (1979), „Development and evaluation of a learning strategy training program” w: *Journal of Educational Psychology*, 71, 1/1979, s. 64-73.

Groeben, Norbert (1978), *Die Verständlichkeit von Unterrichtstexten, Dimensionen und Kriterien rezeptiver Lernstadien*, Aschendorf/Münster: Aschendorfsche Verlagsbuchhandlung.

Groeben, Norbert (1982), *Leserpsychologie: Textverständnis – Textverständlichkeit*, Aschendorf/Münster: Aschendorfsche Verlagsbuchhandlung.

Groeben, Norbert/Christmann, Ursula (1989), „Textoptimierung unter Verständlich – keitsperspektive”, w: Antos, Gerd./Kriings, Hans, P. (Hrsg.), *Textproduktion. Ein interdisziplinärer Forschungsüberblick*, Tübingen: Max Niemeyer Verlag, s. 165-196.

Groeben, Norbert/Christmann, Ursula (1996), „Textverstehen und Textverständlichkeit aus sprach-/denkpsychologischer Sicht.” w: Börner, Wolfgang./Vogel, Klaus., (Hrsg.), *Texte im Fremdsprachenerwerb. Verstehen und Produzieren*, Tübingen: Max Niemeyer Verlag, s. 67-90.

Göpferich, Susanne (1998), „Möglichkeiten der Optimierung von Fachtexten” w: Kalverkämper, Hartwig/Hoffman, Lothar/Wiegand, Herbert, Ernst (Hrsg.), *Fachsprachen. Handbuch zur Sprache und Kommunikation*, Berlin: de Gruyter Verlag, s. 888-899.

Habel, Christopher (1982), „Probleme und Konzepte der maschinellen Sprachverarbeitung aus Sicht der künstlichen Intelligenz und Cognitive Science”, w: Batori, Istvan/Lutz, Hans, D./Krause, Jürgen, (Hrsg.), *Linguis-*

<sup>14)</sup> Langer, Inghard/Schulz von Thun, Friedermann/Tausch, Reinhard, (2002), *Sich verständlich ausdrücken*, München-Basel: Ernst Reinhard Verlag, s. 34.

tische Datenverarbeitung – Versuch einer Standortbestimmung im Umfeld von Informationslinguistik und künstlicher Intelligenz, Tübingen: Max Niemeyer Verlag.

Hellwig, Peter (1984), „Grundzüge einer Theorie des Textzusammenhangs“ w: Rothkegel, Anneli./Sandig, Barbara, (Hrsg.), *Text, Textsorten, Semantik, Linguistische Modelle und maschinelle Verfahren, Papiere zur Textlinguistik* 52, Hamburg, s. 51–79.

Jahr, Silke (1993), *Verständlichkeit von Texten in der Verständigung zwischen Experten und Laien, Info DaF*, 6, s. 651–658.

Jahr, Silke (1996), *Das Verstehen von Fachsprachen: Rezeption, Kognition, Applikation*, Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Langer, Inghard/Schulz von Thun, Friedermann/Tausch, Reinhard (2002), *Sich verständlich ausdrücken*, München-Basel: Ernst Reinhard Verlag.

Metzig, Werner/Schuster, Martin (2000), *Lernen zu ler-*

*nen. Lernstrategien wirkungsvoll einsetzen*, Berlin/Heidelberg/New York: Springer Verlag.

Naußbauer, Markus, (1991), *Was Texte sind und wie sie sein sollen. Ansätze zu einer sprachwissenschaftlichen Begründung eines Kriterienrasters zur Beurteilung von schriftlichen Schülertexten*, Tübingen: Max Niemeyer Verlag.

Robinson, Francis Pleasant (1970), *Effective Study* (4<sup>th</sup> ed.), New York: Harper & Row.

Strohner, Hans (1990), *Textverstehen*, Opladen: Westdeutscher Verlag.

Tergan, Sigmar, Olaf, (1984), *Diagnose von Wissensstrukturen, Forschungsbericht 30*, Tübingen: Deutsches Institut für Fernstudien an der Universität Tübingen.

Tergan, Sigmar, Olaf, (1986), *Modelle der Wissensrepräsentation als Grundlage qualitativer Wissensdiagnostik*, Opladen: Westdeutscher Verlag.

Weder, von Lutz (1994), *Wissenschaftliche Texte kreativ Lesen*, Berlin/Milow: Schibri-Verlag.

(styczeń 2004)



## WYDAWNICTWA CODN

### ► Grupa w procesie WDN

Tomasz Garstka

Autor przedstawia zagadnienia wewnątrzszkolnego doskonalenia z perspektywy zespołowej, ponieważ praca w grupie jest główną formą organizacji WDN. W pierwszej części opisane są zjawiska i procesy grupowe, których znajomość pomoże liderowi WDN w organizacji pracy zespołów oraz w przewidywaniu i pokonywaniu trudności w pracy grupy. Druga część zawiera opis podstawowych typów grup i zespołów WDN.

BIBLIOTEKAZKA  
WDN

### GRUPA W PROCESIE WDN



WYDAWNICTWA CODN

WEWNĄTRZSZKOLNE  
DOSKONALENIE  
NAUCZYCIELI





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

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

Rozporządzenie MEN z 21 marca 2001 r. (Dziennik Ustaw nr 29, poz. 323) ze zmianą z 24 kwietnia 2002 r. (Dziennik Ustaw nr 46, poz. 433) oraz ze zmianą z 7 stycznia 2003 r. (Dziennik Ustaw nr 26, poz. 225) w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania egzaminów i sprawdzianów w szkołach publicznych zobowiązuje nauczycieli do dostosowania wymagań edukacyjnych do indywidualnych potrzeb ucznia, u którego stwierdzono trudności w uczeniu się, w tym specyficzne trudności, uniemożliwiające sprostanie tym wymaganiom.

### **Respektowanie przepisów MENiS dotyczących uczniów z dysleksją przez nauczycieli**

Na zadane młodzieży dyslektycznej pytanie, czy nauczyciele języków obcych uwzględniają ich trudności, uczniowie udzielili następujących odpowiedzi:

Odpowiedź	Liczba uczniów	% uczniów
Tak	109	61,9
Nie	27	15,3
Nie wiem	13	7,4
Nie trzeba	12	6,8
Brak odpowiedzi	15	8,5

Każdy język obcy był rozpatrywany oddzielnie, dlatego też odpowiedzi jest łącznie 176. Zdecydowana większość uczniów odpowiedziała twierdząco na pytanie. 12 uczniów z dysleksją nie chce, aby traktować ich w jakiś szczególny sposób, gdyż nauka języka obcego nie sprawia im trudności.

Następne pytanie dotyczyło sposobów dostosowania wymagań nauczycieli języków obcych do ich indywidualnych potrzeb. Warto przyrzeć się wypowiedziom uczniów (zostały one przytoczone w oryginale, poprawiono jedynie błędy ortograficzne), dotyczącym odpowiedzi na pytanie, w jaki sposób nauczyciele języków obcych uwzględniają ich trudności.

- ▶ Z angielskiego mogę pisać sprawdziany z mniejszych partii materiału, podzielone na dwie części, w dwóch terminach.
- ▶ Aktualna forma oceniania odpowiada mi w zupełności. Nauczyciel nie uwzględnia błędów ortograficznych i pominiętych liter, skupiając się tylko na stylu, treści i formie.
- ▶ Mam więcej czasu niż inni na sprawdzianach pisemnych – jeszcze nie starcza.
- ▶ Mogę pisać wyrazy fonetycznie, tak jak słyszę.
- ▶ Przetawiam litery w wyrazach. Nauczycielka nie obniża mi oceny za te błędy.

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

<sup>2)</sup> W części I i II omówiłam wyniki badań ilościowych i jakościowych, dotyczących trudności w nauce języków obcych u uczniów z dysleksją rozwojową (patrz: *Języki Obce w Szkole* nr 1, 2/2004). W III części zaprezentuję propozycje dostosowania wymagań edukacyjnych w zakresie nauczania języków obcych do indywidualnych potrzeb ucznia ze specyficznymi trudnościami w czytaniu i pisaniu.

- ▶ Nie muszę czytać na głos nowych tekstów przy całej klasie.
- ▶ Uważam, że nauczyciele w wystarczający sposób dostosowali swoje wymagania do moich trudności. Pytają mnie z łatwiejszego materiału.
- ▶ Nauczycielka pomaga mi w odczytaniu trudniejszych wyrazów.
- ▶ Otrzymuję dodatkowe ćwiczenia, specjalnie wybrane dla mnie przez nauczycielkę, co pomaga mi w nauce gramatyki.
- ▶ Nauczycielka dodatkowo zadaje mi pisanie dialogów, a potem je ze mną omawia. Ułatwia mi to opanowanie języka.
- ▶ Nauczycielka stawia mi mniejsze wymagania, jeśli chodzi o ortografię, a w zamian otrzymuję do wykonania w domu dodatkowe ćwiczenia.
- ▶ Zawsze mogę liczyć na konsultacje, na których nauczycielka prowadzi ze mną rozmówki w języku niemieckim.
- ▶ Otrzymuję od nauczycielki dodatkowe materiały do nauki języka, z których chętnie korzystam.
- ▶ Jak mam problem, to pytam się pani i zawsze otrzymuję jasną odpowiedź.
- ▶ Ortografia nie jest zbyt surowo oceniana, niektóre błędy w ogóle nie są brane pod uwagę.
- ▶ Zero ustępstw, zero pomocy. Wytrzymałem już trzy i pół roku z francuskim. Zostało mi jeszcze trzy miesiące.
- ▶ Na sprawdzianach nauczyciel ustalił swoją punktację, która nie zawsze jest sprawiedliwa.
- ▶ Nauczycielka ciągle powtarza, że to już było parę lekcji wcześniej i nic nie pomoże, nie poprawi, tylko wpisuje ocenę niedostateczną.
- ▶ Jeżeli robię błędy w języku polskim, to w angielskim też, więc nauczyciel nie powinien brać pod uwagę błędów ortograficznych lub literowych. Mam niewyraźną mowę i mam trudności z wymową angielskich słów, ale nie mam w związku z tym żadnej taryfy ulgowej, niestety.

Z wypowiedzi uczniów wynika, że nauczyciele w bardzo różny sposób dostosowują (lub nie) swoje wymagania do ich ograniczeń percepcyjnych. Niektóre z tych rozwiązań zasługują na szczególną uwagę. Należą do nich te, gdzie oprócz złagodzenia wymagań w przy-

padku, gdy uczeń mimo starań nie radzi sobie z opanowaniem danej sprawności bądź umiejętności, nauczyciel poleca mu wykonanie dodatkowych ćwiczeń, które są dla niego najbardziej wskazane i mogą pomóc mu w przezwyciężeniu trudności. Nauczyciel powinien mobilizować ucznia do wysiłku, pomagać, ale go nie wyręczać. Zaświadczenie o dysleksji powinno być traktowane jak skierowanie do dodatkowej pracy, a nie zwolnienie od wymagań.



### **W jaki sposób – zdaniem uczniów – nauczyciele powinni dostosować swoje wymagania do rodzaju ich trudności?**

Z wypowiedzi uczniów wynika, że niemal każdy z nich ma inne problemy. Warto się z nimi zapoznać, żeby zobaczyć, jakie są oczekiwania młodzieży wobec nauczycieli (wypowiedzi zostały przytoczone w oryginale, poprawiono jedynie błędy ortograficzne):

- ▶ Powinni przeprowadzić indywidualną rozmowę z uczniem, aby zorientować się, co sprawia mu największą trudność.
- ▶ Powinni dokładnie tłumaczyć każde zagadnienie i poświęcać tyle czasu na dany temat, aż uczniowie go zrozumieją, a nie lecieć z materiałem, żeby zrealizować program.
- ▶ Nie chciałbym układać zdań z języka niemieckiego na głos przy całej klasie.
- ▶ Uczyłem się od dziecka języka angielskiego na amerykańskich kreskówkach, a nauczycielka wymaga ode mnie akcentu typowo angielskiego i mamy problem.
- ▶ Nauczycielka powinna uwzględniać moje problemy z gramatyką, a przy ocenianiu bierze pod uwagę jedynie ortografię.
- ▶ Chciałbym pisać sprawdziany na tablicy przy nauczycielu.
- ▶ Chciałabym mieć więcej czasu na sprawdzianach. Chociaż zdecydowanie wolabym odpowiadać niż pisać.
- ▶ Chciałbym mieć możliwość korzystania na sprawdzianach ze słowników.
- ▶ Nauczyciele powinni poświęcać mi trochę więcej uwagi. Jeśli zrobię błędy, to chciałabym wiedzieć, na czym one polegały, aby ich więcej nie powtórzyć. Sama nie zawsze jestem w stanie do tego dojść.



- ▶ Nauczyciele powinni mówić nam, jakie błędy robimy. Poza tym każą nam się uczyć słówek czy gramatyki, ale nie mówią, jak mamy to robić.
  - ▶ Chciałbym mieć więcej czasu na przeczytanie tekstów i zrozumienie ich treści. Potrzebuję również więcej czasu na napisanie wypowiedzi.
  - ▶ Chciałbym, abyśmy mieli więcej lekcji powtórzeniowych, aby utrwalić materiał.
  - ▶ Chciałbym uczyć się języków z udziałem form multimedialnych, bardzo mi to ułatwia naukę.
  - ▶ Na sprawdzianach chciałbym pisać inny tekst niż pozostała część grupy, gdyż ten, który piszę, jest za długi i zawiera tyle zdań, że nie mogę zdążyć, chociaż jestem przygotowany.
  - ▶ Nauczycielka powinna zwolnić tempo przy wprowadzaniu nowego materiału z gramatyki. Jak realizujemy materiał wolniej, to wtedy wszystko rozumiem.
  - ▶ Wolałbym pisać sprawdziany częściej, ale z mniejszych partii materiału, bo nie jestem w stanie dobrze przygotować się z obszernego materiału.
  - ▶ Nauczycielka daje mi na sprawdzianach więcej czasu, a dodatkowy czas jest mi niepotrzebny. Nie chciałbym czytać na głos nowych tekstów przy całej klasie.
  - ▶ Nauczyciel powinien stosować taki sposób oceniania, który da mi szansę na otrzymanie sprawiedliwych ocen.
  - ▶ Chciałbym, żeby nauczycielka mi pomagała, a zawsze, kiedy zwrócę się o pomoc, słyszę, że trzeba się było nauczyć. Mam zły kontakt z nauczycielką.
  - ▶ Chciałbym uczyć się mniej słówek na raz.
  - ▶ Chciałbym, aby nauczycielka dobrze i rzeczowo tłumaczyła gramatykę i żebyśmy robili po kilka przykładów, a nie tylko jeden, do danego zagadnienia gramatycznego. Nauczycielka bardzo dużo wymaga z gramatyki, a sama prawie nic nie nauczyła. Na lekcjach zaledwie coś powie o gramatyce i róbcie sobie sami. I jak ja mam nauczyć się gramatyki na maturę?
  - ▶ Powinienem mieć obniżone wymagania, jeśli chodzi o wypowiedź ustną: albo łatwiejsze pytania, albo więcej czasu, bo nie potrafię szybko ułożyć zdań w języku obcym.
  - ▶ Nauczyciel powinien przygotować dla mnie jakieś ćwiczenia, które pomogłyby mi z moimi trudnościami.
  - ▶ Klasa powinna być podzielona na grupę bardziej i mniej zaawansowaną. W grupie mniej zaawansowanej moglibyśmy wszystko robić wolniej. To byłoby dla mnie bardzo dobre rozwiązanie.
  - ▶ Jestem słuchowcem, lepiej rozumiem i zapamiętuję zdania usłyszane niż przeczytane. Gdyby na lekcjach było więcej rozmówek (np. w sklepie, w taksówce), z pewnością miałbym większe osiągnięcia. Na lekcjach za dużo piszemy i czytamy.
  - ▶ Gdyby nauczyciel kładł większy nacisk na wypowiedzi słowne i na rozumienie mówionych tekstów, a nie na wypowiedzi pisemne, miałbym lepsze oceny.
  - ▶ Nauczyciel powinien wiedzieć, że błąd w pisowni nie zawsze jest błędem popełnionym z niewiedzy. Zdarza mi się łączyć wyrazy, a nie zawsze mam czas, żeby poprawić swoją pracę przed oddaniem do sprawdzenia.
- Wypowiedzi uczniów świadczą, że ich oczekiwania wobec nauczycieli zależą od zakresu i rodzaju trudności. Wielu z nich przedstawia rozwiązania, których realizacja nie powinna sprawiać problemów i należałoby je rozważyć.
- Na szczególną uwagę zasługuje pierwsza wypowiedź, w której uczennica proponuje, aby nauczyciel przeprowadził indywidualną rozmowę z uczniem, żeby zorientować się, co sprawia mu największą trudność. Wypowiedź ta posłużyła mi do opracowania dla nauczycieli konkretnej propozycji w postaci *Kwestionariusza trudności ucznia w nauce języków obcych*. Pytania kwestionariusza mogą być zadawane zarówno w formie ustnej, jak i pisemnej. Przeanalizowanie udzielonych przez ucznia odpowiedzi pomoże nauczycielowi w rozpoznaniu stopnia, zakresu i rodzaju trudności w opanowaniu języków obcych. Z moich doświadczeń wynika, że uczniowie gimnazjum i szkoły ponadgimnazjalnej są w stanie samodzielnie ocenić swoje mocne i słabe strony w przyswajaniu języków obcych. Kwestionariusz jest czytelny, łatwy do wypełnienia i uniwersalny, ponieważ przy jego pomocy można w bardzo krótkim czasie zebrać wiele informacji w odniesieniu do różnych języków obcych.

## KWESTIONARIUSZ TRUDNOŚCI UCZNIĄ W NAUCE JĘZYKÓW OBCYCH

Imię i nazwisko .....

Klasa .....

Język .....

1. Czy nauka języka obcego sprawia Ci trudności? TAK NIE NIEWIELKIE

2. Czy korzystasz z dodatkowej pomocy w nauce języka obcego? TAK NIE  
W jakiej formie? (*podkreśl właściwą odpowiedź/odpowiedzi*)

szkoła języków obcych, obozy językowe, wyjazdy za granicę, korepetycje, dodatkowe lekcje w szkole, pomoc rodziców, rodzeństwa, kolegów, inne formy (*jakie?*)

.....

.....

3. Ile czasu poświęcasz na naukę języka obcego w ciągu tygodnia? .....

4. Czy potrzebujesz więcej czasu niż pozostali uczniowie w klasie

▲ na sformułowanie swoich wypowiedzi pisemnych na sprawdzianach i klasówkach? TAK NIE

▲ na przeczytanie zadań, poleceń, tekstów itp. i zrozumienie ich treści? TAK NIE

▲ na dokonanie zapisu ze względu na wolne tempo pisania? TAK NIE

▲ na zastanowienie się nad udzieleniem odpowiedzi w formie słownej na zadane pytania? TAK NIE

▲ na odszukanie znaczenia bądź pisowni wyrazów w słowniku obcojęzycznym? TAK NIE

5. W jakim stopniu są dla Ciebie trudne następujące sprawności i umiejętności w nauce języka obcego? (*postaw w odpowiedniej rubryce tabelki znak ✓*)

6. Czy nauka języka obcego sprawia Ci inne trudności, które nie zostały tutaj wymienione? Jakież?

.....

.....

.....

.....

7. W jaki sposób – Twoim zdaniem – nauczyciel języka obcego powinien dostosować swoje wymagania do rodzaju Twoich trudności?

.....

.....

.....

.....

.....

Aspekty	Stopień trudności	Bardzo trudny	Trudny	Średni	Łatwy	Bardzo łatwy
Zapamiętanie kształtu liter alfabetu						
Zapamiętanie kolejności liter alfabetu						
Literowanie						
Wymowa						
Akcent						
Intonacja						
Mówienie						
Rozumienie mowy						
Ortografia						
Interpunkcja						
Sformułowanie wypowiedzi pisemnej						
Gramatyka						
Zapamiętywanie słówek i zwrotów						
Czytanie pojedynczych wyrazów						
Czytanie cichego tekstu						
Czytanie tekstu na głos						
Rozumienie czytanego tekstu						
Uczenie się wierszy na pamięć						

*oprac. Anna Jurek ISE UO*

## ARKUSZ DIAGNOSTYCZNY TRUDNOŚCI UCZNIA W NAUCE JĘZYKÓW OBCYCH

Imię i nazwisko ucznia .....

Klasa .....

1. Czy uczeń/uczennica ma trudności w nauce języka obcego? TAK NIE NIEWIELKIE
10. W jakim stopniu są dla niego/niej trudne następujące sprawności i umiejętności w nauce języka obcego? (postaw w odpowiedniej rubryce tabelki znak √)

2. Czy wykazuje zaangażowanie w przezwyciężanie trudności? TAK NIE NIEWIELKIE

3. Czy ma problemy z koncentracją uwagi na lekcjach? TAK NIE NIEWIELKIE

4. Czy dziecku sprawia trudność przepisywanie ze wzoru (tablicy, książki)? TAK NIE

5. Czy chętnie uczy się języka obcego? TAK NIE

6. Czy systematycznie odrabia zadania domowe i przygotowuje się do lekcji? TAK NIE

7. Czy korzysta z dodatkowej pomocy w nauce języka obcego? TAK NIE  
W jakiej formie? (podkreśl właściwą odpowiedź/odpowiedzi)  
szkoła języków obcych, obozy językowe, wyjazdy za granicę, korepetycje, dodatkowe lekcje w szkole, pomoc rodziców, rodzeństwa, kolegów, inne formy (jakie?) .....

8. Ile czasu poświęca na naukę języka obcego w ciągu tygodnia? .....

9. Czy potrzebuje więcej czasu niż zostali uczniowie w klasie

▲ na sformułowanie swoich wypowiedzi pisemnych na sprawdzianach i klasówkach? TAK NIE

▲ na przeczytanie zadań, poleceń, tekstów itp. i zrozumienie ich treści? TAK NIE

▲ na dokonanie zapisu ze względu na wolne tempo pisania? TAK NIE

▲ na zastanowienie się nad udzieleniem odpowiedzi w formie słownej na zadane pytania? TAK NIE

▲ na odszukanie znaczenia bądź pisowni wyrazów w słowniku obcojęzycznym? TAK NIE

Aspekty \ Stopień trudności	Bardzo trudny	Trudny	Średni	Łatwy	Bardzo łatwy
Zapamiętanie kształtu liter alfabetu					
Zapamiętanie kolejności liter alfabetu					
Literowanie					
Wymowa					
Akcent					
Intonacja					
Mówienie					
Rozumienie mowy					
Ortografia					
Interpunkcja					
Sformułowanie wypowiedzi pisemnej					
Gramatyka					
Zapamiętywanie słówek i zwrotów					
Czytanie pojedynczych wyrazów					
Czytanie ciche tekstu					
Czytanie tekstu na głos					
Rozumienie czytanego tekstu					
Uczenie się wierszy na pamięć					

11. Czy nauka języka obcego sprawia dziecku inne trudności, które nie zostały tutaj wymienione? Jakież?

.....

.....

opr. Anna Jurek ISE UO

Dla nauczycieli języków obcych, którzy pracują z dziećmi w szkole podstawowej może się okazać przydatny *Arkusz diagnostyczny trudności ucznia w nauce języków obcych*. W tym przypadku zadaniem nauczyciela będzie zebranie informacji na temat problemów ucznia przez obserwację, analizę jego prac pisemnych oraz przeprowadzenie z nim wywiadu.

Narzędzia te wraz z zaleceniami wynikającymi z badań psychologiczno-pedagogicznych mogą pomóc nauczycielowi w podjęciu odpowiedniej decyzji dotyczącej dostosowania wymagań edukacyjnych.

Ze sposobem dostosowania wymagań edukacyjnych do indywidualnych potrzeb ucznia ściśle łączy się problem oceniania u niego poszczególnych sprawności i umiejętności.

Aby nauczyć się języka obcego, należy opanować jego podsystemy związane z warstwą foniczną (wymowa, akcent, intonacja) i graficzną (ortografia i interpunkcja), jego leksykę (słownictwo) i składnię (struktury gramatyczne). Opanowanie tych podsystemów pozwala na uzyskanie sprawności receptywnych, produktywnych, interakcyjnych i mediacyjnych.

H. Komorowska, autorka *Metodyki nauczania języków obcych* (2002), proponuje w następujący sposób oceniać jakość pracy nad językiem i jej efekty: „*Rozróżnianie i wymawianie dźwięków, rozumienie tekstu mówionego, mówienie – można oceniać w trakcie kontroli ustnej. Czytanie ze zrozumieniem, pisanie, rozumienie leksyki i rozróżnianie struktur gramatycznych można sprawdzić i oceniać w trakcie kontroli pisemnej. Czynną znajomość leksyki i czynną znajomość struktur gramatycznych można sprawdzić zarówno ustnie, jak i pisemnie*”.

Problem oceny i samooceny w nauczaniu języków obcych dokładnie analizuje Małgorzata Szpotowicz w rozdziale pracy zbiorowej *Nauczanie języków obcych w zreformowanej szkole* (2000). Na szczególną uwagę zasługuje system oceniania, który ma za zadanie wspomagać rozwój ucznia, a nie tylko pełnić funkcję klasyfikującą. Zaproponowany system oceniania wiedzy i umiejętności uczniów jest dwójaki: formalny i nieformalny. Ocena formalna powinna być dokonana na podstawie testu pisemnego oraz kartkówki z wybranego słownictwa, problemu gramatycznego, rozumienia ze słuchu lub czytania ze zrozumieniem. Oceny częst-

kowe za tego typu prace mogą stanowić jedną ocenę formalną w zakresie, np. znajomości leksyki czy struktur gramatycznych. Na ocenę nieformalną powinny złożyć się następujące elementy: systematyczność w odrabianiu pracy domowej, motywacja ucznia, aktywność na lekcjach oraz stosunek do przedmiotu. Ocena końcowa – zdaniem autorki – powinna brać pod uwagę oba rodzaje ocen, ale ocena formalna ma znaczenie podstawowe, a ocena nieformalna może jedynie ją zawyżać lub zaniżać. Ocena semestralna lub roczna to stopień opanowania gramatyki, słownictwa, czytania ze zrozumieniem, słuchania ze zrozumieniem i mówienia.

Jak w takim razie oceniać uczniów z dysleksją? W sytuacji, gdy ich prace pisemne zakończą się niepowodzeniem, warto sprawdzić wiadomości w formie ustnej; pozwoli to nauczycielowi na zweryfikowanie faktycznej wiedzy uczniów. Proponowałabym również złagodzić kryteria oceniania w zakresie tych sprawności bądź umiejętności, które sprawiają im szczególne problemy, należy jednak wymagać od nich, aby wykonywali dodatkowe ćwiczenia, wybrane specjalnie dla nich po to, aby pomóc im w przezwyciężeniu trudności. Warto wspólnie wypracować zasady, które będą obowiązywały obie strony.

Czasem jednak możemy spotkać się z taką sytuacją, w której uczeń mimo dodatkowej pomocy i bardzo dużego nakładu własnej pracy nie będzie osiągał sukcesów w nauce języków obcych. Może tak się stać w przypadku zaburzeń o głębokim stopniu nasilenia. Zakres trudności może być tak poważny, że nauczyciel nie będzie miał żadnych podstaw do pozytywnej oceny chociażby jednej z wymaganych sprawności językowych. Sytuacja taka jest dla ucznia z dysleksją przyczyną niskiej samooceny i frustracji (por. Wszeborowska-Lipińska 1995; Gindrich 2002). Na przygotowanie się do lekcji języków obcych musi on poświęcać bardzo dużo czasu, wobec czego zaczyna mu go brakować na naukę innych przedmiotów, więc zaniedbuje je, a to uniemożliwia mu realizację planów dotyczących dalszego kształcenia. Wtedy najlepszym rozwiązaniem jest zwolnienie takiego ucznia z nauki jednego języka obcego (podstawa prawna: Rozporządzenie MENiS z 24 kwietnia 2002 r.).

Nie oznacza to jednak, że uczniowie, którzy z takiej możliwości korzystają, muszą być pozbawieni lekcji. Zespół Szkół Technicznych

i Ogólnokształcących im. K. Gzowskiego w Opolu wypracował bardzo dobre rozwiązanie, zapewniając im następujące możliwości: uczniowie mogą nadal uczęszczać na lekcje języka obcego, z którego są zwolnieni (wykonują wtedy wszystkie polecenia nauczyciela, ale nie są oceniani), mogą też korzystać w podwójnym wymiarze z lekcji języka, którego uczą się obowiązkowo.

Warto przy tej okazji wspomnieć jeszcze o innych rozwiązaniach przyjętych we wspomnianej szkole, godnych szerokiego rozpropagowania i naśladowania, ponieważ sprawdziły się one w praktyce.

Każdy nauczyciel języków obcych jedną godzinę tygodniowo poświęca na konsultacje, z których mogą korzystać wszyscy chętni uczniowie. Harmonogram tych konsultacji jest stały i uczeń może zgłosić się do dowolnego nauczyciela, niekoniecznie do tego, który go uczy. Wiele osób z dysleksją systematycznie korzysta z tej możliwości.

Z propozycją taką wystąpił dyrektor szkoły, który opracował również sprawny system nadzoru i kontroli przestrzegania przepisów MENiS, dotyczących uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Nauczyciele otrzymują, wraz z kserokopią opinii z poradni psychologiczno-pedagogicznej, do wypełnienia zobowiązanie, w którym przedstawiają sposób dostosowania wymagań edukacyjnych do indywidualnych potrzeb ucznia z dysleksją rozwojową. System ten nie tylko zobowiązuje nauczycieli do respektowania przepisów MENiS, ale przede wszystkim skłania ich do przemyślenia i dokonania wyboru najbardziej optymalnych rozwiązań w stosunku do możliwości danego ucznia.

Zamieszczam wzór tego druku (za zgodą dyrektora ZSTiO – A. Feusette'a):

<p>Pan(i) .....</p> <p>.....</p> <p>Na podstawie Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 marca 2001 r. (Dz.U. nr 29, poz. 323, §6.1) ze zmianami z dn. 24 kwietnia 2002 r. (Dz. U. nr 46, poz. 433) i 7 stycznia 2003 r. (Dz. U. nr 26, poz. 225) w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania</p>
---

<p>egzaminów i sprawdzianów w szkołach publicznych oraz pisemnej opinii poradni psychologiczno-pedagogicznej zobowiązuje Pana (Panią) do dostosowania wymagań edukacyjnych dla ucznia klasy</p> <p>.....</p> <p>z przedmiotu .....</p> <p>na okres do .....</p> <p>W załączeniu przedkładam opinię poradni psychologiczno-pedagogicznej.</p> <p>Dostosowanie wymagań edukacyjnych, o których mowa jest w tym zobowiązaniu, winien Pan(i) sprecyzować na piśmie i powiadomić o tym fakcie zainteresowanego ucznia. Oświadczenie precyzujące dostosowanie wymagań edukacyjnych proszę złożyć w sekretariacie szkoły.</p> <p>Przyjąłem (przyjęłam) do wiadomości i wykonania:</p> <p>.....</p> <p>(podpis nauczyciela)</p>
---

<p style="text-align: center;"><b>OŚWIADCZENIE</b></p> <p>Oświadczam, że uczniowi klasy ..... dostosuję wymagania edukacyjne z przedmiotu .....</p> <p>Dostosowanie wymagań edukacyjnych dotyczy: .....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>(podpis ucznia) (podpis nauczyciela)</p>
--

Oto kilka przykładów oświadczeń nauczycieli języków obcych uczących w ZSTiO:

► Przykład 1. Uwzględnię trudności ucznia związane z czytaniem nowych tekstów pod warunkiem regularnego głośnego czytania przez niego w domu. Wybrane i opracowane przez siebie teksty uczeń będzie mógł prezentować nauczycielowi w czasie konsultacji. Błędy ortograficzne nie będą dyskwalifikowały całości pracy, a na sprawdzianach uczeń będzie miał do dyspozycji słownik. W razie potrzeby zostanie wydłużony czas na wypowiedź ustną i pisemną. Uczeń zobowiązany jest do systematycznego uczestniczenia

w zajęciach korekcyjno-kompensacyjnych usprawniających jego dysfunkcje.

- ▶ Przykład 2. Wypowiedzi pisemne będą oceniane na podstawie zawartości merytorycznej. Sprawdzanie znajomości słownictwa będzie przeprowadzane ustnie. Uczeń zobowiązany jest do wykonywania dodatkowych ćwiczeń pisemnych oraz do uczęszczania na zajęcia korekcyjno-kompensacyjne i okazywania zeszytów ćwiczeń z ww. zajęć.
- ▶ Przykład 3. Obniżę wymagania dotyczące ortografii we wszelkich pracach pisemnych, jeśli uczeń wykaże się wymaganą wiedzą merytoryczną, znajomością zasad gramatyki języka angielskiego oraz znajomością słownictwa. Ponadto ze względu na dysgrafię uczeń będzie mógł podczas sprawdzianów pisemnych skorzystać z dodatkowego czasu na swobodne dokończenie swojej pracy.
- ▶ Przykład 4. Stwierdzam, iż strona graficzna oraz poprawność ortograficzna nie będą wpływały na ocenę ogólną pracy. Uczeń jednak jest zobowiązany do wykonywania dodatkowych ćwiczeń w domu. W razie potrzeby zwiększony zostanie czas na wykonanie zadań pisemnych. Uwzględnię również kłopoty ucznia przy formułowaniu wypowiedzi ustnych na forum klasy. Uczeń będzie mógł skorzystać z pomocy i wskazówek nauczyciela.
- ▶ Przykład 5. Oświadczam, iż błędy ortograficzne nie będą bezpośrednio rzutowały na całość prac pisemnych. Jednocześnie zobowiązuję ucznia do wykonywania dodatkowych ćwiczeń usprawniających ortografię. Uwzględnię również problemy związane z prawidłową artykulacją i zapamiętywaniem słownictwa, na opanowanie którego uczeń uzyska odpowiednią ilość czasu.
- ▶ Przykład 6. Uczennica będzie miała więcej czasu na czytanie i analizowanie tekstów. Na lekcjach będzie czytać na głos jedynie teksty wcześniej opracowane w domu. Nie będzie rygorystycznie oceniana płynność czytania. Zobowiązuję uczennicę do stałego uczestnictwa w zajęciach korekcyjno-kompensacyjnych.
- ▶ Przykład 7. Przy ocenianiu prac pisemnych ucznia pomijane będą błędy w pisowni, o ile nie wpłyną na zrozumiałość i przejrzystość wypowiedzi. W czasie wypowiedzi ustnej uczeń będzie mógł skorzystać z dodatkowego czasu na jej sformułowanie. Na ocenę nie będą wpływały błędy wymowy wyrazów złożonych fonetycznie.

## Literatura

- Bogdanowicz M. (1994), *O dysleksji, czyli specyficznych trudnościach w czytaniu i pisaniu*, Lublin: Wydawnictwo Popularnonaukowe „LINEA”.
- Bogdanowicz M. (2002b), „Podstawy diagnozowania dysleksji rozwojowej i praw uczniów dyslektycznych w szkole”, w: *Diagnoza dysleksji*, red. B. Kaja, Bydgoszcz: Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego.
- Bogdanowicz M. (1999), „Specyficzne trudności w czytaniu i pisanii” w: *Logopedia. Pytania i odpowiedzi. Podręcznik akademicki*, red. T. Gałkowski i G. Jastrzębowska, Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
- Gindrich P. A. (2002), *Funkcjonowanie psychospołeczne uczniów dyslektycznych*, Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Gorzela M. (red. 2001), „Nauczanie języków obcych uczniów niepełnosprawnych” *Języki Obce w Szkole*, nr specjalny 7/2001.
- Herzyk A., Ledwoch B. (1989), *Trudności w czytaniu i pisanii – aspekty neuropsychologiczne. Materiały dla nauczycieli i metodyków terapii pedagogicznej i psychologów*, Lublin: CDN.
- Jędrzejowska E., Jurek A. (2003), „Diagnoza i terapia dysleksji rozwojowej” w: *Logopedia. Pytania i odpowiedzi. Podręcznik akademicki*, red. T. Gałkowski i G. Jastrzębowska, Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
- Jurek A. (2002), „Dysleksja a języki obce” w: *Modelowe Nauczanie. Opolski Przegląd Edukacyjny*, 1/2002, s. 42-45.
- Jurek A. (2003), „Trudności w nauce języków obcych u uczniów z dysleksją rozwojową”, w: *Dysleksja rozwojowa – rozpoznanie problemu i praca z uczniem dysfunkcyjnym*, red. E. Jędrzejowska, Opole: Opolskie Studium Oświaty Dorosłych „ANDRAGOG”.
- Kaja B. (red. 2001), *Wspomaganie rozwoju. Psychostymulacja i psychokorekcja*, t. 3, Bydgoszcz: WSP.
- Komorowska H. (1978), *Sukces i niepowodzenie w nauce języka obcego*, Warszawa: WSiP.
- Komorowska H. (red. 1984), *Wybrane problemy programów nauczania języków obcych*, Warszawa: WSiP.
- Komorowska H. (red. 2000), *Nauczanie języków obcych w zreformowanej szkole*, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Komorowska H. (2002), *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Ledwoch B. (1999), „Problemy emocjonalne dziecka z dysleksją rozwojową”, w: *Neuropsychologia emocji. Poglądy. Badania. Klinika*, red. A. Herzyk, A. Borkowska, Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Marton W. (1978), *Dydaktyka języka obcego w szkole średniej. Podejście kognitywne*, Warszawa: PZWS.
- Marton W. (1979), *Optymalizacja nauczania języków obcych w szkole. Teoria i praktyka*, Warszawa: PZWS.
- Mickiewicz J. (1997), *Jedynka z ortografii? Rozpoznawanie dysleksji, dysortografii i dysgrafii w starszym wieku szkolnym*, Toruń: Towarzystwo Naukowe Organizacji i Kierownictwa „Dom Organizatora”.
- Ministerstwo Edukacji Narodowej o dysleksji, czyli specyficznych trudnościach w nauce, Warszawa 1999.
- Ministerstwo Edukacji Narodowej o nauczaniu języków obcych, Warszawa 2000.

- Ministerstwo Edukacji Narodowej o pomocy psychologiczno-pedagogicznej, Warszawa 2001
- Skorny Z. (1961), *Obserwacje psychologiczne dzieci i młodzieży*, Warszawa: WSiP.
- Spionek H. (1970), *Psychologiczna analiza trudności i niepowodzeń szkolnych*, Warszawa: PZWS.
- Spionek H. (1975), *Zaburzenia rozwoju uczniów a niepowodzenia szkolne*, Warszawa: PWN.
- Szałek M. (1992), *Sposoby podnoszenia motywacji na lekcjach języka obcego*, Poznań: Akapit.
- Szewczuk W. (1983), *Trudności myślenia i rozwijanie zdolności uczniów*, Warszawa: WSiP.
- Szpotowicz M. (2000), „Ocena i samoocena w nauczaniu języków obcych w zreformowanej szkole” w: *Nauczanie języków obcych w zreformowanej szkole*, red. H. Komorowska, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Tomaszewska A. (2001), *Prawo do nauki dziecka z dysleksją rozwojową w świadomości nauczycieli*, Kraków: Oficyna Wydawnicza: Impuls.
- Włodarski Z. (1970), *Odbiór treści w procesie uczenia się*, Warszawa: PWN.
- Wszeborowska-Lipińska B. (1997), „Dysleksja a zdolności i style uczenia się” w: *Psychologia Wychowawcza* 4/1997, s. 314-330.
- Wszeborowska-Lipińska B. (1995), „Młodzież dyslektyczna. Perspektywy kariery szkolnej”, Cz. 1-2, w: *Przeгляд Oświatowy*, 14/1995, s. 15, 15/1997, s. 16.
- Ziemski S. (1986), *Problemy dobrej diagnozy*, Warszawa: WSiP. (lipiec 2003)

Joanna Szczęk<sup>1)</sup>  
Wrocław

## „Ile trzeba wiedzy”... aby zdać egzamin wstępny na filologię germańską. Część II

### Analiza treści testów na egzaminy wstępne na Uniwersytecie Wrocławskim w latach 1978–2003<sup>2)</sup>

Egzamin wstępny na wymarzone studia wydaje się być pierwszym krokiem w dorosłe życie. Mimo zapewnień, że obejmuje swym poziomem i zakresem materiały szkoły średniej z danego przedmiotu, okazuje się bardzo często, że dla niektórych kandydatów stanowi barierę nie do pokonania. Wynika to z faktu różnego poziomu nauczania danego przedmiotu. W przypadku egzaminu na filologię germańską chodzi przede wszystkim o poziom znajomości języka niemieckiego, który jest obecnie nauczany w szkołach na poziomie podstawowym lub rozszerzonym, ale nawet poziom rozszerzony nie gwarantuje wymaganej od kandydata dobrej, jeśli nie bardzo dobrej znajomości tego języka.

Stosowane na egzaminie wstępnym testy odwołują się do wiedzy gramatycznej i realizmawczej kandydatów w różnym zakresie. Trudno jest jednoznacznie stwierdzić, jakie zagadnienia gramatyczne, leksykalne bądź realizmawcze będą stanowiły treść danego testu. Dlatego też

kandydat na filologię germańską powinien możliwie jak najwszechstronnie przygotować się do egzaminu. Pewne informacje na temat zawartości testów na egzaminach wstępnych można uzyskać z testów, stosowanych w latach ubiegłych.

Niniejszy artykuł stanowi przegląd zakresów tematycznych i treści zawartych w testach na egzaminy wstępne na filologię germańską na Uniwersytecie Wrocławskim w latach 1978-2003. Celem jest próba zestawienia zagadnień gramatycznych, leksykalnych i realizmawczych, która może stanowić pomoc dla kandydatów, ubiegających się o przyjęcie na filologię germańską.

#### Egzamin wstępny na filologię germańską – elementy składowe

Egzamin wstępny na filologię germańską składa się z dwóch części: pisemnej i ustnej. Część pisemna polega na rozwiązaniu testu. O przebie-

<sup>1)</sup> Autorka jest doktorantką w Zakładzie Języka Niemieckiego Instytutu Filologii Germańskiej Uniwersytetu Wrocławskiego.

<sup>2)</sup> Część pierwszą niniejszej analizy stanowi artykuł: „Ile trzeba wiedzy”... aby zdać egzamin wstępny na filologię germańską. *Analiza testów na egzaminy wstępne na Uniwersytecie Wrocławskim w okresie 1978-2003*, „Języki Obce w Szkole 2/2004, s. 67 – prezentujący zasady przyjęć oraz analizę testów na egzaminy wstępne.

gu części ustnej decyduje za każdym razem komisja egzaminacyjna, której członkami są pracownicy Instytutu Filologii Germańskiej Uniwersytetu Wrocławskiego. W niniejszym artykule zostaną poddane analizie testy egzaminacyjne.

Stosowane do 2003 r. testy koncentrują się wokół trzech głównych zagadnień:

- ▶ struktury gramatycznej,
- ▶ leksyki,
- ▶ wiedzy o krajach niemieckojęzycznych.

W niektórych testach znalazły się również zadania dotyczące: pracy z tekstem (testy z lat: 1994/1995), tłumaczenia zdań i tekstów z języka polskiego na język niemiecki (testy z lat: 1993/1994, 1992/1993, 1978-1991, 2000, 2003) oraz zadania polegające na reakcji językowej adekwatnej do danej sytuacji (2003). W analizowanych testach nie stosowano zadań na rozumienie ze słuchu (*Hörverstehen*) oraz polegających na napisaniu wypracowań, listów itp.



## Jak przygotować się do egzaminu pisemnego na filologię germańską? – Analiza treści testów

Przedstawione elementy składowe testów na egzaminy wstępne na filologię germańską Uniwersytetu Wrocławskiego obejmują bardzo szeroki zakres zagadnień, z których część jest realizowana w ramach programu nauczania języka niemieckiego. Na egzaminie pisemnym jest jednak wymagana wiedza często wykraczająca poza program nauczania. Poniżej zostaną szczegółowo omówione treści testów na egzaminach wstępnych na filologię germańską Uniwersytetu Wrocławskiego według zaprezentowanego powyżej podziału zagadnień.



### Struktury gramatyczne

W przypadku testów egzaminacyjnych jest wymagana pełna wiedza gramatyczna. W szczególności oznacza to znajomość teoretyczną i praktyczną następujących zagadnień:

Zagadnienie gramatyczne	Zakres	Elementy dodatkowe, uwagi
Czasownik	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Odmiana czasownika w czasie treźniejszym:               <ol style="list-style-type: none"> <li>a. czasowniki regularne:                   <ul style="list-style-type: none"> <li>▲ czasowniki typu <i>arbeiten, baden, atmen, zeichnen, öffnen, begegnen, trocknen</i>,</li> <li>▲ czasowniki typu <i>angeln</i>,</li> <li>▲ czasowniki typu <i>heizen, heißen</i>,</li> </ul> </li> <li>b. czasowniki nieregularne:                   <ul style="list-style-type: none"> <li>▲ czasowniki <i>haben, sein, werden</i>,</li> <li>▲ czasowniki typu: <i>sprechen, geben, helfen</i>,</li> <li>▲ czasowniki typu: <i>schlafen, fahren</i>,</li> <li>▲ czasowniki typu: <i>lesen, stehlen, sehen, empfehlen</i>,</li> <li>▲ czasownik <i>nehmen</i>,</li> <li>▲ czasownik <i>lassen</i>: znaczenia, dopełnienia.</li> </ul> </li> </ol> </li> <li>2. Czasowniki złożone:               <ol style="list-style-type: none"> <li>a. rozdzielnie, nierozdzielnie;</li> <li>b. z przedrostkami: <i>unter, über, hinter, durch, um, wieder, wider</i>.</li> </ol> </li> <li>3. Czasowniki zwrotne, np. <i>sich waschen, sich freuen, sich die Zähne putzen</i>.</li> <li>4. Czasowniki modalne:               <ol style="list-style-type: none"> <li>a. pozycja w zdaniu,</li> <li>b. odmiana,</li> <li>c. znaczenie,</li> <li>d. znaczenia czasowników modalnych w wypowiedzi subiektywnej.</li> </ol> </li> <li>5. Tryb rozkazujący: formy dla czasowników regularnych i nieregularnych.</li> <li>6. Rekcja czasownika.               <ol style="list-style-type: none"> <li>a. bez przyimka,</li> </ol> </li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▲ Odmiana czasowników nieregularnych w l. mn.</li> <li>▲ Odmiana czasowników <i>halten, laden, raten, braten</i> itp. w l. poj.</li> <li>▲ Czasowniki zwrotne w języku niemieckim a w języku polskim nie i zwrotne w języku polskim a w języku niemieckim nie.</li> <li>▲ Różnice w znaczeniach czasowników modalnych między językiem polskim a niemieckim (<i>dürfen, können</i>).</li> <li>▲ Tryb rozkazujący czasownika <i>sein</i>.</li> <li>▲ Różnice w rekcji między językiem niemieckim a polskim, np. <i>anrufen, gehören, stören</i>.</li> <li>▲ Czasowniki wymagające dopełnienia w dopełniaczu.</li> <li>▲ Bezokolicznik z czasownikami <i>sein</i> i <i>haben</i>.</li> </ul>



Zagadnienie gramatyczne	Zakres	Elementy dodatkowe, uwagi
	b. z przyimkiem, c. tworzenie pytań, 7. Bezokolicznik z <i>zu</i> i <i>bez zu</i> . 8. Pozycja czasownika w zdaniu oznajmującym, pytającym (pytania alternatywne i szczegółowe), rozkazującym.	
Formy czasowe	1. Präsens. 2. Präteritum: a. czasowniki słabe, mocne, mieszane, b. czasowniki modalne, 3. Perfekt: a. stosowanie czasowników posiłkowych: ▲ <i>haben</i> , ▲ <i>sein</i> . b. Partizip II, c. czas Perfekt czasowników modalnych, d. czas Perfekt czasowników: <i>helfen, hören, sehen, lassen</i> , e. czas Perfekt czasowników: <i>lehren, lernen, gehen, bleiben</i> . 4. Plusquamperfekt. 5. Futur I.	▲ Czasowniki <i>fahren, fliegen, reiten</i> w czasie Perfekt. ▲ Czasowniki <i>schwimmen, tanzen</i> w czasie Perfekt. ▲ Czasowniki zwrotne w czasie Perfekt. ▲ Czasowniki wyrażające zmianę stanu w czasie Perfekt. ▲ Czasowniki wyrażające zajście, typu: <i>geschehen, gelingen</i> w czasie Perfekt. ▲ Tranzytywność czasowników. ▲ Czasowniki: <i>schaffen, bewegen, gären, scheren, schleifen, senden, wenden, weichen, wiegen</i> w czasie Perfekt. ▲ Czasowniki: <i>bleichen, erschrecken, ertrinken: ertränken, fallen: fällen, löschen, schwellen, sinken: senken, springen: sprengen, steigen: steigern, verschwinden: verschwenden</i> w czasie Perfekt.
Strona bierna	1. Vorgangspassiv: a. formy, b. transformacja zdań ze strony czynnej na bierną i bierną na czynną, c. <i>es</i> w stronie biernej, d. strona bierna z czasownikami modalnymi. 2. Zustandspassiv: a. formy.	▲ Czasowniki, od których nie można utworzyć strony biernej. ▲ Zustandspassiv a inne formy z czasownikiem posiłkowym <i>sein</i> .
Tryb przypuszczający	1. Konjunktiv I: a. formy, b. zastosowanie, c. mowa zależna, rozkazy w mowie zależnej. 2. Konjunktiv II: a. formy, b. zastosowanie: ▲ uprzejme zapytania, prośby, ▲ zdania życzące, ▲ zdania porównawcze, ▲ zdania skutkowe, ▲ zdania warunkowe, ▲ Konditionalis I.	
Rzeczownik, rodzajnik	1. Rodzajnik rzeczownika: określony, nieokreślony, brak rodzajnika. 2. Rodzaj rzeczownika: a. naturalny, b. gramatyczny.	▲ Przymiarkowanie rzeczowników do rodzajów ze względu na znaczenie. ▲ Przymiarkowanie rzeczowników do rodzajów ze względu na formę: końcówki.

Zagadnienie gramatyczne	Zakres	Elementy dodatkowe, uwagi
Rzeczownik, rodzajnik	3. Liczba mnoga rzeczownika: a. tworzenie, b. rzeczowniki tylko w l. pojedynczej, c. rzeczowniki tylko w l. mnogiej. 4. Odmiana rzeczownika: a. odmiana mocna, b. odmiana słaba, c. odmiana mieszana. 5. Odmiana imion własnych. 6. Rekcja rzeczownika.	▲ Rzeczowniki z podwójnym rodzajem. ▲ Homonimy. ▲ Nieregularna liczba mnoga rzeczownika, np. <i>Lexikon, Visum, Genus, Tempus, Modus, Adverb, Konto, Villa, Album</i> i inne. ▲ Liczba mnoga rzeczowników zakończonych na <i>-man</i> . ▲ Odmiana rzeczowników typu: <i>der Glaube, der Name, der Buchstabe, der Funke, das Herz, der Herr</i> .
Zaimek	1. Zaimki osobowe: odmiana. 2. Kolejność dopełnień w zdaniu. 3. Zaimki dzierżawcze. 4. Zaimki wskazujące. 5. Zaimki zwrotne. 6. Zaimki wzajemności. 7. Zaimki nieokreślone. 8. Zaimki nieosobowe.	
Przymiotnik	1. Odmiana przymiotnika: a. po rodzajniku określonym, b. po rodzajniku nieokreślonym, c. po zaimkach dzierżawczych i przeczeniu <i>kein</i> , d. bez rodzajnika, e. po zaimkach w l. poj. i l. mn., 2. Stopniowanie przymiotnika. 3. Rekcja przymiotnika. 4. Przymiotnikowa odmiana innych części mowy. 5. Przymiotniki utworzone od nazw własnych.	▲ Odmiana przymiotników zakończonych na <i>-el, -er</i> . ▲ Odmiana przymiotników: <i>hoch, nah</i> .
Przyimek	1. Przyimki z dopełniaczem, biernikiem, celownikiem. 2. Przyimki z biernikiem i celownikiem.	▲ Zastosowanie przyimków w wyrażeniach lokalnych i temporalnych.
Negacje	1. Przeczenie <i>nein</i> . 2. Przeczenie <i>nicht</i> . 3. Przeczenie <i>kein</i> .	▲ Zaprzeczanie przeczenia przez <i>doch</i> .
Liczebnik	1. Liczebniki główne. 2. Liczebniki porządkowe. 3. Liczebniki ułamkowe.	
Składnia	1. Spójniki wymagające szyku prostego. 2. Spójniki wymagające szyku przestawnego. 3. Spójniki wymagające szyku ramowego. 4. Spójniki złożone. 5. Zdania podrzędne: a. dopełnieniowe, b. okolicznikowe przyczyny, c. okolicznikowe celu, d. okolicznikowe przyzwolenia, e. okolicznikowe czasu, f. okolicznikowe sposobu, g. okolicznikowe warunku, h. porównawcze, i. podmiotowe,	

Zagadnienie gramatyczne	Zakres	Elementy dodatkowe, uwagi
	j. skutkowe, k. przydawkowe, ▲ przydawka rozwinięta	
Nominalizacja/ Werbalizacja	1. Transformacje wyrażen rzeczownikowych na czasownikowe. 2. Transformacje wyrażen czasownikowych na rzeczownikowe.	▲ Zależności między spójnikami a przymiokami.
Słototwórstwo	1. Czasownika. 2. Rzeczownika. 3. Przymiotnika.	

Przygotowując się do testu warto zajrzeć do propozycji wydawniczych, które oferują odpowiednie zestawy ćwiczeń oraz prezentują gruntowną wiedzę gramatyczną. Są to następujące pozycje:

- ▶ Dreyer, Schmitt (2001), *Lehr- und Übungsbuch der deutschen Grammatik*, Ismaning: Verlag für Deutsch.
- ▶ Karin Schall, Barbara Scheiner (2000), *Übungsgrammatik für Fortgeschrittene*. Ismaning: Verlag für Deutsch.
- ▶ Werner Schmitz (1989), *Übungen zu Präpositionen und synonymen Verben*, Ismaning: Hueber.
- ▶ Werner Schmitz (1989), *Der Gebrauch der deutschen Präpositionen*, Ismaning, Hueber.
- ▶ *Übungen zu Schwerpunkten der deutschen Grammatik* (1989), Leipzig: VEB.

## ▼ Leksyka

Z analizy przeprowadzonych w latach 1978-2003 testów egzaminacyjnych wynika, że wymagane słownictwo obejmuje następujące zakresy:

### 1. Tematyczne:

- ▶ Ja, moja rodzina, moje otoczenie: nazwy członków rodziny, zawodów, miejsc pracy, narodowości.
- ▶ Miejsce zamieszkania, mój dom, moje mieszkanie, opis domu i mieszkania.
- ▶ Czas wolny, hobby, spędzanie wolnego czasu w różnych porach roku.
- ▶ Przyzwyczajenia kulinarne, posiłki, nazwy potraw, zamawianie posiłków i potraw, nazwy warzyw i owoców.
- ▶ Przebieg dnia, czynności wykonywane w domu.
- ▶ U lekarza, części ciała, choroby, medykamenty, rady.
- ▶ Pogoda, nazwy zjawisk pogodowych.
- ▶ Opis osoby, cechy wyglądu, opis ubrania, cechy charakteru.

- ▶ Nazwy zwierząt.
- ▶ Czasowniki dźwiękonaśladowcze, dźwięki wydawane przez zwierzęta i przedmioty.

### 2. Systemowe:

- ▶ Synonimy: rzeczowników, czasowników, przymiotników.
- ▶ Antonimy: rzeczowników, czasowników, przymiotników.
- ▶ Czasowniki z przedrostkami: *brechen, geben, schlagen, fallen, nehmen, halten, lassen, legen, stellen, schließen, führen, schreiben, sehen, setzen* i inne.
- ▶ Czasowniki polisemantyczne: *geben, kommen, ziehen*, i in.
- ▶ Czasowniki funkcyjne (*Funktionsverbgefüge*).
- ▶ Tautonimy.

Pomocne w tym zakresie mogą okazać się następujące pozycje wydawnicze:

- ▶ Grzegorz Woźniakowski (2003), *Uniwersalny słownik tematyczny języka niemieckiego*, Zielona Góra: Kamion.
- ▶ Eppert Franz: (1996), *Deutsche Wortschatzübungen*, Ismaning: Hueber.
- ▶ Dzida Stanisław, Frauke Peters (1996), *Einfacher als gedacht. Zbiór ćwiczeń z języka niemieckiego*, Warszawa: WSiP.
- ▶ Annerose Buscha, Kirsten Friedrich (2001), *Deutsches Übungsbuch. Übungen zum Wortschatz der deutschen Sprache*, Leipzig: Langenscheidt.
- ▶ Ryszard Lipczuk (1990), *Mały słownik tautonimów – niemiecko-polski*, Warszawa: WSiP.

Ponadto testy egzaminacyjne obejmują również znajomość frazeologii i paremiologii niemieckiej. Trudno jest tu podać jakąkolwiek grupę frazeologizmów i przysłów, która byłaby najbardziej reprezentatywna. Jednakże dostępne na rynku wydawniczym pozycje, takie jak tu wymienione, mogą okazać się przydatne:

- ▶ Iwona Bartoszewicz (1998), *Deutsch-polnisches Sprichwörterlexikon. Eine repräsentative Auswahl*, Heidelberg: de Groos.
- ▶ Jan A. Czochralski (1990), *Mały słownik idiomatyczny polsko-niemiecki*, Warszawa: Wiedza Powszechna.
- ▶ Jan Czochralski (1999), Klaus-Dieter Ludwig: *Słownik frazeologiczny niemiecko-polski*, Warszawa: Wiedza Powszechna.
- ▶ Adolf Donath (1976), *Wybór idiomów niemieckich*, Warszawa: Wiedza Powszechna.
- ▶ Egegöt, Erika i inni (1990), *Phraseologisches Wörterbuch Polnisch-Deutsch*, Leipzig: VEB.
- ▶ Annelies Herzog, Arthur Michel, Herbert Riedel (2000), *Idiomatische Redewendungen von A-Z. Ein Übungsbuch für Anfänger und Fortgeschrittene*. Berlin u.a.: Langenscheidt.
- ▶ Regina Hessky, Stefan Ettinger (1997), *Deutsche Redewendungen. Ein Wörter – und Übungsbuch für Fortgeschrittene*, Tübingen: Narr.
- ▶ Elżbieta Tadeusz, Marek Laskowski (1994), *Stereotype Zwillingsformeln im Deutschen*, Warszawa: WSiP.
- ▶ *Langenscheidt 1000 idiomów niemieckich z przykładami, tłumaczeniami i indeksem*, (2002), Berlin u.a.: Langenscheidt.
- ▶ Stanisław Prędota (1993), *Mały niemiecko-polski słownik przysłów*, Warszawa: PWN.
- ▶ Jacek Rzeszotnik, Beata Toporowska (1994), *Kleines Wörterbuch der deutschen Zwillingsformel*, Wrocław: Wydaw. Uniwersytetu Wrocławskiego.
- ▶ Alina Wójcik, Horst Ziebart (1997), *Słownik przysłów niemiecko-polski, polsko-niemiecki*, Warszawa.
- ▶ Jolanta Ząbecka (1995), *Mały słownik przysłów niemiecko-polski, polsko-niemiecki*, Warszawa: WSiP.

### ▼ Wiedza o krajach niemieckojęzycznych

Jednoznaczne określenie, jakie elementy wiedzy o krajach niemieckojęzycznych są składnikiem testów na egzaminach wstępnych na filologię germańską nie jest możliwe. Można jedynie podać zagadnienia, wokół których koncentrują się pytania egzaminacyjne:

- ▶ Geografia państw niemieckojęzycznych: położenie, podział, krainy geograficzne, rzeki, jeziora, morza, góry itd.
- ▶ Podział administracyjny państw niemieckojęzycznych.
- ▶ Historia państw niemieckojęzycznych.
- ▶ System polityczny, partie, aktualne dane na temat sprawujących władzę.
- ▶ System oświatowy.
- ▶ Święta w państwach niemieckojęzycznych.
- ▶ Największe miasta i ich zabytki.
- ▶ Przedstawiciele kultury i ich dzieła (muzyka, literatura, malarstwo).
- ▶ Przedstawiciele nauki i ich dokonania.
- ▶ Przemysł.
- ▶ Sport.

Pomocne mogą się tu okazać następujące pozycje wydawnicze:

- ▶ *Österreich. Tatsachen und Zahlen* (1995), Wien: Bundespresseeditent.
- ▶ Stanisław Bęza (1995), *Eine kleine Landeskunde deutschsprachiger Länder*, Warszawa: WSiP.
- ▶ *Tatsachen über Deutschland* (1992), Frankfurt am Main: Societas Verlag.
- ▶ Przemysław Wolski (1999), *Landeskunde Schweiz. Materiały do nauki języka niemieckiego dla młodzieży*, Warszawa: REA.
- ▶ Piotr Kwiatkowski (1999), *Czy znasz kraje niemieckojęzyczne?*, Wrocław: Oficyna Wydawnicza „W kołorach tęczy”.



### Podsumowanie

Zaprezentowane szczegółowe treści testów egzaminacyjnych stosowanych na egzaminach wstępnych na filologię germańską Uniwersytetu Wrocławskiego w latach 1978-2003 pokazują, jak wielka może być różnorodność sformułowanych pytań. Dlatego też konieczne jest zapoznanie się potencjalnego kandydata z omawianymi testami. Przedstawione zagadnienia mogą być i są uzupełniane w każdym następnym roku przeprowadzania testów. Decydują o tym kolejne komisje egzaminacyjne.

Celem niniejszych wskazówek i szczegółowego opisu treści testów jest wskazanie potencjalnym kandydatom źródeł, do których mogą, a nawet powinni sięgać w celu uzupełnienia i sprawdzenia swojej wiedzy przed egzaminem wstępnym.

### Bibliografia

- Eugeniusz Tomiczek (1993), *Teste dich selbst! 15 testów egzaminacyjnych na filologię germańską i do college'ów*, Wrocław: Agencja autorsko-wydawnicza E. Reymont.
- Roman Lewicki, Eugeniusz Tomiczek (1993), *Prüfungstests '93. Testy egzaminacyjne na filologię germańską i do college'ów*, Wrocław: Agencja autorsko-wydawnicza E. Reymont.
- Eugeniusz Tomiczek, Stefan Kiedroń (1994), *Prüfe dein Deutsch!* Wrocław: Agencja wydawnicza Hombek.
- Eugeniusz Tomiczek, Stefan Kiedroń (1995), *Deutsch und Deutschland für Kenner*, Wrocław: Agencja wydawnicza JUBI.
- Roman Lewicki (1993), *Deutsch Olympiade '93. Wybór testów*, Wrocław: PWN.
- Stanisław Dłużniewski (1992), *Testy i zadania egzaminacyjne z języka niemieckiego*, Warszawa.
- Testy egzaminacyjne na piśmie egzamin wstępny na filologię germańską w latach 2000-2003* (w druku).

(luty 2004)

# KOMPUTERY, INTERNET, MULTIMEDIA



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

## Jeszcze o stronach internetowych

Truizmem byłoby powtarzanie, jak istotną rzeczą może okazać się wykorzystanie Internetu na zajęciach języka obcego. Jest to narzędzie wykorzystywane powszechnie i nie ma potrzeby powtarzać, jak bardzo uatrakcyjnia lekcje i jakie możliwości za sobą kryje. Dobrze jest jednak pamiętać, że nie należy korzystać z Internetu bezkrytycznie, zachwycając się nowymi możliwościami technicznymi. Prowadzący zajęcia musi pamiętać o paru podstawowych zasadach:

- ▶ Należy zastanowić się dokładnie, jaki ma być cel zajęć. Celem nie może być w żadnym razie ułatwienie sobie pracy przez prowadzącego. Komputer nie zastąpi prowadzącego i nie jest możliwe poprawne i efektywne przeprowadzenie lekcji, jeśli uczniowie nie będą w pełni świadomi, co dokładnie powinni robić i czego będą się uczyć. Cel musi być jasno sprecyzowany, a uczniowie muszą wiedzieć, czego się od nich oczekuje i jakie mają zadania do zrealizowania.

Mogą to być zajęcia typowo językowe, na przykład wyszukiwanie pewnego rodzaju określeń, charakterystycznych dla języka pisanego, mogą to być również ćwiczenia gramatyczne umieszczone na rozmaitych stronach poświęconych nauce języka. Mogą to być również innego typu zadania, wymagające od uczniów wykazania się znajomością języka, na przykład znalezienie konkretnych informacji czy przetworzenie ich w odpowiedni sposób lub wyszukanie stron poświęconych konkretnemu zagadnieniu.

- ▶ Należy się zastanowić, czy uczniowie lub studenci powinni mieć możliwość komunikowania się między sobą i gdy jest to konieczne, co zrobić, by mogli ze sobą współpracować w efektywny sposób.
- ▶ Na początek nie należy być zbyt ambitnym i stawiać sobie i uczniom zadań, których realizacja może okazać się zbyt trudna.
- ▶ Uczniowie powinni mieć możliwość wykazania się aktywnością podczas zajęć z wykorzystaniem Internetu. To od nich głównie zależy sposób ich działania, im należy zostawić podejmowanie decyzji, co w danej chwili mają robić. Nie chodzi oczywiście o to, żeby rola prowadzącego była pasywna, należy jednak pamiętać, że to właśnie uczniowie muszą mieć konkretne zadania do wykonania i umieć sobie z nimi poradzić. Prowadzący, który włącza się w wykonanie zadania i mówi, co konkretnie należy zrobić i jakie kolejne kroki trzeba podjąć, wypacza sens takich zajęć i wręcz utrudnia wykonanie zadania.

W Internecie możemy znaleźć bardzo dużo stron poświęconych nauce języka. Są to strony oferujące różnego rodzaju ćwiczenia gramatyczne, ćwiczenia słownikowe i dotyczące wymowy, strony poświęcone nauce języka zawodowego, technicznego, ekonomicznego, medycznego czy innych specjalności. Nie sposób wymienić ich wszystkich, konieczne jednak wydawałoby się omówienie kilku, nie oceniając, czy są one najlepsze, czy nie. Są to bez wątpienia jedynie przykłady

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

stron, można jednak znaleźć na nich przydatne linki i próbować szukać dalej na własną rękę.

Bez wątplenia najwięcej jest stron poświęconych nauce języka angielskiego.

[www.eslcafe.com](http://www.eslcafe.com) to bardzo solidnie opracowana strona, na której można znaleźć wiele ćwiczeń gramatycznych, kwizów i gier językowych. Dodatkowo są trzy fora dyskusyjne: dla nauczycieli, uczniów i dla szukających pracy lub oferujących pracę. Uczący się mogą porozmawiać na rozmaite tematy – takie jak sport, życie codzienne, muzyka, kuchnia czy film. Osoby, które chcą nawiązać korespondencję, znajdą adresy chętnych w różnym wieku i z różnych krajów.

Nauczyciele na swoich forach mogą podyskutować o problemach związanych z językiem i z nauczaniem języka. Dodatkowo, co jest bardzo cenne można zamieścić swoje pytanie dotyczące języka angielskiego, metodyki nauczania, problemów związanych ze słownictwem, gramatyką czy sposobem jej wprowadzania na zajęciach. Odwiedzający stronę lub specjaliści eksperci odpowiadają na pytania i pomagają rozwiązać wątpliwości.

Oprócz tego uczący się i nauczający znajdą tam informacje poświęcone *phrasal verbs*, wymowie, slangowi, a także listę konferencji językoznawczych i poświęconych nauce języka.

Kolejną stroną godną polecenia jest <http://iteslj.org>. Tutaj z kolei znajdziemy ponad 1000 interaktywnych ćwiczeń dla studentów. Użytkownik strony decyduje, w jaki sposób ćwiczenia powinny być pogrupowane: według poziomu trudności, tematyki (ćwiczenia gramatyczne lub słownikowe) albo też według formatu (HTML, PDF). Oprócz tego znajdują się tam materiały do wydrukowania i wykorzystania na zajęciach, propozycje gier i zabaw językowych i przykładowe scenariusze zajęć, pomysły na ciekawe zajęcia, a także artykuły dotyczące metodyki nauczania i językoznawstwa stosowanego. Również i ta strona jest bardzo prosta w obsłudze i przyjazna dla użytkownika, chociaż gdy korzystałam z niej po raz pierwszy, wydawała mi się mniej przejrzysta niż poprzednia. Natomiast liczba ćwiczeń na tej stronie jest ogromna i są one naprawdę bardzo dobrze skonstruowane. Znajdą się na niej ćwiczenia dla młodszych dzieci (bardzo miłe i zabawne ćwiczenie o złotowłosej i trzech niedźwiadkach na pytania *wh-* i mnóstwo ćwiczeń obrazkowych), jak i ćwiczenia dla dorosłych.

Jeśli chodzi o nauczanie języka francuskiego, to doskonałym adresem będzie [www.polarfle.com](http://www.polarfle.com). Tutaj znajdziemy niezwykle ciekawą grę. Grający wybiera sobie poziom znajomości języka od *débutant*, przez *élémentaire* i *intermédiaire do avancé*. Następnie musi rozwiązać zagadkę kryminalną, wykazując się po drodze znajomością słownictwa i gramatyki, a także ćwicząc odpowiednie formy gramatyczne, słownictwo i struktury językowe. Pomaga mu w tym detektyw Roger Duflair. Jest to strona niezwykle interesująca, zabawna i godna polecenia. Niestety nie sposób opisać dokładnie strony, nie mówiąc zarazem kto i dlaczego zabił, a to przecież w zagadce kryminalnej najważniejsze, jednak ręczę bez wdawania się w szczegóły, że jest naprawdę interesująca i zabawna. Ćwiczenia są skonstruowane w bardzo ciekawy sposób, komentarze do ćwiczeń są wyjątkowo przejrzyste i nie zanudzają. Tekst można odsłuchać lub tylko przeczytać w zależności od potrzeby i możliwości komputera. Niektóre z ćwiczeń dadzą się wydrukować, jest to jednak strona interaktywna.

Kolejnym adresem, który może być przydatny w nauce języka francuskiego, jest [www.bonjourdefrance.com](http://www.bonjourdefrance.com). Jest to czasopismo online przeznaczone dla osób uczących się języka francuskiego i dla nauczycieli tego języka. Znaleźć tam można teksty sprawdzające rozumienie czytania, gry i zabawy językowe, ćwiczenia gramatyczne i słownikowe, wyrażenia idiomatyczne. Jest tam także, co bardzo cenne, wiele pomocy dydaktycznych dla nauczycieli, scenariusze zajęć, informacje dotyczące kultury Francji i krajów frankofońskich. Można tu znaleźć przepisy kuchenne, informacje dotyczące muzyki i życia codziennego. Jest także forum dyskusyjne otwarte dla wszystkich, zarówno uczących się, jak i nauczycieli. Również i tutaj ćwiczenia są bardzo ciekawe, oraz co jest niezwykle istotne przy nauczaniu młodszych dzieci, strona jest bardzo dobrze opracowana graficznie. Jest dużo ćwiczeń z kolorowymi obrazkami, zmieniającymi się i przyciągającymi oko. Jednocześnie forma nie przeważa bynajmniej nad treścią, jak to niestety często ma miejsce w programach komputerowych. Obrazki i grafika jedynie ilustrują i uzupełniają omawiane zagadnienie, nie dominując nad nim.

Ze stron poświęconych nauczaniu języka hiszpańskiego godne odnotowania są dwie.

Pierwsza to: [www.studyspanish.com](http://www.studyspanish.com). Można na niej znaleźć ćwiczenia gramatyczne i słownikowe, komentarze gramatyczne do poszczególnych zagadnień i dużo informacji dotyczących kultury krajów hispanojęzycznych, życia codziennego, świąt, tradycji czy kuchni. Większość tych informacji nie jest spreparowana na potrzeby dydaktyczne, są to głównie teksty autentyczne. Dla osób dopiero zaczynających naukę języka niektóre z tych tekstów mogą okazać się zbyt trudne, jednak z pewnością da się znaleźć mnóstwo ciekawych informacji i tekstów dla każdego poziomu. Jest również tłumacz online i informacje dla nauczycieli. Ponadto znajdziemy tam dużą liczbę idiomów. Strona jest bardzo przyjazna dla użytkownika i łatwa w obsłudze, jednak, co koniecznie należy dodać, by móc w pełni z niej korzystać, trzeba znać język angielski przynajmniej na poziomie średnio zaawansowanym, ponieważ wszystkie komentarze gramatyczne i opisy są po angielsku. Ćwiczenia mogą być rozwiązywane online lub drukowane. Jest to strona bardzo tradycyjna, bez fajerwerków i kolorowej grafiki, mimo to, bardzo ciekawa.

Drugą stroną, na którą warto zajrzeć, jest [www.indiana.edu/~call.lengua.html](http://www.indiana.edu/~call.lengua.html). Również tutaj można znaleźć wiele ciekawych ćwiczeń, głównie gramatycznych. I znowu, jak przy poprzedniej stronie, konieczna jest znajomość języka angielskiego. Ta strona jest nieco uboższa od poprzedniej i koncentruje się głównie na ćwiczeniach, nie ma na niej zbyt wielu informacji dotyczących kultury, a ponadto jest niewiele ćwiczeń dla początkujących, ale dla osób średnio zaawansowanych jest doskonała. Znalazłam na niej bardzo ciekawe ćwiczenia gramatyczne na poprawne użycie czasowników typu *gustar* czy *molestar*, co uczącym się sprawia zawsze dużo problemu. Ponadto, co niezwykle istotne, można samemu sprawdzić swój poziom znajomości języka, rozwiązując odpowiedni test. Są tu również adresy szkół językowych. Również i ta strona jest zbudowana bardzo tradycyjnie i tak samo jak poprzednia, przeznaczona dla nieco starszych użytkowników. Młodsze dzieci mogą poczuć się znudzone, natomiast młodzież licealna czy studenci powinni uznać ją za bardzo interesującą i przydatną.

Jeśli chodzi o język niemiecki, to ciekawa jest strona [www.goethe.de/gr/dub/schule/deinhalt.htm](http://www.goethe.de/gr/dub/schule/deinhalt.htm). Tutaj znajdują się różnego ro-

dzaju ćwiczenia na rozmaite tematy, materiały dla nauczycieli, teksty, które można drukować i stosować później na zajęciach. Bardzo ciekawe są testy, które sprawdzają poziom znajomości języka. Ta strona jest przeznaczona dla osób starszych, nie znajdziemy na niej typowych zabaw i kwizów, ale ćwiczenia są bardzo dobrze przygotowane i ciekawe.

Z kolei stronę <http://www.uncg.edu/~lixlporc/NetzSpiegel/Netzspiegel.html> powinni odwiedzić nie tylko nauczyciele języka niemieckiego, ale również i pozostających języków, jeśli tylko znają język niemiecki na średnim poziomie. Tutaj bowiem można się nauczyć, jak przeprowadzać zajęcia z wykorzystaniem Internetu, by były one efektywne i ciekawe. Ćwiczenia są opracowane dla poziomu *Grund- i Mittelstufe*. Korzystający ze strony ma postawione konkretne zadanie: musi zarezerwować bilet do kina czy na samolot lub znaleźć tanią restaurację. Zadanie to może wykonać poruszając się po podanych następnie linkach. Jest to naprawdę bardzo ciekawa strona, godna obejrzenia i wykorzystania na zajęciach i przydatna dla nauczycieli. Bardzo często nauczyciele nie korzystają z Internetu, bo nie bardzo wiedzą, w jaki sposób przeprowadzić zajęcia, by nie zanudziły i by uczniowie mogli z nich coś wynieść i czegoś się nauczyć. Właśnie tutaj znajdziemy doskonałe przykłady lekcji z wykorzystaniem Internetu. Oprócz tego jest tu wiele doskonale wyselekcjonowanych linków, dzięki którym nauczyciel może sam zdobywać teksty i informacje na zajęcia.

I jeszcze jedna strona, miła i ciekawa: <http://www.angelfire.com/ut/henrikholm/bilingual/Tonguetwisters.html> – poświęcona *tonguetwisters*, czyli naszemu król Karol kupił królowej Karolinie korale... czy stół z powyłamywanymi nogami. Znajdziemy tutaj *tonguetwisters* w osiemnastu językach. Niektóre bardzo ciekawe, pozwolę sobie przytoczyć jeden:

Moses supposes his toeses (toes) are roses,  
But Moses supposes erroneously  
Because nobody's toeses are roses,  
As Moses supposes his toeses to be.

Pamiętam z dzieciństwa, że jest to właśnie to zdanie, na którym Luiza z *Pigmaliona* łamała sobie język, ucząc się poprawnej wymowy.

Na koniec pragnęłabym dodać jeszcze jedną stronę, może niezbyt praktyczną, lecz za to niezwykle ciekawą, poświęconą językowi hiligaynon, [www.copewithcytokines.de/NAGATUON](http://www.copewithcytokines.de/NAGATUON). Być może nie jest to język zbyt rozpowszechniony, ale sam fakt istnienia takiej strony rozczula, a gdy zajrzemy na nią i zobaczymy, że używa się go na Filipinach i gdy zobaczymy, jak pięknie nazywają się w nim rośliny i zwierzęta to, kto wie, czy nie nabierzemy ochoty, by się go uczyć. A zatem Nagatuon ako sang Hiligaynon, czyli uczymy się hiligaynon.

## Bibliografia

- Nunan, D. (1987), *The Learner Centered Curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sayers, D. (1993), „Distance team teaching and computer learning networks”, *TESOL Journal*, 3(1), 19-23. (grudzień 2003)

Piotr Rochowski<sup>1)</sup>  
Stalowa Wola

---

## Wiedza z Internetu

### Jak rozwijam zainteresowania uczniów na lekcjach języka obcego

Ogólnym, nadrzędnym celem przeprowadzenia lekcji było rozbudzenie wśród uczniów aktywności i twórczego poszukiwania. Narzędziem do tych poszukiwań miała stać się:

- ▶ Podstawowa wiedza z zakresu technologii informacyjnej (komputer z odpowiednim oprogramowaniem, umiejętność poruszania się w Internecie) zdobyta w szkole na zajęciach z informatyki.
- ▶ Opanowana znajomość języka niemieckiego (i, jak się później okazało, nie tylko) w stopniu pozwalającym na wyszukiwanie konkretnych informacji.
- ▶ Umiejętność selekcjonowania zdobytych informacji (radzenie sobie z tzw. „szumem informacyjnym”) ich gromadzenia i tworzenia z nich sprawozdań w formie czytelnej dla innych.

Lekcja związana tematycznie z nagrodą Nobla składała się z lekcji „klasycznej” 45-minutowej, przeprowadzonej w szkole według ogólnie przyjętych reguł, będącej wstępem do części następnej. Jej temat brzmiał: *1901 wurde der Nobelpreis zum ersten Mal verlieren. Czas przeszły Imperfekt strony biernej*. Część następną stanowiło zadanie domowe dla chętnych na temat: *Welche polnischen und deutschen Nobelpreisträger kennst du? Recherche im Internet*. Całość rozwijała kształtowanie czterech sprawności językowych: rozumienia tekstu słuchanego, rozumienia tekstu pisanego, pisanie i mówienie.

Opisane tu zajęcia zostały przeprowadzone przeze mnie wśród uczniów klas trzecich liceum technicznego (3 godziny zajęć języka niemieckiego tygodniowo). Zadanie domowe było realizowane przez niektórych uczniów również w szkolnej pracowni komputerowej w godzinach popołudniowych (nasi uczniowie, jak i nauczyciele mają swobodny dostęp do sprzętu), podczas spotkań w ramach kółka informatycznego, a także – w przypadku niektórych klas – w czasie zajęć szkolnych (język niemiecki i informatyka).

Cele lekcji – uczeń:

- ▶ powinien umieć tworzyć zdania w stronie biernej w czasie przeszłym Imperfekt,
- ▶ powinien opowiedzieć w kilku zdaniach o historii nagrody Nobla,
- ▶ poznaje wybranych noblistów i dziedziny ich działalności.

Pomoce dydaktyczne: podręcznik *Dein Deutsch*<sup>2)</sup> – czytanka *1901 Wurde Nobelpreis zum ersten Mal verlieren* ze s. 70, CD-ROM z nagrany tekstem czytanki.

Przebieg lekcji:

- ▶ Czynności organizacyjne (przywitanie, sprawdzenie obecności, napisanie daty i tematu na tablicy, zgłoszenie ewentualnych nieprzygotowań i podanie ich przyczyn).

---

<sup>1)</sup> Autor jest nauczycielem języka niemieckiego w Zespole Szkół nr 4 w Stalowej Woli, brał udział w naszym Konkursie 2003.

<sup>2)</sup> Franciszek Gruzca i in (2002), *Dein Deutsch. Podręcznik do nauki języka niemieckiego w liceum ogólnokształcącym dla kontynuujących naukę. Część 1*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Graf-Punkt.



- ▶ Sprawdzenie zadań domowych (uczeń czyta zadanie domowe, reszta klasy sprawdza swoje wersje, zgłaszając ewentualne uwagi). Trudniejsze przykłady zapisują na tablicy.
- ▶ Odpytanie z materiału z poprzedniej lekcji. Typowe pytania dotyczące dnia codziennego albo informacji ogólnych, np.:
  - ▲ *Was wird von dir am Wochenende gemacht?*
  - ▲ *Von wem wird bei euch gekocht?*
  - ▲ *Was wird in China gegessen?*
  - ▲ *Was wird in Deutschland getrunken?*

W przypadku grup bardziej zaawansowanych można zastosować czasowniki rozdzielnie złożone albo modalne.

Zadaję pytania w stronie biernej podobne do pytań i zdań, które padały dotychczas, zamieniając jednak formę czasu teraźniejszego na czas przeszły Imperfekt (*wird* → wurde, *werden* → wurden), akcentując orzeczenie. Uczniowie powinni domyślić się, że zaszła zmiana czasu. Zdania zapisują na tablicy, by była możliwość skorygowania ewentualnych błędów. Uczniowie zapisują je następnie w zeszytach.

- ▶ Prezentacja nowego materiału – słuchanie tekstu czytanki z CD-ROMu (z zamkniętymi książkami) w celu jego globalnego zrozumienia.
- ▶ Ćwiczenia ustne, podczas których uczniowie odpowiadają na pytania związane z wysłuchanym tekstem: *Worum geht es im Text?, Welche Personen werden hier dargestellt und warum?* Z chaotycznych odpowiedzi tworzymy na tablicy „słoneczko” (asocjogram) ze słowem *Nobelpreis* po środku. Najczęściej padają propozycje: (*Alfred*) *Nobel*, *Dynamit*, *Maria Curie-Skłodowska* itp. Jeśli dysponujemy czasem możemy wpisywać więcej przykładów spoza podręcznika, np. *Stockholm*, *Frieden*, (*Lech*) *Wałęsa*, ...
- ▶ Praca z tekstem źródłowym polega na czytaniu testu pojedynczo przez uczniów po jednym zdaniu. Rozwijamy tu sprawność szczegółowego rozumienia tekstu pisanego. Nauczyciel koryguje wymowę.
- ▶ Ćwiczenia utrwalające nowy materiał gramatyczny i słownictwo są próbą odpowiedzi uczniów na pytania:
  1. *Wann wurde der Nobelpreis zum ersten Mal verliehen?* Uczniowie słabsi odpowiadają zazwyczaj krótko *1901*, uczniowie lepsi tworzą zdanie *Der Nobelpreis wurde zum ersten Mal 1901 verliehen*. Pojedyncze wyrazy i/albo całe zdania uczniowie zapisują na tablicy.

Następuje ewentualna korekta i zdania są przepisywane do zeszytów. Podobnie postępujemy z pozostałymi pytaniami:

2. *Von wem wird der Nobelpreis überreicht? (von dem schwedischen König Karl Gustav)*
3. *Von wem werden die Preisträger ausgewählt? (von der Schwedischen Akademie der Wissenschaften)*

Zadanie domowe:

1. Uczniowie mają wykonać (jak zwykle) zadania z książki ćwiczeń.
2. Dla chętnych *Welche Nobelpreisträger kennst du? Recherche im Internet.*

To drugie zadanie można wykonywać według poniższych punktów:

- ▶ Korzystając z wybranych przez siebie wyszukiwarek internetowych znaleźć podstawowe informacje o polskich i niemieckich laureatach Nagrody Nobla.
- ▶ Korzystając z wybranych przez siebie programów zebrać i uporządkować powyższe informacje oraz zredagować je w sposób przejrzysty dla potencjalnego odbiorcy.
- ▶ Przesłać opracowany materiał wskazanemu odbiorcy (nauczycielowi) łączami internetowymi (poczta elektroniczna).

Po przeprowadzeniu lekcji i sprawdzeniu prac domowych nasuwają się następujące uwagi i wnioski. Być może okażą się one pomocne innym nauczycielom przy realizacji podobnej lekcji z zastosowaniem technik informacyjnych:

- ▶ Mimo, że część druga jest pracą dodatkową dla chętnych wzięła w niej udział większość uczniów, traktując ją jako formę zabawy i pożytecznego spędzenia wolnego czasu („I tak siedzimy często przy komputerze. Jest nam więc obojętne czy zrobimy to, czy coś innego. A może wpadnie przy tym dobra ocena?”).
- ▶ Ponieważ forma zadania nastręczała uczniom wiele dylematów, zezwoliłem na pełną dowolność (tabelka, arkusz kalkulacyjny, zdjęcia z krótką notką biograficzną i inne), określając jako obowiązkowe minimum zgromadzenie informacji, które byłyby odpowiedzią na następujące pytania: *wer?/kto?, wofür?/za co?, wann?/kiedy?*

Ostatnie pytanie było niedokładnie sprecyzowane – rozumiano go dwojako (jako daty urodzin i śmierci noblistów albo jako daty przyznania im nagrody).

- ▶ Ponieważ źródłami informacji było „globalne” narzędzie, jakim jest Internet, uczniowie byli zmuszeni do korzystania z witryn nie tylko polskich i niemieckich, ale również angielskich i francuskich (i o dziwo, dawali sobie radę z tymi naprawdę obcymi dla nich językami).
- ▶ Pojawiły się problemy z charakterystyczną dla danego języka pisownią i jej realizacją w witrynach internetowych (dla języka polskiego: ą, ę, ć, ł, ń, ó, ś, ź, ż; dla języka niemieckiego: ü, ö, ä, ß; oraz dla języka francuskiego, np.: à, â, è, é, ê, ô). Francuska pisownia, tak jak i polska kieruje się zasadą „ucinania ogonków”, więc uczniowie dali sobie z tym problemem radę, natomiast o zamianie niemieckich głosek w większości zapomnieli (ü → ue, ö → oe, ä → ae, ß → ss), choć była o tym mowa na lekcjach języka niemieckiego w klasie pierwszej. Nieznajomość tych reguł uniemożliwia praktycznie korzystanie z „niemieckiego” Internetu.
- ▶ Problem narodowości noblistów. Czy Maria Skłodowska-Curie to Polka, czy Francuzka (większość informacji znajdowano w języku francuskim pod hasłem: Marie Curie)? Czy Czesław Miłosz to Polak czy Amerykanin (jak tego chcą Amerykanie), czy też może Litwin (miejsce urodzenia)? A Günter Grass (Gdańszczanin)? Problematyka ta jest wspianiałym przyczynkiem do realizacji lekcji wychowawczej, historii, wiedzy o kulturze, bądź wiedzy o społeczeństwie (dalsze przykłady: Mikołaj Kopernik/Nikolaus Kopernikus, Wit Stwosz/Veit Stoß).
- ▶ Ponieważ traktuję powyższe zadanie jako dodatkową pracę domową, nie przewiduję stawiania ocen niesatysfakcjonujących uczniów. Jak widać z przedstawionych przykładów poziom prac był różny. Dochodziło nawet do mieszania języków, a oceny, jakie uzyskali uczniowie za swoje prace miały rozpiętość od dostatecznej do bardzo dobrej.
- ▶ Bardzo ważnym elementem była praca w (małych) grupach. Zazwyczaj młodzież dobierała się tak, że uczeń dobry wspierał słabszego.
- ▶ Część pierwsza – szkolna – trwała jedną godzinę lek-

cyjną w przypadku klas (grup) dobrych oraz dwie godziny w przypadku uczniów słabszych (dłużej trwa sprawdzanie poprawności odrobienia zadania domowego, odpytywanie i praca z bieżącym materiałem). Korzystając z okazji można również przypomnieć zasady tworzenia rzeczowników złożonych, których tematyka była związana z tekstem (*der Träger* → *der Preisträger* → *der Nobelpreisträger* → *der Friedens-Nobelpreisträger*, *der Preis* → *der Nobelpreis*).

- ▶ Ponieważ jednym z punktów zadania było przesłanie opracowanego materiału pocztą elektroniczną, zmusiło to niektórych uczniów, którzy nie posiadali dotychczas skrzynki e-mailowej, do jej założenia (pomoc innych uczniów albo nauczyciela informatyki bądź kontakt z którymś z bezpłatnych serwerów).

Po przeprowadzeniu lekcji i sprawdzeniu prac domowych uważam, że osiągnąłem zakładane cele. Moi uczniowie:

- ▶ Potrafią korzystać z tej wielkiej encyklopedii, jaką jest Internet, wyszukując istotne dla siebie dane i filtrując przy tym tzw. „szum informacyjny”.
- ▶ Potrafią zebrać i opracować dane.
- ▶ Potrafią przesłać opracowanie pocztą elektroniczną (np. w postaci załącznika).
- ▶ Stwierdzają, że nawet słaba znajomość języków obcych nie jest przeszkodą w komunikowaniu się ze światem.
- ▶ Przekonują się, że komputer i Internet służą nie tylko do gier czy pasywnego wpatrywania się w ekran, ale są źródłem nieograniczonej informacji, która może wspomóc proces uczenia się i zdobywania wiedzy w ogóle.
- ▶ Spędzają pożytecznie swój wolny czas.

Powyższe umiejętności przygotowują uczniów do ich przyszłej pracy. Wiadomo bowiem, że współczesną strukturę zatrudnienia cechuje dążenie do pracy „na odległość”, gdzie komputer staje się podstawowym narzędziem pracy.

### Fragmenty prac uczniów<sup>3)</sup>

#### Praca nr 1:

Name und Vorname	Geboren	Preisträger	Nobelpreise für	Nationalität
Günter Grass	16 Oktober 1927	1999	Literatur	Deutsche
Thomas Mann	1875–1955	1929	Literatur	Deutsche
Gerhart Hauptmann	1862–1946	1912	Literatur	Deutsche

<sup>3)</sup> W pracach nie zostały poprawione żadne błędy.

Stanisław Reymont	1867–1925	1924	Literatur	Polish
Wiesława Szymborska	2 Juli 1923	1996	Literatur	Polish
Lech Wałęsa	8 August 1943	1983	Friedlich	Polish
Otto Hahn	1879–1968	1944	Chemie	Deutsche
Richard Kuhn	1900–1967	1938	Chemie	Deutsche
Heinrich Otto Wieland	1877–1957	1927	Chemie	Deutsche
Klaus von Klitzing	28 June 1943	1985	Physik	Deutsche
Werner Karl Heisenberg	1901–1976	1932	Physik	Deutsche
Otto Heinrich Warburg	1883–1970	1931	Medizin	Deutsche
Albrecht Kossel	1853–1927	1910	Medizin	Deutsche
Czesław Miłosz	30 June 1911	1980	Literatur	Polish
Henryk Sienkiewicz	1846–1916	1905	Literatur	Polish

Praca nr 3:



**Theodor Mommsen**  
Historiker, Dichter, Jurist  
Nobelpreisträger für  
Literatur **1902**



Praca nr 2:

### Nobelpreis

Name	Vorname	Geburtsdatum	Fachbereich	Datum
Roentgen	Wilhelm	1845	PHISICS	1901
Skłodowska-Curie	Maria	1867	PHISICS CHEMISTRY	1903 1911
Sienkiewicz	Henryk	1846	LITERATURE	1905
Eucken	Rudolph	1846	LITERATURE	1908
Wien	Wilhelm	1864	PHISICS	1911
Planck	Max	1858	PHISICS	1918
Stark	Johannes	1874	PHISICS	1919
Meyerhof	Otto Fritz	1884	CHEMISTRY	1922
Reymont	Władysław	1867	LITERATURE	1924
Heinrich	Warburg Otto	1883	CHEMISTRY	1931
Spemann	Hans	1869	MEDICINE	1935
Domagk	Gerhard	1895	MEDICINE	1939
Hahn	Otto	1879	CHEMISTRY	1944
Miłosz	Czesław	1911	LITERATURE	1980
Wałęsa	Lech	1943	PACE	1983
Naher	Erwin	1944	MEDICINE	1991
Sakmann	Bert	1942	MEDICINE	1991
Szymborska	Wiesława	1923	LITERATURE	1996
Blobel	Günter	1936	MEDICINE	1999

### Rudolph Eucken

Philosoph  
Nobelpreisträger für Literatur **1908**



**Paul Von Heyse**  
Dichter,  
Romanschriftsteller  
Nobelpreisträger für  
Literatur **1910**



**Thomas Mann**  
Dichter  
Nobelpreisträger für  
Literatur **1929**



**Herman Hesse**  
Dichter  
Nobelpreisträger für  
Literatur **1946**



**Heinrich Boll**  
Dichter  
Nobelpreisträger für  
Literatur **1972**



**Gunter Grass**  
Dichter  
Nobelpreisträger für  
Literatur **1999**

GÜNTER GRASS(D)



**GEBURSDATUM: 16 X 1927-GDAŃSK**  
**WANN:1999**  
**WOFÜR: FÜR LITERATUR**

Praca nr 4:

**PREISTRÄGER**

HENRYK SIENKIEWICZ (PL)



**GEBURSDATUM:1846-LITAU**  
**WANN:1905**  
**WOFÜR: FR LITERATUR**

MARIE SKŁODOWSKA-CURIE (PL)

**GEBURSDATUM:7 XI 1867-POLEN**  
**WANN: 1903 UND 1911**  
**WOFÜR: FÜR CHEMIE**

WISŁAWA SZYMBORSKA (PL)



**GEBURSDATUM:1923-BNIN-POLEN**  
**WANN:1996**  
**WOFÜR: FÜR LITERATUR**

THOMAS MANN (D)



**GEBURSDATUM: 6 VI 1875-LUBEKA**  
**WANN:1929**  
**WOFÜR: FÜR LITERATUR**

HEINRICH BÖLL



**GEBURSDATUM: 21 XII 1917**  
**WANN:1972**  
**WOFÜR: FÜR LITERATUR**

## Praca nr 5:

JAHR	GEBIET	NAME	NATIONALITÄT	BEDECKUNG
1901	Physik	W.K. Röntgen	Deutschland	odkrycie promieni X
	Medizin	E. von Behring	Deutschland	badania nad surowicą przeciw dyfterytowi (błonicy)
	Chemie	E.H. Fischer	Deutschland	prace nad syntezą cukrów oraz syntezą puryny
	Literatur	Th. Mommsen	Deutschland	Proza
1905	Physik	Ph.E. Lenard	Deutschland	badania promieniowania katodowego
	Chemie	A. von Baeyer	Deutschland	badania barwników organicznych i związków hydroaromatycznych
	Medizin	R. Koch	Deutschland	badania nad gruźlicą
	Chemie	E. Buchner	Deutschland	badania w dziedzinie biochemii i odkrycie fermentacji pozakomórkowej
	Literatur	R. Eucken	Deutschland	Proza
	Chemie	W. Ostwald	Deutschland	pionierskie prace nad katalizą, równowagą chemiczną i szybkością reakcji
	Chemie	O. Wallach	Deutschland	pionierskie prace w dziedzinie związków alicyklicznych
	Medizin	A. Kossel	Deutschland	osiągnięcia w chemii komórki (badania białek)
	Literatur	P.J.L. Heyse	Deutschland	proza, dramat
1911	Physik	W. Wien	Deutschland	odkrycia w dziedzinie promieniowania cieplnego
	Literatur	G. Hauptmann	Deutschland	Dramat
1914	Physik	M. von Laue	Deutschland	odkrycie dyfrakcji promieni X w kryształach
	Chemie	R.M. Willstätter	Deutschland	badania barwników roślinnych, szczególnie chlorofilu
1918	Physik	M.K.E. Planck	Deutschland	odkrycie kwantów energii
	Chemie	F. Haber	Deutschland	opracowanie syntezy amoniaku z wodoru i azotu
1919	Physik	J. Stark	Deutschland	odkrycie zjawiska Dopplera dla promieni kanalikowych i rozszczepienia linii widmowych w polu elektrycznym
	Chemie	W.H. Nernst	Deutschland	prace badawcze w dziedzinie termochemii
		O.F. Meyerhof	Deutschland	korelacja zużycia tlenu z wytwarzaniem kwasu mlekowego w mięśniach
	Chemie	R.A. Zsigmondy	Deutschland	opracowanie metod badania koloidów i wykazanie mikroheterogeniczności ich budowy
	Chemie	H.O. Wieland	Deutschland	badania budowy kwasów żółciowych i substancji pokrewnych
	Chemie	A.O.R. Windaus	Deutschland	badania budowy steroli i ich pokrewieństwa z witaminami
	Literatur	Th. Mann	Deutschland	Proza
	Chemie	H. Fischer	Deutschland	ustalenie budowy heminy i chlorofilu oraz synteza heminy
	Medizin	O.H. Warburg	Deutschland	odkrycie właściwości i sposobu działania enzymu oddechowego

JAHR	GEBIET	NAME	NATIONALITÄT	BEDECKUNG
1932	Physik	W.C. Heisenberg	Deutschland	opracowanie mechaniki kwantowej
	Medizin	H. Spemann	Deutschland	odkrycie istoty układu „organizatorów” w rozwoju zarodkowym
	Zimmer	C. von Ossietzky	Deutschland	
	Chemie	R. Kuhn (nagrody nie przyjął)	Deutschland	prace badawcze nad karotenoidami i witaminami
	Chemie	A. Butenandt (nagrody nie przyjął)	Deutschland	badania hormonów płciowych
	Medizin	G. Domagk	Deutschland	odkrycie przeciwbakteryjnego działania prontosilu
	Chemie	O. Hahn	Deutschland	odkrycie reakcji rozszczepienia jąder atomowych
		R.L. Mössbauer	Deutschland	odkrycie zjawiska bezodrutowej emisji promieniowania gamma
	Literatur	G. Grass	Deutschland	Proza

(listopad 2003)

Hanna Bugaj<sup>1)</sup>  
 Łódź

## Mój przyjaciel z Madagaskaru

Znaleźć przyjaciela, i to na Madagaskarze, wcale nie jest łatwo. To prawie tak, jak szukać igły w stogu siana. Okazuje się jednak, że dzięki Internetowi to zadanie wcale nie jest takie trudne. Oczywiście jeżeli wie się, jak należyć się do niego zabrać.

O projektach internetowych po raz pierwszy usłyszałam na kursie *DaF und Internet*, zorganizowanym w Warszawie przez CODN oraz Goethe Institut-Krakau. Od razu spodobał mi się pomysł prowadzenia korespondencji w języku niemieckim przy użyciu poczty elektronicznej. Komputer i Internet to przecież COŚ, co interesuje naszych uczniów i w czym się często lepiej czują niż my, nauczyciele. Ponieważ przydzielono mi w szkole dodatkowe godziny na zajęcia świetlicy profilaktyczno-wychowawczej, postanowiłam wykorzystać je na projekt *Das Bild der Anderen*. Projekt ten umożliwia uczniom wymianę listów w języku niemieckim z całym światem już od pierwszych godzin na-

uki, a przez to utrwalenie i poszerzenie swoich sprawności językowych. Dzięki wymianie listów na wybrane tematy – chociażby *Ich und meine Familie/mein Hobby/meine Schule* – także dzięki wyszukiwaniu informacji w Internecie na temat danego kraju, jego mieszkańców, historii, przyrody, kultury itd. uczniowie budują swoje własne poglądy.

Dzięki liście mailowej, znajdującej się na stronie <http://www.bild-online.dk> znalazłam grupę uczniów, która odpowiadała mojej grupie uczniów pod względem liczebności i stopnia znajomości języka niemieckiego – grupę z odległego, egzotycznego a przez to bardzo interesującego kraju, właśnie z Madagaskaru. I tak się zaczęła nasza wspólna całoroczna przygoda.

Ważnym elementem każdego projektu jest dokładna organizacja korespondencji: omówienie tematów, terminów dni wolnych od nauki w danych krajach a także oczekiwań part-

<sup>1)</sup> Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w Łodzi.

nera. Mimo to zawsze może dojść do pewnych opóźnień (np. w czasie trwania naszego projektu doszło do strajku nauczycieli na Madagaskarze w związku z planami prywatyzacji wszystkich szkół, o czym żadna gazeta lokalna nas nie informowała). Dlatego też przygotowałam program zajęć na cały rok, w którym ujęłam nie tylko sprawy rozwijania sprawności językowych, lecz również umiejętności obsługi komputera i posługiwania się Internetem. Uczniowie oczekując na kolejne listy, wyszukiwali określone informacje w Internecie, które następnie wykorzystywali w swoich referatach, wygłaszanych podczas zajęć szkolnych. Zapoznawali się również z obsługą poczty internetowej, w tym ze sposobem przesyłania załączników, np. własnych zdjęć.

Na zakończenie roku uczniowie zorganizowali wystawę kolorowych plakatów o swych

partnerach z Madagaskaru. Niektóre z nich można zobaczyć na stronie projektu [www.bild-online.dk/evaluationen2002.htm](http://www.bild-online.dk/evaluationen2002.htm).

Listy, referaty, plakaty, również kartki wysłane „normalną” pocztą posłużyły rozwinięciu wszystkich sprawności językowych uczniów, również rozwinięciu i utrwaleniu wiedzy z innych przedmiotów szkolnych. Praca nad projektem niewątpliwie przynosi wiele pożytku i przyjemności. Wzrasta przede wszystkim motywacja uczniów, nawet tych, którzy nie są uzdolnieni językowo. Uczniowie sprawniej stosują zasady ortografii i gramatyki, odważniej zgłaszają się na lekcji. Miło jest obserwować także ich współpracę na zajęciach.

Warto jest skorzystać z komputera i Internetu w nauce języka niemieckiego.

(grudzień 2003)

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

---

## Zestaw ćwiczeń do nauki angielskich przyimków *in*, *at*, *i on*: podejście kognitywno-korpusowe

Zestaw ćwiczeń, zaprezentowany poniżej, stanowi uzupełnienie do analizy teoretycznej dotyczącej użycia przyimków *in*, *on* i *at* opisanej w kilku moich poprzednich artykułach (Bączkowska a, b, c). Analiza była przeprowadzona w duchu gramatyki kognitywnej (Langacker 1987), która wyjaśnia kwestie gramatyczne i semantyczne odwołując się do naszych zdolności poznawczych (stąd nazwa teorii *cognitive*, tj. *poznawcza*). Badania w obrębie gramatyki kognitywnej są skierowane w szczególności na percepcję otaczającego nas świata oraz jak ten obraz jest odwzorowany w naszym umyśle, a nie (jak postuluje gramatyka tradycyjna) jedynie na reguły występujące w obrębie nauki o języku. Język (i jego akwizycja) bowiem nie jest traktowany jako system niezależny, lecz powiązany z innymi dziedzinami wiedzy, takimi jak: psychologia, biologia (biolingwistyka) a nawet cybernetyka (konek-

sjonizm). Odwołanie się do otaczającej nas rzeczywistości i sposobu, w jaki ją postrzegamy, czyni gramatykę kognitywną narzędziem, które umożliwia eksplikację pozornie nielogicznych reguł gramatycznych w sposób niezwykle klarowny i logiczny.

Przykłady kontekstów, w których występują tytułowe przyimki, są oparte o korpusy językowe, których wykorzystanie w nauczaniu języka angielskiego omówiłam szczegółowo w jednym z wcześniejszych artykułów (Bączkowska d).

Podejście kognitywno-korpusowe w nauczaniu, tj. oparte o teorię językoznawstwa kognitywnego z jednej strony, i dane językowe generowane automatycznie przez programy korpusowe (konkordancery) w oparciu o korpusy językowe z drugiej strony, jest podejściem nowatorskim, chociaż nie zupełnie nowym. O możliwości wykorzystania korpusów językowych

---

<sup>1)</sup> Dr Anna Bączkowska jest adiunktem w Katedrze Filologii Angielskiej Instytutu Neofilologii i Lingwistyki Stosowanej Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego oraz kierownikiem Sekcji angielskiej w Nauczycielskim Kolegium Języków Obcych w Bydgoszczy.

w nauczaniu, odwołującym się do gramatyki pedagogicznej opartej o teorię językoznawstwa kognitywnego, wspomniano już wcześniej (Turwicz 2000: 242-3, Bączkowska e). Praktyczne zastosowanie takiej tezy, tj. konkretnych technik i typów ćwiczeń, które wcielałyby powyższe założenia, o ile mi wiadomo, nie były jednak wcześniej prezentowane.

Ćwiczenia przedstawione poniżej składają się z trzech etapów: *testuj-naucz-testuj* (*test-teach-test*), tzn. zasadnicze ćwiczenia dotyczące przyimków, których znaczenia i kontekstów, w ja-

kich występują chcemy nauczyć, są poprzedzone ćwiczeniem wstępnym w formie testu. Ćwiczenie wstępne stanowi, z jednej strony, sprawdzian dla samych uczniów z ich ogólnej znajomości analizowanych przyimków i diagnozę stanu wiedzy o przyimkach z drugiej strony. Diagnoza taka jest niezmiernie ważnym etapem nauczania, ponieważ od jej wyników zależy przebieg dalszej części lekcji, tj. etap prezentacji (ćwiczenia 1-4). Ostatnie ćwiczenie (ćwiczenie 5), podsumowuje zaprezentowane wcześniej użycia i jednocześnie sprawdza ich zrozumienie.

## ▼ Faza wstępna – test

► **Ćwiczenie 0.** Wstaw w luki jeden z następujących przyimków: at, in, on.

1	the so I bought a bunch of flowers	***	the market near Paris Street and in g
2	y Professor Smith who is an expert	***	English romance is going to give a sp
3	we detested the food so we nibbled	***	it while discussing matters connected
4	told me that all my students are	***	the same level as far as their langua
5	y as I lost my earrings in the sand	***	the beach near the supermarket on Mon
6	d report about the rapid expansion	***	the shoe market. At least 1,000 produ
7	d said 'baby you have to look only	***	the bright sight of life' and left fo
8	he seemed to be genuinely immersed	***	the music he performed on the stage i
9	sleep because of the birds sitting	***	the tree near us. The garden was full
10	very difficult do arrange anything	***	the ministerial level but it is much
11	ld not work there was such a noise	***	the corridor that I locked myself in
12	were still some tea leaves visible	***	the bottom of the mug she was drinkin
13	looking for nice and cheap clothes	***	flea market in London as we didn't ha
14	got depressed when I saw her lying	***	intensive care in the local hospital
15	told me that he is a famous expert	***	repairing old TV sets, even black and
16	ing and suddenly he threw the ball	***	my baby who started to cry immediatel
17	epressed that she was only pecking	***	her dinner. Her father's death was an
18	favourite poetry. She was sitting	***	the bank of the river reading a book
19	e minister. I was really surprised	***	the fact that he was one of my studen
20	is really tan. She spent whole day	***	the sun sunbathing and swimming. Now
21	and I noticed my bus turning right	***	the corner of the street so I began t
22	o why not? 'I'm sorry but not much	***	my bank account is left'. This inform
23	d than the teacher asked us to sit	***	a semi-circle and to look at the post
24	was over my jeans were very dirty	***	the knees when we finished playing. I
25	d he noticed that there was a hole	***	my jeans. I had to go home and chang
26	but Europe's economic recovery is,	***	best, feeble: compared with the europ
27	the population of Africa is living	***	the starvation level or below which m
28	ted twice but when you look at it	***	a more personal level Brian who got i
29	e were very happy to see some land	***	the horizon. The captain ordered the
30	rised to hear her complimenting me	***	my exam as she never said a positive

## ▼ Dominanta lekcji – prezentacja użycia przyimków *in, on* i *at*

► **Ćwiczenie 1.** Pogrupuj poniższe cytaty z przyimkiem in w następujące schematy:

trójwymiarowy pojemnik z wyraźnymi granicami: \_\_\_\_\_

trójwymiarowy pojemnik z niewyraźnymi granicami: \_\_\_\_\_

pojemnik niedomknięty (z brakującymi ścianami): \_\_\_\_\_

linia: \_\_\_\_\_

zaangażowanie w wykonywane czynności: \_\_\_\_\_



1	me how many students are sitting	in	this classroom. I didn't know why he w
2	cident I saw our neighbour lying	in	a ditch. He couldn't come out of it be
3	d that he was genuinely involved	in	organizing the meeting. He was even co
4	teacher told the pupils to stand	in	line and wait for the break. We didn'
5	o go but we were completely lost	in	the thick morning fog. We spent about
6	seemed to be genuinely immersed	in	the music he performed on the stage th
7	to drink it but there was a fly	in	my glass so I called the waiter and as
8	uddenly started singing 'love is	in	the air'. I was amused by the way he t

► **Ćwiczenie 2.** Pogrupuj poniższe cytaty z przyimkiem at w następujące schematy:

czynności krótkotrwałe: _____	obiekty fizyczne: _____
wiedza powierzchowna: _____	niedokładna lokalizacja: _____

1	greement so he suggested to meet	at	the postoffice near our school. It was a
2	h vegetables you should buy them	at	the local market not in a hypermarket wh
3	t the theory of music. I am good	at	repairing pianos but I know nothing of m
4	put it on as the dress was dirty	at	the waist so I had to wear jeans and a s
5	rom London to Bristol is calling	at	the following stations: Reading, Bath, B
6	of tea. My husband is an expert	at	doing the washing and Hoovering the carp
7	tything like that. I was excited	at	the suggestion of going to London next w
8	im when I saw him waiting for me	at	the corner of Oxford and Poland Street i

► **Ćwiczenie 3.** Pogrupuj poniższe cytaty z przyimkiem on w następujące schematy:

podpora: _____	pas przestrzeni: _____
rozległa wiedza: _____	linia: _____
płatczyzna, rozciągłość: _____	

1	suprised to hear her complimenting me	on	my exam as she never said a posit
2	sunbathe a bit so we decided to meet	on	the beach. Then we went to a loca
3	were were very happy to see some land	on	the horizon. The captain ordered
4	t who told us that the book was based	on	a true story, which was very sad
5	for about an hour my son was sitting	on	the floor and playing with his to
6	ng as there was a pile of books lying	on	her desk. One of them was the dic
7	bsolutely amazed. Tthe book was based	on	the verge of two branches: psycho
8	I heard. Apparently she is an expert	on	sound emission so she teaches hav

► **Ćwiczenie 4.** Pogrupuj poniższe przykłady według ich wartości:

konotacje pozytywne:	konotacje negatywne:
----------------------	----------------------

1	ing and suddenly he threw an egg	at	the minister as he was walking out of
2	ld us that hard work will result	in	a good grade at the end of the year.
3	t Europe's economic recovery is,	at	best, feeble: compared with the europ
4	g and then he told me that he is	in	love with my sister Kate, which was a
5	being on a diet she was pecking	at	her lunch and thinking about loosing

Który przyimek występuje w kontekstach negatywnych?

▼ **Faza utrwalająca**

► **Ćwiczenie 5.** Przeczytaj poniższe zestawy przykładów użyc kontrastujących znaczeń przyimków. Jaka jest różnica w użyciu przyimków w poszczególnych zestawach?

**A.** Różnica dotycząca schematów

Schemat linii wyrażony przez in:

1	it and then I noticed her sitting	in	the first row so I stood up to change
2	he teacher asked everybody to sit	in	a semi-circle and to work in pairs an
3	er that the soldiers had to stand	in	line for about an hour. In the meanti

Schemat linii wyrażony przez on:

1	that's why when we notice a ship	on	the horizon it gave us a lot of hope t
2	says some species of animals are	on	the verge of extinction in Europe so t
3	and then I saw him sitting still	on	the bank of the river waiting for me t

Schemat zaangażowania wyrażony przez in:

- 1 he claims that Tim is really involved in the project he is working on now w
- 2 ding that she was absolutely absorbed in the plot that was very gripping an
- 3 nd he seemed to be genuinely immersed in the music he performed on the stag

Schemat zaangażowania wyrażony przez at:

- 1 t. The tea was very hot so she sipped at it at first. When we finish lunch
- 2 trickt diet caused her to merely pick at her breakfast until suddenly she d
- 3 hey didn't like the food they nibbled at the sushi on their plates to keep

**B. Różnica dotycząca znaczenia poniższych fraz:**

- 1 h fruit and vegetables you can buy at the local market are much cheaper tha
  - 2 and many other things you can buy at Portobello Market, eg. old clocks, co
  - 3 the so I bought a bunch of flowers at the market near Paris street and in g
- 1 wanted to strenghten our position in the European market so we introduced
  - 2 s led to a big increase in imports in the UK market. November figures show
  - 3 d report about the rapid expansion in the telecommunications market. At lea

at the market :

in the market:

- 1 the pilot said it was difficult to fly at the level of 2.000 feet, staring o
  - 2 is very difficult do arrange anything at the ministerial level but it is mu
  - 3 hat the population of Africa is living at the starvation level or below whic
- 1 and told me that all my students are on the same level as far as their lang
  - 2 European officers need to speak French on a high linguistic level but they se
  - 3 married twice but when you look at it on a more personal level Brian who got

### ▼ **Rekapitulacja – test**

► **Ćwiczenie 6.** Wykonaj ponownie ćwiczenie 0.

► **Odpowiedzi:**

*in line*: trajektor jest częścią konstytutywną landmarka;

*on line*: linia jest pojęciem abstrakcyjnym, trajektor nie stanowi części konstytutywnej landmarka; *on a level*: podkreśla zbieżność elementów konstytutywnych na opisywanym poziomie, brak odnośników do innych, konkurujących poziomów, portretuje *level* w relacjach horyzontalnych;

*at a level*: podkreśla kontrasty między poszczególnymi poziomami, portretuje *level* w relacjach wertykalnych;

*at the market*: rynek istniejący w świecie fizycznym, bazar;

*in the market*: rynek w sensie abstrakcyjnym, konkretny typ rynku;

### **Bibliografia**

- Bączkowska, A. a. (2003), „Kognitywna analiza angielskiego przyimka *at* oraz jej implikacje pedagogiczne” w: *Języki Obce w Szkole* 4/2003, Warszawa: CODN.
- Bączkowska, A. b. (2003) „Schematy wyobrazeniowe przyimka *in*: implikacje pedagogiczne” w: *Języki Obce w Szkole* 5/2003, Warszawa: CODN.
- Bączkowska, A. c. (w druku) „Analiza przyimka *on* w świetle gramatyki kognitywnej oraz jej implikacje pedagogiczne”.
- Bączkowska, A. d. (2003), „Wybrane techniki wykorzystania korpusów językowych w nauczaniu języka angielskiego” w: *Języki Obce w Szkole* 3/2003, Warszawa: CODN.
- Bączkowska, A. e. (w druku), „Cognitive grammar, pedagogical grammar, and English prepositions”.
- Langacker, R. (1987), *Foundations of Cognitive Grammar*, Stanford: Stanford University Press.
- Turewicz, K. (2000), *Applicability of Cognitive Grammar as a Foundation of Pedagogical/Reference Grammar*, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

(maj 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



Sebastian Korniluk<sup>1)</sup>  
Wałcz

## Liczmy do 100

Lekcja, którą chcę przedstawić została zrealizowana w klasie 4 szkoły podstawowej. Celem zajęć było rozszerzenie zakresu stosowanych dotąd przez uczniów liczebników do stu, z uwzględnieniem specyfiki konstruowania grup poszczególnych liczb.

Dla prowadzącego zajęcia w klasie czwartej, kiedy uczniowie nadal jeszcze mocno tkwią „korzeniami” w etapie wczesnoszkolnym, pełnym różnego rodzaju zabaw, ważne jest, aby nadal w miarę możliwości jak najwięcej wzbogacać lekcje w owe elementy. Zauważyłem, że to bardzo uczniom pomaga i łagodzi stres związany ze zmianami w ich dotychczasowej szkolnej edukacji.

Do lekcji są potrzebne kartki z namalowanymi na nich liczebnikami w trzech grupach kolorystycznych. Dzielimy je następująco:

- ▶ liczby od 13 do 19,
- ▶ pełne dziesiątki (20, 30, 40 ... 100.)
- ▶ przykładowe liczby w zakresie od 21 do 99 (dziesiątki z jednostkami, np. 21, 34, 85, 99 itp).

Można przy tym wyróżnić kolorem innym od trzech pozostałych liczby 16, 17, 60, 70, 20 oraz 30 i 100. Oprócz tego powinniśmy przygotować magnetofon, kasetę z utworem, dwa kawałki dobrze układającego się sznurka na każdą parę uczniów (każdy kawałek ok. 20 cm długości), koperty z zestawami, kserokopie, telekarty i magnesy.

Na początku lekcji odtwarzamy uczniom fragment piosenki z kasety, zapraszając ich przy okazji do wyjścia z ławek i wspólnego tańca. Może to być jakikolwiek utwór w języku niemiec-

kim z wyraźnie wymienionymi liczebnikami. Ja wybrałem tytuł zespołu MO-DO *Eins, zwei Polizei* – żywy, prezentowany w rytmie muzyki techno:

*Eins, zwei, Polizei,  
Drei, vier, Grenadier  
Fünf, sechs, alte Hex'  
Sieben, acht, gute Nacht.  
Oh, oh, oh, oh*

*Ja, ja, ja, was is' los, was ist das ?*

źródło: <http://membres.lycos.fr/jlafrite/MoDo/>

Ponieważ piosenka jest długa, a jej tekst powtarza się, wystarczy odtworzyć ją tylko w części. Zadaniem uczniów jest odgadnięcie, o czym mówi piosenka. Nie powinno to sprawić trudności, szczególnie, że dzieci, które uczyły się języka niemieckiego w klasach 1-3, często znają ją (w innej wersji muzycznej) na pamięć. Po wysłuchaniu fragmentu utworu uczniowie dla przypomnienia liczą głośno do 12.

W dalszej fazie zajęć wyjaśniam sposób tworzenia liczebników od 13 do 100. Całość prezentuję na tablicy, przypinając bądź przyczepiając magnesami kartki z odpowiednimi liczebnikami i grupując je w kolumnach. Zwracam uwagę szczególnie na liczby odbiegające od schematu: 16, 17, 20, 30, 60 i 70 oraz 100.

Następnie przechodzimy do ćwiczeń. Pierwsze polega na ułożeniu ze sznurka podanej liczby. Rozdaję każdej parze kawałki sznurka i gdy wszyscy w klasie już są gotowi, dyktuję kolejno trzy liczby. Po podyktowaniu każdej liczby kontroluję, czy uczniowie prawidłowo rozpoznali liczebnik.

<sup>1)</sup> Autor jest nauczycielem języka niemieckiego i informatyki w Szkole Podstawowej nr 1 w Wałczu.

W drugim ćwiczeniu wykorzystuję telekarty do telefonów komórkowych nieabonamentowych (tzw. *pre-paid*). Rozdaję każdemu uczniowi (ewentualnie parze uczniów) plastikową telekartę. Uczniowie mają za zadanie zapisać w zeszytcie słownie po niemiecku ostatnią dwucyfrową liczbę z kodu karty.

ABY ZASIŁIĆ KONTO SIMPLUS WYBIERZ JEDEN Z PONIŻSZYCH SPOSOBÓW:

Sposób „NA RAZ, DWA, TRZY”  
 • zdrap warstwę zasłaniającą TELEKOD  
 • w telefonie wpisz \*123\*TELEKOD#  
 • naciśnij przycisk „zadzwoń”  
 • zaczekaj na potwierdzenie zasilenia (SMS)  
 • wyłącz, a następnie ponownie włącz swój telefon

Sposób „NA PIĄTKĘ”  
 • zdrap warstwę zasłaniającą TELEKOD  
 • zadzwoń ze swojego telefonu pod numer 5555  
 • zastosuj się do nagranych instrukcji  
 • wprowadź TELEKOD  
 • zaczekaj na potwierdzenie zasilenia (SMS)  
 • wyłącz, a następnie ponownie włącz swój telefon

POMOCNIK

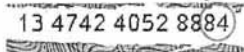
WARUNKI OGÓLNE:

• karta do jednorazowego zasilenia konta  
 • karta ważna do końca 2004 r.  
 • cena karty zawiera podatek VAT



NUMER SERWISY / SERIAL NUMBER

OBSLUGA KLIENTA:  
 2601 z telefonu SIMPLUS



TELEKOD / SECRET CODE

Ja posłużyłem się akurat kartami Simplus, ale można wziąć inne. Jest to ćwiczenie, które zawsze absorbuje uwagę uczniów.

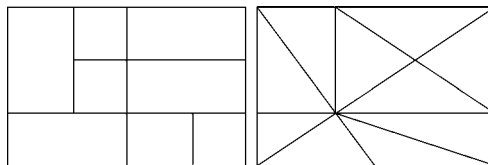
W kolejnym zadaniu należy policzyć WSZYSTKIE możliwe figury na obrazku. Wynik trzeba zapisać liczbowo i słownie. Rozdaję kserokopie z figurą składającą się z szeregu kwadratów, prostokątów lub trójkątów. Kartki są rozdawane naprzemiennie. Jeden uczeń otrzyma kwadraty z prostokątami, a sąsiad obok trójkąty. Zmniejsza to ryzyko „ściągnięcia” od siebie nawzajem.

Jolanta Stanek<sup>1)</sup>

Wola

## Lekcje awaryjne

Wielokrotnie w czasie lekcji języka angielskiego poświęconych tematowi *Likes and dislikes* lub przy wprowadzaniu nazw przedmiotów szkolnych usłyszałam, że wielu uczniów lubi liczyć a wśród ulubionych lekcji bardzo często wymieniają matematykę. Przy okazji zazwyczaj pada pytanie o nazwy działań matematycznych. Wychodząc naprzeciw tym zaintereso-



Następne zadanie to puzzle. Uczniowie powinni ułożyć obrazek z elementów. Liczbę trzeba zapisać słownie. Rozdaję każdej parze koperty z zestawami puzzli. Powinno to być liczba dwucyfrowa narysowana szeroką kreską na kartce i pocięta na kilkanaście do 20 elementów. Po ułożeniu powinna mieć wielkość formatu A5 lub zbliżoną. Pierwsza para, która wykona zadanie zgłasza się i odczytuje po niemiecku ułożony liczebnik.

Ostatniemu z ćwiczeń nadałem tytuł *Która to strona?* Polega ono na tym, że mówię po niemiecku numer strony z podręcznika – jakiejś powyżej 12, uczniowie zaś otwierają na niej książki w wymienionym miejscu. Wskazana osoba wypowiada na głos znaleziony numer strony.

W końcowej fazie lekcji ponownie zwracam uwagę na najważniejsze informacje, dotyczące konstruowania i odczytywania poszczególnych grup liczebników, po czym dyktuję zadanie domowe. W mojej klasie było to ćwiczenie H1 ze strony 81 Zeszytu ćwiczeń *Der, die, das neu*, w którym należało zaznaczyć, jaki liczebnik usłyszeliśmy z kasyety – *Was hörst du? Markiere!*

(październik 2003)

<sup>1)</sup> Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Szkole Podstawowej nr 1 im. B. Malinowskiego w Woli k/Pszczyny. Brała udział w naszym Konkursie 2003.

przeprowadzenia lekcji zastępczej za nieobecnego nauczyciela. Podczas realizacji tych tematów nie korzystam z podręcznika kursowego, co stanowi urozmaicenie przebiegu procesu nauczania przez odejście od codziennej rutyny, zwiększając zainteresowanie uczniów lekcją.

Przygotowane przeze mnie ćwiczenia można podzielić na trzy grupy i pod takimi tematami je realizuję: *counting, large numbers, measures*.

### Cel ogólny zajęć:

- ▶ uczeń jest przygotowywany do zastosowania języka angielskiego w sytuacjach mniej typowych, związanych z inną dziedziną nauki – matematyką,
- ▶ uczeń postrzega inny sposób zapisywania miar jako przejaw kultury innego narodu.

### Cele operacyjne – Uczeń:

- ▶ zna nazwy podstawowych symboli matematycznych,
- ▶ potrafi odczytać działania matematyczne stosując angielskie nazwy liczb i symboli,
- ▶ potrafi odczytać i zapisać duże liczby w języku angielskim,
- ▶ zna nazwy podstawowych angielskich miar,
- ▶ wie, gdzie może znaleźć sposób przeliczania jednostek i w razie potrzeby potrafi to uczynić.

### Temat: *Counting*

- ▶ Powtórzenie liczebników głównych: uczniowie kolejno łańcuchowo liczą od 1 ... aż każdy z nich wymieni jedną liczbę, następnie wspólnie chórem powtarzają liczby dziesiątkami do 100.
- ▶ Pytam uczniów, jakich symboli używają na lekcjach matematyki i zapisują te symbole w jednej kolumnie na tablicy, następnie w drugiej kolumnie zapisują odpowiednie wyrażenia:

+
-
x lub *
: lub /
=

plus
times/multiplied by
divided by
equals
minus

i proszę uczniów o dopasowanie symboli i ich nazw. Uczniowie pracują w parach, w razie potrzeby posługując się słownikiem i zapisują w zeszytach symbole z ich nazwami. Po czym

wybrani uczniowie rysują na tablicy linie przyporządkowujące symbolom ich angielskie nazwy. Następnie uczniowie kilkakrotnie powtarzają chórem za mną nazwy symboli.

- ▶ W czasie wykonywania powyższego ćwiczenia zapisują na tablicy przykładowe działania:

$$5 + 7 = \dots \quad 25 - 8 = \dots \quad 4 \times 6 = \dots$$

$$18 : 3 = \dots \quad 9 \times 10 = \dots \quad 50 - 15 = \dots$$

Następnie chętni uczniowie podchodzą do tablicy, głośno odczytują działanie, podają wynik i zapisują go w miejscu kropek.

- ▶ Kolejnym punktem lekcji jest zapisanie za pomocą cyfr i symboli działań zapisanych słownie. W tym celu rozdaję uczniom przygotowane wcześniej karteczki, np.:

eleven plus three equals .....
six times four equals ....
twenty seven divided by nine equals ....
seventeen minus eight equals ....
five multiplied by two plus one equals ....

Uczniowie najpierw zapisują wynik słownie w miejscu kropek, następnie zapisują działanie za pomocą cyfr i symboli i wklejają karteczki do zeszytów.

- ▶ Ćwiczenie łańcuchowe: jeden z uczniów podchodzi do wybranego kolegi podając mu działanie, np.: *five times five equals...*, wybrany kolega podaje wynik i z kolei on podchodzi do innego ucznia prosząc o podanie wyniku innego działania. W przypadku niewielkiej grupy to ćwiczenie można kontynuować z wszystkimi uczniami, przy czym ostatni z nich podaje działanie temu koledze, który ćwiczenie rozpoczynał.
- ▶ Proszę uczniów o wpisanie w działaniach zapisanych na tablicy brakujących symboli lub liczb, tak aby działania, które powstaną, były prawdziwe (w nawiasach są podane prawidłowe odpowiedzi):
  - a) 29 ..... 9 = 20 (-)      4 ..... 8 = 32 (x)
  - 72 ..... 18 = 90 (+)      56 ..... 7 = 8 (:)
  - 24 ..... 6 ..... 6 = 10 (: +)
  - b) 48 : ..... = 8 (6)      ..... x 11 = 77 (7)
  - 43 + ..... = 100 (57)      51 - ..... = 23 (28)
  - 3 x ..... + ..... = 30 (9, 3)

Uczniowie zgłaszają się, by podać brakujący symbol lub liczbę, inny uczeń głośno odczytuje kompletne działanie.

- ▶ **Zadanie domowe:** Zapisz trzy dowolne działania matematyczne za pomocą symboli oraz słownie.

### ▼ **Temat: Large numbers**

- ▶ Powtórzenie liczb do 100.
- ▲ Głośne wspólne liczenie od 1 do 20, następnie dziesiątkami do 100.
- ▲ Gra *Buzz* (uczniowie liczą kolejno od 1 do 100, zamiast liczb podzielnych przez 5 mówią *Buzz*, kto się pomyli – odpada, pozostali kontynuują).
- ▲ Przypomnienie pisowni liczb dwucyfrowych: dyktują liczby – chętni uczniowie zapisują na tablicy słownie, np. *31 – thirty-one*; zwracam uwagę na myślnik między rzędem dziesiątek i jednościami.
- ▶ Wprowadzenie nazw liczb: 100, 1000. Zapisują za pomocą cyfr na tablicy, głośno nazywam te liczby, uczniowie powtarzają chórem. Następnie podaję pisownię (uczniowie przepisują z tablicy do zeszytów):  
100 – one (a) hundred  
1000 – one (a) thousand
- ▶ Wykonanie ćwiczenia (przygotowane przeze mnie wcześniej karteczki z ćwiczeniem):

143	three thousand, seven hundred and twenty-four
3,724	one hundred and forty-three
5,000	four hundred and sixty-two
462	five thousand

Uczniowie łączą w pary liczbę zapisaną cyframi z liczbą zapisaną słownie. Zwracam uwagę na pisownię:

- ▲ w przypadku liczb zapisanych cyframi – przecinek oddziela rząd tysięcy od rzędu setek,
  - ▲ w przypadku liczb zapisanych słownie – przecinek oddziela tysiące od setek, po liczbie setek występuje *and*.
- Uczniowie podkreślają te elementy na kolorowo i wklejają ćwiczenie do zeszytu.
- ▶ Ćwiczenia w zapisywaniu liczb słownie: zapisują kilka liczb na tablicy, wybrani uczniowie odczytują te liczby głośno, następnie zapisują je w zeszytach, potem sprawdzamy ćwiczenie

– chętni uczniowie zapisują liczby słownie na tablicy, pozostali sprawdzają.

- ▶ Ćwiczenia utrwalające:
- ▲ Proszę uczniów, aby pomyśleli dowolną liczbę od 101 do 1000, następnie wymieniam głośno jakąś cyfrę 0–9, (np. 7), uczniowie, których liczba zawiera tę cyfrę wstają i później po kolei głośno mówią pomyślaną przez siebie liczbę (np.: 701; 3,747; 472).
- ▲ Dzielę uczniów na dwie grupy: A, B. Każda z grup przygotowuje sobie kilka dużych liczb. Przedstawiciel grupy A dyktuje jedną z tych liczb reprezentantowi grupy B, który zapisuje tę liczbę na tablicy. Jeśli jest zapisana poprawnie – grupa B zdobywa punkt. Następuje zmiana ról: grupa B dyktuje, grupa A zapisuje.
- ▶ Zakończenie:
- ▲ Głośne wspólne powtórzenie liczb 100, 1000.
- ▲ Odczytanie przez kilku uczniów liczb z tablicy (zapisanych wcześniej przeze mnie lub jakiegось ucznia).
- ▲ **Zadanie domowe:** zapisz słownie liczby (np.: 4,712; 9,662; ...)

### ▼ **Temat: Measures**

- ▶ Zapisuję temat na tablicy i proszę uczniów o wyjaśnienie jego znaczenia. Jeśli nikt w klasie nie zna słowa, które jest tematem lekcji, jeden chętny uczeń szuka słówka w słowniku i podaje znaczenie pozostałym. Pytam uczniów, jakich miar używamy w życiu codziennym, oczekując odpowiedzi: metry, centymetry, kilogramy, litry, .... Następnie zadaję pytanie, czy spotkali się gdzieś w książce czy w filmie z innymi jednostkami, które nie są używane w Polsce.
- ▶ Wprowadzenie nazw angielskich miar – odsłaniam zapisane wcześniej na tablicy skróty, mówiąc, że są to skrótowo zapisane miary używane w krajach angielskojęzycznych.

lb	°F	ft
oz	in	yd
	m	pt

Uczniowie pracują w parach korzystając ze słowników, szukają pełnej formy oraz znaczenia skrótów i uzupełniają zestawienie (powinni wpisać to, co jest zapisane kursywą):

oz – ounce – uncja  
in – inch – cal  
pt – pint – pinta  
lb – pound – funt  
yd – yard – jard  
°F – Fahrenheit – stopień Fahrenheita  
ft – foot / feet – stopa  
m – mile – mila

- ▶ Sposób przeliczania jednostek – przydzielam parze uczniów jedną z miar, aby znaleźli w słowniku sposób jej przeliczania na jednostkę układu SI (międzynarodowy układ jednostek miar). Następnie każda z par uzupełnia na tablicy brakujące informacje dotyczące przydzielonej jednostki.

1 oz = 28,35 g      1 lb = 0,454 kg

1 in = 25,4 mm      1 ft = 30,48 cm

1 yd = 0,914 m      1 m = 1,609 km

1 pt = 0,568 l

$[ (... \cdot ^\circ F - 32) \cdot 5 ] : 9 = \dots ^\circ C$

- ▶ Wykorzystanie poznanych wiadomości w praktyce: w czasie, gdy uczniowie szukają w słownikach sposobów bądź wzorów na przeliczanie jednostek, zapisują na tablicy zdania:

My daughter weighed 6 lb 7 oz. (2922,45 g)  
The hotel is 30 yds from the lake. (27,24 m)  
The car was doing 50 mph. (80,45 km/h)  
The room is 11' x 9'6'' (eleven feet by 9 feet six). (3,3528 m x 2,7584 m)  
Ian bought three pints of milk. (1,7 l)  
The maximum temperature this afternoon will be 68 °F. (20 °C)

Gdy na tablicy pojawią się już zapisane sposoby przeliczania jednostek, proszę, aby uczniowie zastąpili w powyższych zdaniach podkreślone wyrażenia jednostkami metrycznymi. Prawidłowe przeliczenia są zapisane w nawiasach i ich nie przepisujemy na tablicę – służą nam do sprawdzenia poprawności wykonania ćwiczenia.

Sprawdzenie wykonania ćwiczenia – chętni uczniowie zapisują na tablicy bądź odczytują wyliczone jednostki metryczne.

- ▶ Zadanie domowe: Każdy z uczniów przygotuje przynajmniej trzy zdania dotyczące sytuacji z życia, w których będą zastosowane brytyjskie miary z równoczesnym podaniem ich metrycznych odpowiedników, np. *The speed limit on motorways is 68 mph* [110 km/h]).

(listopad 2003)

Katarzyna Morzyńska<sup>1)</sup>  
Zabrze

---

## Zobacz, co potrafi twoje dziecko, czyli lekcja języka angielskiego z udziałem rodziców

Zachętą i bodźcem do napisania tego materiału był artykuł Marii Matyki *Lekcja otwarta języka niemieckiego dla rodziców*<sup>2)</sup>. W listopadzie 2002 r. przeprowadziłam dwie lekcje języka angielskiego z udziałem rodziców w mojej klasie wychowawczej 4a. Tydzień przed planowanymi zajęciami uczniowie przekazali rodzicom pisemne zaproszenia na lekcje. Zaplanowałam taki sposób prowadzenia zajęć, żeby i rodzice mogli włączyć się do lekcji. Było dużo obaw ze strony uczniów, dzieci mówiły: ale moja mama i tak nic nie rozumie, mój tata nie zna angielskiego... itp. Uspokoiliam ich jednak

stwierdzeniem, że rodzice pomogą dzieciom zdobyć dobrą ocenę w inny sposób, a jednocześnie poobserwują, jak ich pociecha odnajduje się w gronie kolegów, jak mówi i pisze po angielsku.

Przeprowadziłam dwie podobne lekcje z dwiema grupami uczniów. Rodzice „dopisali” – w każdej 16-osobowej grupie dzieci było 9-10 rodziców. To bardzo dużo zważywszy, że lekcje odbywały się w godzinach przedpołudniowych (8.00 i 10.50). Zajęcia były podsumowanie cyklu lekcji o domu, mieszkaniu i sprzętach domowych. Podzieliłam uczniów na

---

<sup>1)</sup> Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Szkole Podstawowej nr 31 w Zabrzu.

<sup>2)</sup> Maria Matyka (2003), *Lekcja otwarta języka niemieckiego dla rodziców*, „Języki Obce w Szkole” nr 4/2003, s. 82.

cztery 3 lub 4-osobowe grupy, pilnując, by w każdej był przynajmniej jeden rodzic.

► Temat lekcji: *My ideal house – project work*.

► Cele: uczeń zna nazwy pomieszczeń, mebli, sprzętów domowych, kolorów, potrafi opowiedzieć o swoim domu, stosując wyrażenia *there is, this is*, zna i umie zastosować przyimki *on, in under, over*, umie pracować w grupie, dba o estetykę swojej pracy.

► Materiały: dla każdej grupy kolorowy brystol, wycinki z gazet (pokoje, sprzęty różnej wielkości) przyniesione przez dzieci, klej, nożyczki, kredki, flamastry.

Na przerwie przed lekcją przygotowaliśmy stoliki i krzesła do pracy w grupach, dzieci zaprosiły rodziców do swoich grup. Na początku lekcji, po uroczystym powitaniu, przypomnieliśmy sobie wspólnie, techniką burzy mózgów wszystkie poznane wyrazy, dotyczące domu i domowych sprzętów. Dzieci chętnie zgłaszały się do odpowiedzi, na twarzach rodziców widać było dumę. Następnie wspólnie z rodzicami „projektowały” swój wymarzony dom wycinając pokoje, sprzęty, przyklejając je w odpowiednich miejscach na brystolu, komponując wnętrza według własnego uznania.

Na tym etapie pracy rodzice mieli duże pole do popisu, pomagając w wycinaniu i przyklejaniu, niektórzy nawet przejęli inicjatywę w grupie.

Gdy „dom” był już gotowy, nadszedł czas na podpisywanie wszystkich znanych sprzętów i pomieszczeń po angielsku. Tutaj więcej do powiedzenia mieli uczniowie. Ciemnym flamastrem pisali znane już wyrazy, pytając czasem o nazwę jakiegoś sprzętu, który był na obrazku. Zapisywałam wtedy nowy wyraz na tablicy. Każda grupa (i rodzice, i dzieci) prezentowała swój *ideal house*. Uczniowie opisywali swoje domy po angielsku. Na przykład:

This is our ideal house. It is big and beautiful. There is a big living room in this house. There is





a yellow lamp, a brown table, a green cupboard and a bookcase in the living room (...) I like our ideal house. It's very nice.

Słownictwo i konstrukcje zdaniowe były ćwiczone na poprzednich lekcjach, kiedy opisywaliśmy ustnie różne obrazki, dotyczące domu. Podczas prezentacji pozostałe grupy słuchały i biły brawo. Każde dziecko pod koniec lekcji otrzymało pochwałę za swoją pracę, a ja przypiełam wszystkim rodzicom zrobione wcześniej przez dzieci odznaki z napisem *GOOD WORK*. I jeszcze była chwila na wspólne, grupowe zdjęcie i... koniec lekcji.

Poprosiłam rodziców, by podzielili się ze mną wrażeniami z zajęć. Przyznam, że dawno już nie spotkałam się z tak miłą oceną lekcji i samego jej pomysłu. Wszyscy rodzice byli zachwyceni taką formą kontaktu ze szkołą.

Przyznali, że mieli możliwość innego spojrzenia na swoje dziecko, zobaczenia, jak zachowuje się w grupie, czy umie i chce współpracować z innymi, co potrafi powiedzieć i napisać po angielsku. Rodzice wyrazili chęć uczestnictwa w podobnych lekcjach otwartych z innych przedmiotów.

Tego typu lekcje dla rodziców odbyły się w naszej szkole również z matematyki, języka polskiego i nauczania zintegrowanego w ramach akcji *Szkoła z klasą* przy okazji realizacji zadania *Rodzice bliżej szkoły*. Chcieliśmy dać rodzicom możliwość innego uczestnictwa w życiu szkoły i udało nam się to. Zachęcam nauczycieli do przeprowadzania podobnych lekcji w swoich klasach. Nie taki bowiem diabeł straszny, jak go malują...

(grudzień 2003)

Krystyna Klemens<sup>1)</sup>  
Pszczyna

## Piknik w klasie na lekcji języka angielskiego

Proponowane przeze mnie zajęcia są podsumowaniem cyklu lekcji poświęconych tematyce, którą można nazwać *Jedzenie, picie i narkrycia stołowe*. Poniższa lekcja ma służyć utrwaleniu poznanego słownictwa tematycznego i umiejętności zastosowania go w praktyce. W podręczniku *Go! For Poland 1<sup>2)</sup> rozdział<sup>3)</sup>*, z którym łączę niniejsze zajęcia, nosi tytuł *A picnic*.

Po zrealizowaniu pierwszej lekcji z tego rozdziału, poświęconej objaśnieniu i utrwaleniu nowego słownictwa, pracy z zamieszczonym dialogiem i związanymi z nim ćwiczeniami, umawiam się z uczniami, że na następnych zajęciach z języka angielskiego zrobimy w klasie piknik. Będą nam potrzebne różne przedmioty, żeby impreza się udała. Zachęcam uczniów, żeby przynieśli na lekcję wymienione w podręczniku rzeczy, a są tam rozmaite potrawy, napoje, przyprawy, sztuczce, talerze, szklanki, kubki i inne przedmioty niezbędne na pikniku. Uczniowie sami zgłaszają, co przyniosą. Zwykle

kilku uczniów przynosi te same rzeczy, np. kilka bananów czy pomidorów, więc stół jest zawsze pełny. W końcu proszę jeszcze o przyniesienie obrusu, na którym rozłożymy nasze piknikowe smakołyki. Oprócz tego proszę uczniów, którzy nie zgłosili się do przyniesienia jedzenia i picia, by koniecznie przynieśli drugie śniadanie i żeby nie zjedli go przed zajęciami z języka angielskiego.

Właściwą część lekcji rozpoczynam rozgrzewką językową. Uczniowie przypominają mi po angielsku, co zwykle jemy (trzeba wymienić 5, 10, 15, 20 produktów) i pijemy (trzeba wymienić 5, 7, 10 napojów). Jest to zarazem powtórzenie i zebranie wiadomości z poznanych wcześniej rozdziałów. Za poprawną odpowiedź otrzymują tzw. punkty (są to małe plastikowe kwadraciki, używane przeze mnie dla uatrakcyjnienia lekcji i zmobilizowania uczniów do udziału w zajęciach). Zdobyć 5 takich punktów to ocena bardzo dobra, wpisana do dziennika za aktywność na lekcji.

<sup>1)</sup> Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Szkole Podstawowej nr 1 w Pszczynie i języka rosyjskiego w Zespole Szkół Samochodowych również w Pszczynie.

<sup>2)</sup> Elsworth S., Rose J., (1998), *Go! for Poland 1*, Student's Book, Longman.

<sup>3)</sup> Rozdział 32, s. 78-79.

Następnie zapisuję na tablicy (a uczniowie w zeszytach) temat: *Let's make a picnic* i objaśniam, co będziemy robić w dalszej części lekcji. Potem, dla utrwalenia słownictwa, zapisujemy na tablicy i w zeszytach nazwy wszystkich rzeczy wymienionych w ćwiczeniu 6 podręcznika. Później uczniowie po kolei układają na przykrytym obrusie stole przyniesione potrawy, napoje i inne potrzebne rzeczy – za to znowu nagradzam ich punktami.

6. Spójrz na ilustrację i nazwij wszystkie rzeczy.

1 – bread

**New words:**  
tomatoes biscuits salt  
pepper sugar bananas



W mojej pracowni ławki są ustawione w podkowę – piknikowy stół znajduje się na środku klasy i wszyscy nawzajem się widzą. Nie muszę dodawać, że taki układ stolików ułatwia prowadzenie dialogów i ćwiczeń w trakcie zajęć, a odbywające się na środku pomieszczenia zabawy i prezentacje są przez wszystkich doskonale widoczne. Tablica ma ruchome boczne skrzydła i po zapisaniu potrzebnych informacji przysmykam poszczególne części tablicy, by uczniowie nie widzieli tego, co było napisane. Gdy są potrzebne, w każdej chwili mogę je odsłonić.

Po przygotowaniu stołu dzielę uczniów na 3-4 grupy (w zależności od liczebności klasy, ale nie więcej niż 6 osób w grupie). Nie pozwalam im samym się dobierać, ale dzielę ich tak, by w każdej grupie byli zarówno uczniowie lepsi, jak i trochę słabsi. Staram się, by każda grupa była mniej więcej na tym samym poziomie językowym, żeby umożliwić wyrównanie szans edukacyjnych.

Zauważyłam, że w tym przedziale wiekowym (klasa piąta) uczniowie bardziej się

rają, gdy w grupie są tylko chłopcy lub tylko dziewczynki. Każda grupa wybiera swojego przedstawiciela, który będzie ją reprezentował i rozpoczynamy pracę. Grupa powinna wybrać:

1. The best place for a picnic.
2. The best day to go for a picnic.
3. The food and drinks we need for a picnic.
4. The things to take (plates, cups, knives, etc.) for a picnic.

Następnie objaśniam, na czym będzie polegać zadanie każdej grupy. Po wylosowaniu kolejności zreferowania powyższych zagadnień każdy członek zespołu jeden po drugim będzie musiał wymienić najpierw coś do zjedzenia, potem napój i wreszcie jakiś inny przedmiot, znajdujący się na naszym piknikowym stole. Uczeń wskazuje na daną rzecz i nazywa ją po angielsku. Może dodać nazwę jakiegś dodatkowej potrawy czy napoju, których nie ma na stole. Chodzi o to, by wymienić ich jak najwięcej. Kolejny już raz występuje wtedy utrwalenie słownictwa związanego z jedzeniem i pićciem. Dodatkowym bodźcem sprzyjającym zapamiętaniu jest widok danego produktu.

Po przydzieleniu i wyjaśnieniu zadań każda grupa ma 3-4 minuty (kontrolujemy czas, by skończyć 7-8 minut przed dzwonkiem) na przygotowanie się do występu. Ja dodaję jeszcze, że grupa, która zaprezentuje się w najbardziej ciekawy lub nietypowy sposób, a także wymieni wszystko to, co znajduje się na stole, zostanie nagrodzona oceną bardzo dobrą. Zwyczaj uczniowie przygotowują się do swojego wystąpienia bardzo starannie, a w trakcie prezentacji panuje wręcz idealna cisza – wszyscy wzajemnie uważnie się słuchają i obserwują.

Po zakończeniu prezentacji ogłaszam werdykt (czyli wymieniam grupę zwycięzców), który jest zwykle przyjmowany bez większych zastrzeżeń – ważne jest tylko sensowne uzasadnienie mojej decyzji. Na pociechę członkom pozostałych zespołów wpisuję po dodatkowym punkcie za przygotowanie występu.

W tak przeprowadzonej lekcji mają okazję wykazać się słabsi uczniowie, chociaż zdaje sobie sprawę z tego, że wielu z nich niejednokrotnie zdobywa w trakcie zajęć dodatkowe punkty korzystając z wiedzy i pomocy lepszych kolegów. Z pewnością jednak wszyscy oni wynieśli coś pożytecznego z tej nietypowej lekcji – podtrzymana została zdrowa rywalizacja i kla-

sa będzie bardziej zintegrowana, a wiedza z języka angielskiego lepiej utrwalona i pogłębiona.

Warto jeszcze wspomnieć o ostatnim etapie lekcji – najbardziej (niestety) lubianym przez uczniów. Otóż po przedstawieniu przede mną wyników, gdy, jak wspomniałam, do dzwonka powinno zostać co najmniej 7-8 minut, następuje wielka uczta. Każda grupa zabiera z piknikowego stołu przyniesione przez siebie produkty, a osoby, które nic nie przyniosły, wyjmują swoje śniadania i rozpoczyna się biesiada. Wszyscy (łącznie ze mną) jedzą i piją. Do końca lekcji atmosfera jest trochę rozluźniona,

ale uczniowie zajęci konsumpcją nie hałasują, tylko zazwyczaj rozmawiają na temat zajęć. Czują się bardziej dowartościowani i traktowani po partnersku, bo przecież jedzenie i picie na zajęciach i to w dodatku za zgodą i w towarzystwie „pani” nie zdarza się często.

Lekcja była żywa i miała szybkie tempo. Było sporo ruchu, śmiechu i wszyscy brali aktywny udział. Po takiej lekcji uczniowie są rozbawieni i zadowoleni, a przeważnie już na następnych zajęciach proszą mnie: *Let's make a picnic.*

(sierpień 2003)

Iwona Waniec<sup>1)</sup>  
Lubań

---

## Euro – wkrótce i u nas

### Jak rozwijam zainteresowania uczniów na lekcjach języka obcego

Jednym z podstawowych zadań szkoły jest kształtowanie umiejętności wykorzystywania zdobytej wiedzy w celu przygotowania uczniów do funkcjonowania we współczesnym świecie. Integracji wiedzy nauczanej w gimnazjum służy m.in. wprowadzenie ścieżek edukacyjnych.

Biorąc pod uwagę nasze obywatelstwo w Unii Europejskiej, powinniśmy kształtować i rozwijać w uczniach świadomość tożsamości wywodzącej się ze wspólnego dziedzictwa kulturowego.

Realizacja ścieżki europejskiej w gimnazjum uświadamia uczniom, że Unia Europejska rozwija się i wpływa na jego teraźniejszość i przyszłość. Problematyka europejska zająłaby się z innymi przedmiotami i jest poruszana na różnych przedmiotach – także na lekcjach języka obcego.

Przekazanie uczniom wiedzy na temat Unii Europejskiej wymaga od nauczycieli ciągłego pogłębiania swojej wiedzy, ale także może być bodźcem dla uczniów do zagłębienia się w tematykę „europejską”.

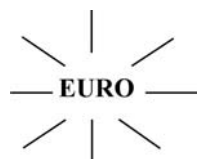
Temat: Euro – das neue Geld

Czas realizacji: 2 godziny lekcyjne

Cele: po skończonych zajęciach uczeń:

- ▶ wie, w których krajach obowiązuje euro,
- ▶ rozpoznaje banknoty i monety euro,
- ▶ umie zaprojektować polski wzór euro.

1. Uczniowie wypisują w parach słowa bądź wyrażenia, które kojarzą się im z pojęciem EURO. *Was denkst (assoziiert) du, wenn du den Begriff „Euro“ hörst? Was kann man mit Euro tun? Entwerfe ein Assoziogramm zum Thema „Euro“.*



2. Nauczyciel rozdaje uczniom mapki Europy. Państwa, w których obowiązuje waluta EURO są zaznaczone kolorami. Zadaniem uczniów jest wpisanie właściwej nazwy państwa.

*In wie vielen Ländern bezahlen wir ab Januar 2002 in Euro?*

*In ..... Ländern.*

*Auf dieser Karte hat jedes Land seine eigene Farbe. Trage den Namen des richtigen Landes ein!*

---

<sup>1)</sup> Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w Gminnym Gimnazjum w Zarębie. Brała udział w naszym Konkursie 2003.

- Rot (F) = Finnland .....
- Lila (D) = .....
- Helllila (NL) = .....
- Orange (B) = .....
- Grau (IRL) = .....
- Dunkelgrün (F) = .....
- Gelb (E) = .....
- Hellgrün (P) = .....
- Hellbraun (A) = .....
- Dunkelblau (L) = .....
- Rosa (I) = .....
- Dunkelbraun (GR) = .....



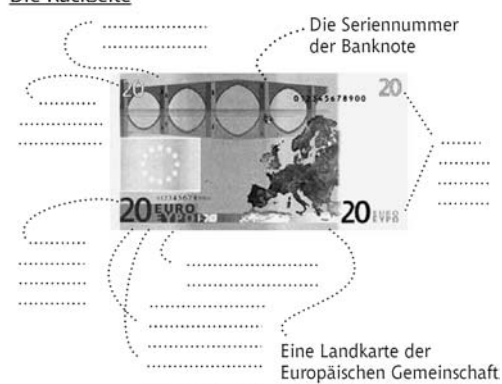
3. Uczniowie przynoszą na zajęcia monety euro. Po dokładnym obejrzeniu monet odpowiadają na pytania nauczyciela i wykonują polecenia:
- a) Wie fühlt sich die Vorderseite an? Könnt ihr den Wert auf der Vorderseite der Münze mit dem Finger ertasten?
  - b) Findet heraus, wie sich die Münzen in der Dicke unterscheiden.
  - c) Sind die Münzen unterschiedlich schwer? Vergleicht die Geldstücke miteinander.
  - d) Wie fühlen sich die Ränder an? Streicht mit der Fingerspitze über die Ränder der Münzen. Fühlt ihr einen Unterschied?
4. Banknoty o nominacjach 5, 10, 20, 50, 100, 200 i 500 euro mają jednakowy dla wszystkich państw członkowskich awers i rewers. Uczniowie dowiadują się, jakie informacje zostały zamieszczone na banknotach i uzupełniają opis rewersu.

Was ist eigentlich auf den Euroscheinen? Lies zuerst, was sich auf der Vorderseite befindet. Beschreibe dann die Rückseite.

#### Die Vorderseite



#### Die Rückseite



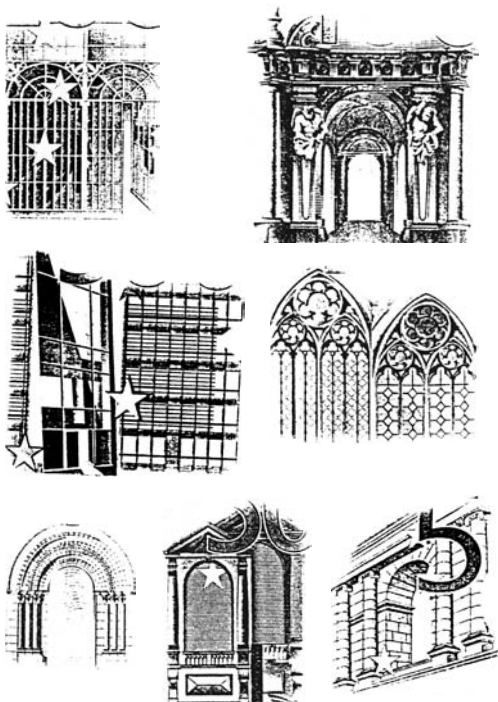
5. Motywami graficznymi banknotów są okna, bramy i mosty nawiązujące do różnych stylów i epok w europejskiej kulturze. Mają one symbolizować otwartość i porozumienie. Uczniowie zapoznają się ze wszystkimi motywami graficznymi, określają styl, epokę i dopasowują opis do każdego fragmentu banknotu.

*Auf den Scheinen kannst du sehen, wie man Brücken, Tore und Fenster in den verschiedenen Epochen gebaut hat. Dabei gilt: je kleiner der Schein, desto älter das Bauwerk.*

Verbinde die Bauwerke mit den entsprechenden Beschreibungen

- a) **Eisen – und Glasarchitektur:** Vor 100 Jahren begann man Bauwerke aus Eisen und Glas zu errichten.
- b) **Moderne Architektur:** So baut man heute.

- c) **Antike** (die Zeit der alten Griechen und Römer): Typisch für diese Epoche sind die vielen Säulen.
- d) **Romantik**: Man erkennt sie an den runden Bögen über den Fenstern.
- e) **Barock**: Die geraden Formen der Renaissance werden runder und beschwingter.
- f) **Renaissance**: Die Baumeister versuchten, ähnlich wie in der Antike zu bauen.
- g) **Gotik**: Man erkennt sie an den spitzen Bögen über den Fenstern.



6. Dwóch przyjaciół podróżowało oddzielnie po krajach europejskich. Korzystali oni z różnych środków lokomocji. Każdy z nich przed podróżą miał do dyspozycji 500 Euro. Ile pieniędzy zostało każdemu pod koniec podróży?

2 Freunde reisen getrennt durch einige Länder Europas und benutzen dabei verschiedene Verkehrsmittel. Jeder besitzt am Anfang 500 Euro. Findest du heraus, wie viel Geld Alexander und Michael am Ende ihrer Reise jeweils noch übrig haben?

**ALEXANDER**

Alexander fährt mit dem Schiff von Irland nach Belgien. Seine Fahrkarte kostet 15,69 €.  
In Belgien nimmt er den Bus nach Luxemburg für 4,34 €.

Von dort fährt er mit dem Zug nach Frankreich. Am Schalter bezahlt er mit einem 50 Euro – Schein und bekommt 26,30€ zurück. Die Fahrkarte kostet dann: ..... €

Nach einer Besichtigungstour durch Paris fährt er mit einem Auto nach Spanien. Der Mietwagen kostet für zwei Tage 74,37€.

Als er am Meer ankommt, reist er im Fischerboot die spanische Küste entlang bis nach Portugal. Für die Fahrt bezahlt er 18,59€.

Schließlich fliegt er nach Griechenland, wo er seinen Freund Michael treffen will. Flugticketpreis: 111,55€.

**MICHAEL**

Michael fliegt von Finnland ab in Richtung Niederlande. Er mag es bequem und nimmt deshalb ein Erste-Klasse-Ticket: 247,89€.

Als er auf dem Amsterdamer Flughafen Schiphol ankommt, nimmt ihn eine Milliardärin in ihrer Luxuslimousine mit. Für die Fahrt braucht er nichts zu bezahlen. Er schenkt ihr aber eine Flasche Champagner im Wert von 24,79€. Zusammen besichtigen sie Amsterdam und reisen anschließend weiter nach Deutschland.

Dort leiht ihm ein Freund sein Motorrad. Über Österreich und die Schweiz fährt er nach Italien. Er muss dabei mehrmals tanken: 19,53 €, 16,44 €, 25,29 € und 17,06 €. Insgesamt hat er also für Benzin ..... € ausgegeben.

Schließlich fährt er mit einer Yacht nach Griechenland, wo Alexander schon seit einem Tag auf ihn wartet. Fahrkartenpreis: 17,33 €.

Wie viel Geld haben die beiden Freunde jeweils ausgegeben?

Alexander: ..... € Michael: ..... €

Welche Reise war teurer? .....

In welchem der Länder kann man nicht mit Euro bezahlen? .....

7. Uczniowie czytają zdania związane z walutą euro. Jeśli zdanie jest prawdziwe, mogą zamalować symbol euro. Jeśli zdanie jest fałszywe należy symbol przekreślić.

Immer wenn die Aussage richtig ist, kannst du das Euro – Symbol ausmalen. Ist die Aussage falsch, streichst du das Symbol einfach durch!

Die Euro – Münzen, die zum Beispiel eine spanische Nationalseite haben, sind nur in Spanien gültig. €

Das englische Pfund ist Vorbild für die zwei waagerechten Striche des Euro – Symbols. €

Irland ist ein europäisches Land, in dem der Euro in Umlauf ist.



Beim Entwurf der Scheine und Münzen wurden die Sehbehinderten berücksichtigt.



Auf den nationalen Seiten einiger Münzen sind Tiere abgebildet.



Der kleinste Betrag, mit dem man bezahlen kann, ist 1 Cent.



Insgesamt sind 16 verschiedene Scheine und Münzen in Umlauf.



Bei einer Reise in ein „Euro – Land“ muss man kein Geld mehr umtauschen.



8. Monety euro oraz centy mają wspólny awers z nominałem, natomiast na rewersie znajdują się symbole narodowe. Zadaniem uczniów jest zaprojektowanie i narysowanie rewersu monety euro z polskim motywem

### Bibliografia:

Gratzki B., Schott S. (2001), *Der Euro. Mein erstes Buch vom Geld*, München: Bassermann Verlag, *Spiel un Spaß mit dem EURO*, (2001) München: Egmont Pesta-  
lozzi Verlag.

(listopad 2003)

Jarosław Sarzała<sup>1)</sup>  
Bydgoszcz

## Koło języka angielskiego w gimnazjum – kilka słów o rozwijaniu zainteresowań uczniów

### Wstęp

Zajęcia dodatkowe są przeznaczone dla uczniów szczególnie zainteresowanych językiem, kulturą, historią krajów anglojęzycznych, w szczególności Wielkiej Brytanii i Stanów Zjednoczonych. Uczestnictwo w cotygodniowych spotkaniach jest dobrowolne i nieograniczone tylko dla uczniów szczególnie uzdolnionych językowo. Moim zamierzeniem było tworzenie zajęć otwartych dla w miarę szerokiego grona odbiorców, którzy będą wyrażali chęć poznania tradycji, zwyczajów, piękna zabytków, historii oraz interesujących ludzi związanych z krajami anglojęzycznymi.

### Cele nauczania

Głównym celem zajęć dodatkowych jest przygotowanie ucznia do w miarę swobodnego porozumiewania się w języku angielskim w różnych sytuacjach życiowych. Niepodważalny fakt i zarazem konieczność nauki języków obcych, głównie angielskiego, który w wielu dziedzinach może być uznawany za język międzynarodowy, stawia przed nauczycielami zadania

kształtowania kompetencji komunikacyjnej opartej na założeniu, że uczeń rozumie wypowiedź rozmówcy i jest w stanie sformułować własną wypowiedź na określony temat. Oprócz kształtowania poszczególnych sprawności językowych, głównie sprawności mówienia i rozumienia ze słuchu cele szczegółowe obejmują poznawanie wybranych aspektów kultury krajów anglojęzycznych, które zostaną usystematyzowane w przedstawionym poniżej planie działalności koła.

### Treści nauczania

- ▶ Geografia: państwo i ludność Wielkiej Brytanii
- ▶ Historia Wielkiej Brytanii
- ▶ Monarchia
- ▶ Londyn – stolica Wielkiej Brytanii
- ▶ Edukacja
- ▶ Sport
- ▶ Tradycje świąteczne
- ▶ Literatura brytyjska
- ▶ Stereotypy i próby ich zmian
- ▶ Zmiany w społeczeństwie brytyjskim w ostatnim dziesięcioleciu

<sup>1)</sup> Autor jest nauczycielem języka angielskiego w Gimnazjum nr 4 w Bydgoszczy.

## Szczegółowy plan pracy koła

Zagadnienia programowe	Osiągnięcia uczniów	Metody i formy pracy	Środki dydaktyczne	Liczba godzin
Geografia: państwo i ludność Wielkiej Brytanii	<p>Uczniowie potrafią:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▶ określić położenie geograficzne Wielkiej Brytanii</li> <li>▶ wymienić nazwy największych miast, gór, rzek w Wielkiej Brytanii</li> <li>▶ opisać warunki klimatyczne</li> <li>▶ wymienić symbole narodowe związane z Anglią, Szkocją itd.</li> <li>▶ podać przybliżoną liczbę ludności zamieszkującej Wielką Brytanię</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ praca z mapą</li> <li>▶ praca z tekstem</li> <li>▶ pogadanka</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ mapa Wielkiej Brytanii</li> <li>▶ mapki konturowe</li> <li>▶ ksero – symbole narodowe</li> <li>▶ ksero – artykuły</li> <li>▶ przewodnik po Wielkiej Brytanii</li> </ul>	6
Historia Wielkiej Brytanii	<p>Uczniowie potrafią:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▶ podać podstawowe informacje dotyczące historii</li> <li>▶ omówić wybrane zagadnienia z historii Wielkiej Brytanii, mające znaczący wpływ na dzieje Europy i świata</li> <li>▶ wymienić ważne postacie, związane z wybranym wydarzeniem historycznym</li> <li>▶ skonstruować wypowiedź na temat obejrzanego filmu</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ praca z tekstem</li> <li>▶ pogadanka</li> <li>▶ projekcja filmu „Stonehenge”</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ ksero – kalendarium najważniejszych wydarzeń z historii</li> <li>▶ kasetę wideo</li> </ul>	4
Monarchia	<p>Uczniowie potrafią:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▶ wymienić członków brytyjskiej rodziny królewskiej</li> <li>▶ omówić rolę i znaczenie monarchii w życiu codziennym</li> <li>▶ wyrazić opinię na temat przyszłości monarchii</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ praca z tekstem</li> <li>▶ dyskusja</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ ksero – artykuł</li> <li>▶ zdjęcia z czasopism</li> </ul>	3
Londyn – stolica Wielkiej Brytanii	<p>Uczniowie potrafią:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▶ wymienić i opisać najważniejsze zabytki stolicy Wielkiej Brytanii</li> <li>▶ skonstruować krótką wypowiedź na temat ciekawych miejsc w Londynie</li> <li>▶ zaproponować atrakcyjny sposób spędzenia weekendu w Londynie na podstawie przewodnika oraz obejrzanego filmu</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ praca z tekstem</li> <li>▶ projekcja filmu „London”</li> <li>▶ projekcja filmu „Oxford Street”</li> <li>▶ praca w grupach</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ ksero – tekst o Londynie</li> <li>▶ przewodnik po Londynie, mapa</li> <li>▶ kasety wideo</li> </ul>	4
Edukacja w Wielkiej Brytanii i w USA	<p>Uczniowie potrafią:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▶ wymienić nazwy przedmiotów szkolnych</li> <li>▶ wymienić typy szkół istniejące w Wielkiej Brytanii i w USA</li> <li>▶ porównać polski i brytyjski lub amerykański system szkolnictwa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ praca z tekstem</li> <li>▶ praca w grupach</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ ksero – artykuły na temat szkół w Anglii i USA</li> </ul>	3
Sport	<p>Uczniowie potrafią:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▶ wymienić nazwy najchętniej uprawianych dyscyplin sportowych w Wielkiej Brytanii i w Stanach Zjednoczonych</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ praca w grupach</li> <li>▶ dyskusja</li> <li>▶ praca ze słownikiem</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ artykuły z czasopism, dotyczące wpływu aktywności sportowej na zdrowie</li> </ul>	4

Sport	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ nazwać sprzęt sportowy, niezbędny do uprawiania wybranych dyscyplin</li> <li>▶ skonstruować wypowiedź na temat wpływu sportu na zdrowie człowieka</li> <li>▶ wymienić nazwy znanych zespołów, związanych z piłką nożną, koszykówką, siatkówką, hokejem w Wielkiej Brytanii i w Stanach Zjednoczonych oraz czołowych zawodników tych zespołów</li> <li>▶ przygotować zestaw pytań, które zadaliby wybranemu/ ulubionemu sportowcowi</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ praca indywidualna</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ plansza tematyczna</li> <li>▶ wywiad z piłkarzem i koszykarzem</li> </ul>	4
Tradycje świąteczne	<p>Uczniowie potrafią:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▶ wymienić nazwy świąt obchodzonych w Anglii, Szkocji, Irlandii i USA</li> <li>▶ zredagować życzenia świąteczne do kolegi w Stanach Zjednoczonych</li> <li>▶ porównać Boże Narodzenie w Polsce i krajach anglojęzycznych</li> <li>▶ skonstruować krótką wypowiedź na temat typowych potraw świątecznych</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ pogadanka</li> <li>▶ praca w grupach</li> <li>▶ praca indywidualna</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ artykuły z czasopism</li> <li>▶ <i>Christmas Quiz</i></li> <li>▶ kartki z życzeniami świątecznymi</li> </ul>	4
Literatura brytyjska	<p>Uczniowie potrafią:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▶ wymienić nazwiska wybitnych pisarzy i poetów anglojęzycznych oraz ich dzieła</li> <li>▶ omówić twórczość W. Shakespeare'a (lub innego twórcy literatury brytyjskiej)</li> <li>▶ skonstruować krótką wypowiedź na temat wybranego utworu literatury brytyjskiej</li> <li>▶ przedstawić krótką inscenizację wybranego dramatu W. Shakespeare'a</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ pogadanka</li> <li>▶ praca z tekstem</li> <li>▶ próba przedstawienia fragmentu wybranego dramatu Shakespeare'a</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ ksero – wybrani przedstawiciele literatury brytyjskiej i ich dzieła</li> <li>▶ teksty dramatów Shakespeare'a</li> </ul>	4
Stereotypy i próby ich zmian	<p>Uczniowie potrafią:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▶ scharakteryzować pojęcie stereotypu podając jednocześnie przykłady</li> <li>▶ wymienić cechy typowego mieszkańca Wielkiej Brytanii widzianego oczami Polaków</li> <li>▶ omówić sposób postrzegania Polaków przez Brytyjczyków na podstawie przeczytanego artykułu i ankiety.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ dyskusja</li> <li>▶ praca ze słownikiem</li> <li>▶ praca z tekstem</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ definicje pojęcia stereotyp</li> <li>▶ ankieta</li> <li>▶ ksero – artykuł</li> </ul>	4
Zmiany w społeczeństwie brytyjskim w ostatnim dziesięcioleciu	<p>Uczniowie potrafią:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▶ omówić stosunek mieszkańców W. Brytanii do imigrantów na podstawie przeczytanego artykułu</li> <li>▶ scharakteryzować typową brytyjską rodzinę, uwzględniając zachodzące w niej zmiany</li> <li>▶ opisać typowe reakcje Brytyjczyków i Amerykanów w stosunku do wartości tradycyjnych i nowości na podstawie artykułu i ankiety</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ dyskusja</li> <li>▶ wywiad – słuchanie</li> <li>▶ projekcja filmu</li> <li>▶ praca z tekstem</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ kasetą wideo</li> <li>▶ kasetą audio</li> <li>▶ artykuły z czasopism</li> <li>▶ <i>Are you a Brit or a Yank?</i> – ankieta</li> </ul>	4





## Podsumowanie

Zajęcia dodatkowe z języka angielskiego prowadziłem przez cały rok szkolny 2002/03. Ich przygotowanie wymagało zgromadzenia stosunkowo dużo materiałów, związanych z kulturą krajów anglojęzycznych. Prowadzenie zajęć dało mi dużo satysfakcji i zadowolenia, a wszel-

kie niedogodności rekompensował widok entuzjastycznie nastawionych stałych uczestników koła – gimnazjalistów, którzy przychodzili na zajęcia popołudniowe nie z przymusu czy konieczności, lecz z chęci doskonalenia umiejętności konwersacji w języku angielskim lub po to, by poznać bliżej tradycje świąteczne, walczyć z obiegowymi stereotypami, wymienić poglądy i spostrzeżenia na interesujące ich tematy. (lipiec 2003)

## KONKURS 2004

Szanowni Państwo

Ogłaszamy nasz kolejny konkurs. W tym roku jest to temat:

**Uczenie się języków wzbogaca  
- nas samych, nasze życie – pozwala nam ciągle doskonalić naszą  
wiedzę i umiejętności.**

Formułując ten temat chcieliśmy zwrócić uwagę na pewne wartości, które zostały w ostatnich latach zapomniane. Mądrość, którą niesie w sobie wiedza i doświadczenie, jest ostatnio wartością wtedy, gdy zapewnia dobrze płatną pracę i dostatni byt. Mało kto cieszy się dzisiaj szacunkiem dlatego, że ma dużą wiedzę, którą potrafi się dzielić z innymi – jest autorytetem, do którego można się odwołać i na którym można polegać. Podchodzimy do nauki i studiów komercyjnie i tak też wychowujemy nasze dzieci. Czy oplatca ci się tego uczyć, może warto podjąć te studia, mimo, że cię nie interesują, albo nie warto się dalej uczyć, trzeba założyć swój własny biznes – takie zdania słyszy się w różnych środowiskach. Rzadko zaś ktoś mówi o zadowoleniu i satysfakcji, jaką sprawiła ostatnio przeczytana książka, opracowany jakiś temat, obejrzana wystawa czy pójście do muzeum, w którym nie było się od wieków.

Uczenie się języków wzbogaca, bo samo uczenie się wzbogaca – rozszerza wiedzę, ale i uczy cierpliwości, systematyczności i pokory – tyle razy trzeba powtarzać, by coś zapamiętać, trzeba to robić w miarę regularnie, by utrwaląc nabytą wiedzę i ciągle przecież tyle się jeszcze nie umie. Ucząc się języków, uczymy się innego spojrzenia na świat – porównujemy słownictwo, systemy gramatyczne, uczymy się nowych pojęć i przyswajamy nowe znaczenia. Poznajemy inne zwyczaje, sposoby postępowania, przyzwyczajenia i tradycje. Dowiadujemy się ukrytego znaczenia jakiegoś zwrotu, które jest związane z konkretnym postępowaniem jakiejś osoby w konkretnym kraju. Szukamy dokładnego odpowiednika słowa, mającego wyrazić nasz chwilowy nastrój, albo jakąś myśl – często ironicznie, z sarkazmem, albo po prostu dowcipnie. Nie wiążą się z tym żadne korzyści oprócz wewnętrznej satysfakcji, że coś wiem, czegoś się nauczyłem, coś umiem wyrazić inaczej.

Wiemy, że wielu uczniów cieszy zdobywana wiedza, nie uczą się dla stopnia, dla sprawdzianu i dla egzaminu, ale dla siebie. Naszym zadaniem jest pokazać uczniowi, jakie wartości niesie z sobą nauka – by tak ją polubił i docenił, by rzeczywiście chciał się uczyć przez całe życie.

Szanowni Państwo – napiszcie nam jak uczenie się języków wzbogaca – Was i Waszych uczniów.

Zapraszamy do wzięcia udziału w naszym konkursie.

**Zespół Redakcyjny**

Warunki konkursu:

- ▶ praca powinna być napisana w języku polskim (przykłady i ćwiczenia w języku obcym),
- ▶ objętość pracy nie może przekraczać 12 standardowych stron maszynopisu (30 wierszy – 60 znaków w wierszu),
- ▶ pracę należy podpisać godłem dołączając zaklejoną kopertę z imieniem, nazwiskiem i adresem,
- ▶ pracę prosimy przesać w dwóch egzemplarzach do:

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

- ▶ termin nadsyłania prac – do 30 listopada 2004 roku,
- ▶ jury konkursu zostanie powołane przez redakcję czasopisma,
- ▶ niezależnie od nagród, nagrodzone i wyróżnione prace będą wydrukowane w czasopiśmie, a honoraria autorskie zostaną wypłacone według obowiązujących stawek.

# Z DOŚWIADCZEŃ NAUCZYCIELI



Ewa Rejn<sup>1)</sup>  
Warszawa

## Lekcja diagnozująca umiejętności uczniów

### Wykorzystywanie zdobytej wiedzy i umiejętności w nowych sytuacjach

W zreformowanej szkole istotnym elementem pracy jest jej samoocena, która obejmuje wszystkie obszary, a w szczególności nauczanie i uczenie się. Samoocena dokonana w szkole czy w klasie będzie prowadzić do doskonalenia procesu nauczania, a w dalszym etapie do poprawy efektywności tego nauczania. Pomoże przede wszystkim zauważyć, co w szkole funkcjonuje dobrze, a co wymaga poprawy. Narzędziem mierzenia jakości kształcenia i wychowania w szkole jest hospitacja, która może mieć różne cele. Jedną z zalecanych w zreformowanej szkole jest tak zwana hospitacja diagnozująca, mająca na celu obserwację raczej uczniów niż nauczyciela. Uczniowie prezentują swoje osiągnięcia i umiejętności, dlatego lekcje takie są często lekcjami powtórzeniowymi lub podsumowującymi. Przeprowadzałam taką lekcję i chciałam ją opisać i podzielić się refleksjami.

Celem mojej lekcji przeprowadzonej w klasie III liceum (3 godz. tygodniowo) było zdiagnozowanie umiejętności uczniów w zakresie wykorzystania zdobytej wiedzy i umiejętności w nowych sytuacjach, dotyczących tematu *Reisen*. Ćwiczenia i zadania, które realizowali uczniowie uwzględniały przy tym standardy wymagań egzaminacyjnych na maturze 2002 w zakresie języków obcych nowożytnych. W kolejnych etapach lekcji stosowałam zasadę stopniowania trudności.

► I etap – miał na celu szybkie powtórzenie typowych reakcji przy uzyskiwaniu lub udzielaniu

informacji na dworcu lub na lotnisku. Moich uczniów podzieliłam na dwa zespoły. Zespół I otrzymał kartki z pytaniami, zespół II z odpowiedziami. Przeprowadziłam to ćwiczenie w dość szybkim tempie, po uprzednim zapoznaniu się przez uczniów z materiałem na kartkach.

Die Zwischenlandung gibt es in Berlin.  
Mit Lufthansa.

Das Flugzeug fliegt um 11 Uhr ab.  
Etwa 2 Stunden.

An der Grenze ist er erst in der Nacht um 23 Uhr.  
Für die erste Klasse müssen Sie 17 Euro zuzahlen.  
Leider nicht. Wir haben nur noch 3 Liegeplätze frei.

In Bonn ist er um 20.15 Uhr.

Ja, natürlich. Mit den Platzkarten gibt es kein Problem.

Er hält nur 10 Minuten.

Bahnsteig 4, Gleis 2.

Wenn Sie am Morgen nach Bonn fahren wollen, dann um 5.20 Uhr.

Ja, in Hannover. Das ist kein D-Zug.

Nein, Speisewagen gibt es nicht in den Personenzügen.

75 Euro.

Ja, 50% Ermäßigung.

Wann wollen Sie fahren? Vormittags oder nachmittags?

Für die Fahrkarte nach Wien zahlen Sie 85 Euro.

Nein, eine Frau hat ihn schon besetzt.

Am Anfang des Zuges.

<sup>1)</sup> Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w XXXIII Liceum Ogólnokształcącym w Warszawie.

Nein, nur mit Zwischenlandung.  
 Am Schalter 4.  
 Um wie viel Uhr fährt der Zug nach Bonn ab?  
 Muss ich umsteigen?  
 Von welchem Bahnsteig und Gleis fährt der Zug ab?  
 Hat der Zug einen Speisewagen?  
 Wie lange hält der Zug in Berlin?  
 Was kostet die Fahrkarte für den IC nach München?  
 Bekomme ich noch Platzkarten im Nichtraucherabteil?  
 Gibt es für Schüler Ermäßigungen?  
 Wann kommt der Zug in Bonn an?  
 Mit welchem Zug kann ich nach Dortmund fahren?  
 Haben Sie noch freie Schlafwagenplätze?  
 Was kostet eine Karte, hin und zurück erster Klasse nach Wien?  
 Was kostet der Zuschlag für die erste Klasse?  
 Ist dieser Fensterplatz frei?  
 Um wie viel Uhr ist der Zug an der Grenze?  
 Wo ist hier der Speisewagen?  
 Wie lange dauert die Fahrt?  
 Wann fliegt die Maschine nach Frankfurt?  
 Gibt es Direktflüge nach Zürich?  
 Mit welcher Fluggesellschaft werde ich fliegen?  
 Wo ist die Abfertigung für den Flug nach München?  
 Wo hat die Maschine Zwischenlandung?

► **II etap** – uczniowie losowali karteczki, na których mieli opisane sytuacje w języku ojczystym polegające głównie na zdobywaniu informacji to na dworcu czy lotnisku lub w rozmowie z szefem recepcji hotelu. Tworzyli dialogi.

- I. Kup bilet powrotny do Wiednia, w drugiej klasie, w przedziale dla niepalących, 50% zniżki.
- II. Zapytaj w informacji dworcowej o połączenie do Freiburga, cenę biletu w pierwszej klasie, peron, z którego odjeżdża pociąg.
- III. Zapytaj konduktora, jak długo pociąg tu stoi, o której godzinie przyjeżdża do Berlina, czy można zrobić dopłatę do pierwszej klasy.
- IV. Zapytaj o połączenie lotnicze z Genewą, cenę biletu, zniżki dla studentów, czas trwania lotu, linie lotnicze.
- V. Spytaj, przy którym okienku jest odprawa lotu do Rzymu, ile płaci się za nadbagaż,

gdzie jest wyjście do samolotu do Hamburga.

- VI. Spytaj o bezpośrednie połączenie lotnicze z Wiedniem, gdzie jest międzylądowanie, o której odlataje maszyna.
- VII. Zarezerwuj od 12-17 czerwca pokój jednoosobowy z prysznicem z widokiem na morze. Zapytaj o cenę noclegu i czy w cenie jest śniadanie.
- VIII. Rozmawiasz z szefem recepcji. Spytaj o wolny pokój dwuosobowy, możliwość zamówienia pełnego wyżywienia, wyposażenie pokoju.
- IX. Jesteś pilotem wycieczki. Zarezerwuj 5 pokoi dwuosobowych z łazienką, z widokiem na góry, śniadaniem z obiadokolacją. Podaj termin pobytu. Spytaj o dostęp do parkingu i możliwości spędzenia wieczoru w hotelu.

► **III etap** – realizowany w grupach 2 lub 4 osobowych (podział nastąpił przez losowanie numerów). Uczniowie posiadający karteczki z tą samą cyfrą tworzą jeden zespół. Proponowane zadanie ma na celu sprawdzenie i ćwiczenie technik negocjacyjnych, w wyniku których obie strony muszą dokonać wyboru środka lokomocji. Każdy zespół otrzymuje opisaną w języku ojczystym sytuację. Pracując w grupach, uczniowie zbierają argumenty za i przeciw, a następnie prezentują dialog na forum klasy.

1. Wraz z kolegami planujesz urlop w Hiszpanii. Kolega wolałby lecieć samolotem. Ty jednak obstajesz przy samochodzie. Spróbuj go przekonać do tego środka lokomocji. (Odrzuć jego pomysł, zaproponuj samochód podając argumenty: możliwość zobaczenia innych miejscowości, obaj macie prawo jazdy, tanio, możliwy jest większy bagaż itd.).
2. Chcecie jechać do Wiednia. Twój rozmówca chciałby pojechać samochodem. Ty proponujesz pociąg. (Odrzuć jego pomysł, zaproponuj pociąg i podaj argumenty: wygodnie – EC, szybko, bezpiecznie, zniżki dla młodzieży, korki w Wiedniu, drogie parkingi itd.).
3. Planujesz kilkudniowy pobyt w Paryżu. Koleżanka chce jechać pociągiem. Ty przekonujesz ją do samolotu. (Duże zniżki na bilety dla młodzieży, więcej czasu w Paryżu, krótka podróż, świetne połączenie itd.).

► **IV etap** – sprawdzał umiejętność formułowania krótkiego tekstu na piśmie. Przedstawiciele zespołów podchodzili do kartek tyłem zawieszonych na ścianie. Przypadkowo odkrywają symbole: komórka, książka zażeń lub gości, widokówka. Każdemu z tych symboli odpowiadają różne zadania. Uczniowie wykonują to zadanie, pisząc na arkuszach papieru, które następnie wieszali na ścianie. Wytypowani liderzy zespołów odczytali treści na forum klasy.

1. Wyślij do przyjaciół z Niemiec „SMS”, w którym poinformujesz go o przekroczeniu granicy i godzinie przybycia.
2. Wyślij „SMS” z treścią, że jesteś w korku na granicy i twój przyjazd opóźni się.
3. Wpisz się do książki zażeń w hotelu, podając dowolną przyczynę twój niezadowolony.
4. Wpisz się do książki gości hotelowych, podając powód twój zadowolony.
5. Napisz kartkę z pozdrowieniami do swoich znajomych z Niemiec, informując ich, że jesteś przejazdem w Wiedniu.

6. Napisz faks, w którym poinformujesz swojego kolegę z Austrii o dniu i godzinie przyjazdu, miejscu noclegu i proponowanego spotkania.

Podsumowując moją propozycję lekcji, uważam, że uczniowie mieli okazję odgrywania różnych ról w procesie komunikacyjnym w zakresie tematu *Reisen*. Korzystając z poznanego wcześniej słownictwa i struktur mieli możliwość zaprezentowania swoich umiejętności, dotyczących zdobywania i udzielania informacji, relacjonowania czy też negocjowania i przedstawiania własnych opinii. Zastosowana praca indywidualna i zespołowa pozwala ćwiczyć odpowiednie postawy wśród uczniów: życzliwy stosunek do kolegów, umiejętność pracy w zespole, aktywizować wszystkich, zachęcać do samodzielności i twórczego podejścia przy rozwiązywaniu problemu. Nie ma tu czasu na nudę oraz pasywną postawę, a przecież wszystkim nam nauczycielom o to właśnie chodzi.

(maj 2001)

Iwona Czerwińska<sup>1)</sup>  
Ostrowiec Świętokrzyski

---

## O konieczności i sposobie testowania osiągnięć w rozumieniu ze słuchu

Nowa formuła egzaminu dojrzałości nałożyła na nauczycieli języków obcych obowiązek równego traktowania wszystkich czterech sprawności językowych w procesie dydaktycznym, a więc rozwijanie u ucznia umiejętności mówienia i rozumienia mowy warunkujących zaistnienie komunikacji, a także umiejętności rozumienia i tworzenia tekstu pisanego. Analizując wymagania egzaminacyjne oraz strukturę i formę egzaminu dochodzę jednakże do wniosku, że szczególne miejsce zajmuje w nim sprawność rozumienia ze słuchu. Zdający ma za zadanie wykazać się umiejętnością rozumienia mowy dwukrotnie podczas egzaminu: w trakcie matury wewnętrznej, prowadząc z egzaminatorem zarówno rozmowy sterowane, jak i odpowiadając na pytania egzaminatora dotyczące materiału stymulującego oraz w trakcie matury

zewnętrznej, wykonując zadania do tekstu słuchanego. Jest to tym bardziej słuszne, że w opiniach wielu językoznawców sprawność rozumienia ze słuchu, jako warunkująca uczestnictwo w komunikacji, posiada znaczenie prymarne. Zdaniem Solmecke „w przypadku rozumienia ze słuchu chodzi nie o jakąkolwiek, lecz o najważniejszą umiejętność” (1992:4), a według Rappillon znaczenie rozumienia ze słuchu w procesie przyswajania języka ma się do znaczenia czytania, mówienia i pisanego jak 8:7:4:2 (1985:69). Przed nauczycielami języków obcych stoi więc zadanie planowania i stosowania ćwiczeń rozwijających sprawność rozumienia ze słuchu oraz ćwiczeń kontrolujących osiągnięcia uczniów w tej dziedzinie. O ile z konieczności stosowania pierwszych zdają sobie obecnie sprawę już chyba wszyscy nauczyciele, o tyle

---

<sup>1)</sup> Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w Zespole Szkół Zawodowych w Ostrowcu Świętokrzyskim.

moim zdaniem kontrola wyników jest w dalszym ciągu zaniedbywana. Stan ten może być skutkiem przekonania nauczycieli o większym znaczeniu rozwijania sprawności językowych, braku czasu na lekcji, a być może również niedostateczną wiedzą na temat technik sprawdzania umiejętności rozumienia ze słuchu.

Zadaniem nauczyciela jest planowanie procesu nauczania z założeniem, że wybrane metody i techniki pracy przyniosą oczekiwane efekty. Realizowanie kolejnych etapów zmierzających do osiągnięcia tego celu powoduje, iż coraz ważniejsze stają się problemy związane z kontrolą wyników. Spełnia ona bardzo ważną rolę w procesie nauczania. Nauczycielowi umożliwia ocenę efektywności podjętych przez siebie kroków dydaktycznych oraz wyciągnięcie odpowiednich wniosków do dalszej pracy, uczniowi zaś dostarcza informacji o jego poziomie językowym.



## Test sprawdzający rozumienie ze słuchu oraz jego elementy

Strukturalistyczna teoria testowania zakładała sprawdzanie elementarnych umiejętności językowych, takich jak rozróżnianie dźwięków, rozpoznawanie typów intonacji, rozumienie jednostek semantycznych czy struktur gramatycznych. Obecnie wiemy, że umiejętności te są konieczne, ale niewystarczające dla rozumienia wypowiedzi obcojęzycznych. Rozumienie ze słuchu jest traktowane w nowoczesnej glottodydaktyce jako umiejętność globalna i fakt ten musi uwzględniać test sprawdzający tę umiejętność.

Test sprawdzający rozumienie ze słuchu obejmuje trzy komponenty: tekst, zadanie polegające na zrozumieniu tekstu (*Verstehensaufgabe*) oraz reakcję werbalną lub niewerbalną ucznia po wysłuchaniu tekstu (*Antwortungsaufgabe*) (Weeren, 1992:58).



### Tekst

K. Myczko (1995:76-91) podaje sześć głównych wymagań wobec tekstu do rozumienia ze słuchu. W kontekście doboru tekstu do testu sprawdzającego osiągnięcia uczniów w szkole średniej najistotniejsze wydają się być trzy z nich:

## ► 1. Kryteria odnoszące się do formy tekstu

a. Kryterium leksykalne, czyli zawartość nieznanego słownictwa

W literaturze glottodydaktycznej spotyka się różne opinie co do procentowej zawartości nieznanego słownictwa w tekście słuchanym (od 2% do 8%). Myczko proponuje trzyprocentową zawartość nieznanymi jednostek semantycznych w tekście, co w przypadku tekstu będącego elementem testu wydają się być górną granicą.

b. Kryterium syntaktyczne, czyli obecność w tekście prostych lub bardziej skomplikowanych struktur gramatycznych.

W początkowym etapie kształcenia należy wykluczyć skomplikowane struktury, jak np. zdania złożone podrzędnie, które nie tylko nie pomagają w rozumieniu tekstu, ale wręcz zakłócają jego odbiór. W tym względzie należy jednak również zachować progresję i uczniom zaawansowanym dawać możliwość konfrontacji z całą gamą struktur językowych.

c. Kryterium stylistyczne

W tekstach będących elementem testu powinien występować język standardowy oraz wariant potoczny. Te formy stylu są bowiem najczęściej używane w realnej sytuacji komunikacyjnej. Stopniowo można także proponować uczniom teksty literackie.

## ► 2. Kryteria odnoszące się do treści tekstu

a. Odniesienie do ogólnej wiedzy ucznia oraz zawartość nowych informacji.

b. Tematyka wzbudzająca zainteresowanie ucznia i motywująca do dalszego słuchania.

c. Zbliżenie do normalnej sytuacji komunikacyjnej, tzn. występowanie w tekście „szumów”, wyrażen redundantnych czy przerw w mówieniu.

## ► 3. Kryteria odnoszące się do sposobu prezentacji tekstu

a. Tempo mówienia (zbyt szybkie lub zbyt wolne utrudnia rozumienie).

b. Głośność mówienia.

c. Poprawna artykulacja.

d. Poprawna intonacja.

e. Czas trwania prezentacji (nie powinien przekraczać 15 minut na etapie zaawansowanym).

Niespełnienie powyższych kryteriów utrudnia zrozumienie tekstu lub uniemożliwia

to, a co za tym idzie nie dostarcza rzetelnej informacji o stopniu opanowania sprawności rozumienia ze słuchu.

### ▼ Zrozumienie tekstu

Istotne znaczenie w teście ma również dokładne określenie tego, co uczeń powinien zrozumieć w trakcie słuchania, a więc podanie celu słuchania. Uczeń musi zostać poinformowany przed prezentacją tekstu, czy oczekuje się od niego *rozumienia szczegółowego*, polegającego na zrozumieniu wszystkich szczegółów, czy *rozumienia selektywnego*, czyli „wyłowienia” najważniejszych informacji, czy też *rozumienia globalnego* zakładającego zrozumienie sensu tekstu. W realnych sytuacjach komunikacyjnych najczęściej są wymagane dwa ostatnie rodzaje rozumienia tekstu słuchanego i im należy się największa uwaga w procesie dydaktycznym.

### ▼ Zadanie po wysłuchaniu tekstu

Można zbadać stopień zrozumienia tekstu polecając wykonanie określonego zadania po jego wysłuchaniu. Desselmann (1981:117) rozróżnia dwa podstawowe typy ćwiczeń kontrolnych: niewerbalne i werbalne. W kontekście przygotowania uczniów do egzaminu dojrzałości skoncentruję się jedynie na zadaniach werbalnych. Te z kolei Desselmann dzieli na receptywne i reproduktywno-produktywne.

Do receptywnych zalicza między innymi:

- ▶ testy wyboru,
- ▶ testy typu prawda-fałsz,
- ▶ odpowiedzi w języku ojczystym na pytania do tekstu,
- ▶ streszczenie tekstu w języku ojczystym,
- ▶ wyrażenie w języku ojczystym swojego zdania na temat problemu, poruszonego w tekście.

Do reproduktywno-produktywnych zalicza natomiast:

- ▶ uzupełnianie luk w tekstach,
- ▶ odpowiedzi w języku obcym na pytania do tekstu,
- ▶ streszczenie tekstu w języku obcym,
- ▶ dokończenie opowiadania w języku obcym,
- ▶ odpowiedzi na otwarte pytania nawiązujące do treści tekstu,
- ▶ wyrażenie w języku obcym swojego zdania na temat problemu poruszonego w tekście.

Omawiając problem testowania sprawności rozumienia ze słuchu nie można nie wspom-

nieć, że stopień opanowania tej sprawności, a co za tym idzie wyniki kontroli zależą w dużej mierze również od warunków stworzonych uczniom na lekcji. Ogromną rolę odgrywają tu:

- ▶ warunki lokalowe (akustyka sali, odległość od ulicy),
- ▶ forma prezentacji tekstu,
- ▶ atmosfera na lekcji (motywująca lub blokująca ucznia),
- ▶ zastosowane formy pracy.

Oto przykład lekcji, której głównym celem jest właśnie sprawdzenie stopnia opanowania sprawności rozumienia ze słuchu. Lekcję tę przeprowadziłam w klasie trzeciej Liceum Zawodowego. Choć zastosowane ćwiczenia pełniły rolę testu, dzięki „normalnemu” przebiegowi lekcji (z uwzględnieniem jej zasadniczych etapów) nie były traktowane przez uczniów jako klasówka.



### Przykład lekcji

Temat: „Das Märchen vom nächtlichen Regenbogen” – kann ich das vom Hören verstehen?

#### Przebieg lekcji

- ▶ W celu przygotowania uczniów do wysłuchania tekstu oraz wprowadzenia tematu wyjaśniam termin *Regenbogen* prezentując właściwą ilustrację.



Źródło: Mebus Gudula, Andreas Pauldrach i inni, (1987), *Sprachbrücke: Deutsch als Fremdsprache*, Monachium, Klett Edition Deutsch GmBH, s. 111.

Rozmawiam z uczniami na temat znanych im bajek (niekoniecznie niemieckich) i proponuję wysłuchanie jednej. Przed wysłuchaniem tekstu uczniowie otrzymują obrazki przedstawiające sceny z bajki. Mają ustalić poprawną kolejność scen i uporządkować obrazki. Ćwiczenie to umożliwia uczniom snucie pewnych przypuszczeń co do treści bajki.



Celem pierwszego słuchania jest zrozumienie głównego sensu bajki. Czy cel ten został osiągnięty sprawdzam natychmiast po prezentacji krótkim testem wyboru.

## Aufgabe 2

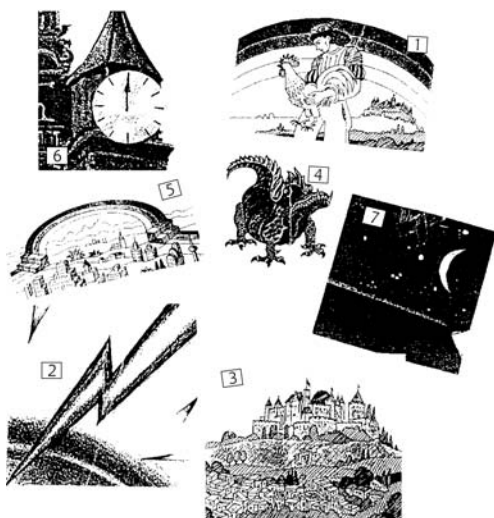
Was hast du verstanden? Wähle die richtige Antwort und kreuze an!

- Wo spielt das Märchen?
    - ▲ in einer Stadt
    - ▲ auf dem Lande
  - Wer ist die Hauptfigur?
    - ▲ eine alte Frau
    - ▲ ein junger Bursche
- Ponieważ moim celem jest sprawdzenie stopnia rozumienia ze słuchu, a nie znajomości leksyki, muszę przekonać się, czy wszyscy uczniowie rozumieją słownictwo mające największe znaczenie dla treści tekstu. W tym celu przeprowadzam ćwiczenie polegające na dopasowaniu pojęć do prezentowanych ilustracji.

## Aufgabe 3

Wie heisst das auf Deutsch? Ordne die Unterschriften den Bildern zu!

- A – der Regenbogen
- B – der Drache
- C – das Schloß auf dem Berge
- D – die Turmuhr
- E – der Neumond
- F – es blitzt
- G – der Bursche mit einem Hahn



Źródło: Sprachbrücke, (1987)

Sprawdzam poprawność wykonania ćwiczenia na forum klasy w celu wyeliminowania pomyłek.

- Kolejnym etapem lekcji jest faza ćwiczeniowa, w której tekst bajki jest prezentowany jeszcze dwukrotnie, za każdym razem w innym celu. Po drugim wysłuchaniu tekstu proszę uczniów o skonfrontowanie swoich oczekiwań wobec tekstu z informacjami zawartymi w nim i sprawdzenie, czy zaproponowana przez nich na początku lekcji kolejność obrazków jest zgodna z kolejnością wydarzeń w bajce. Poprawna kolejność powinna być zaprezentowana na forum klasy, co jest łatwiejsze dzięki przygotowanej wcześniej folii.

W celu sprawdzenia globalnego rozumienia tekstu proszę uczniów o wykonanie testu wielokrotnego wyboru.

## Aufgabe 4

Was passt zu dem Text? Kreuze an!

- Es war einmal ein Bursche, der
  - ▲ auf dem Königshof mit seinen Eltern lebte
  - ▲ keine Mutter und keinen Vater hatte
  - ▲ sehr reich war
  - ▲ in einer Großstadt wohnte
- Der Bursche kam in eine Stadt, wo
  - ▲ schöne Blumen wuchsen
  - ▲ alle Menschen tanzten
  - ▲ ein Drache wohnte
- Der Drache
  - ▲ war blind
  - ▲ hatte viele Freunde
  - ▲ hatte alle Kinder geraubt
- Der Bursche
  - ▲ floh aus der Stadt
  - ▲ tötete den Drachen
  - ▲ hatte große Angst

Następnie prezentuję tekst po raz trzeci, tym razem w celu szczegółowego sprawdzenia zrozumienia bajki. Rozumienie to sprawdzam ćwiczeniem prawda-falsz, w którym uczniowie na podstawie informacji z tekstu decydują o słuszności prezentowanych wypowiedzi.

## Aufgabe 5

Entscheide, ob die Aussagen richtig (R) oder falsch (F) sind!

- Der Hahn des Burschen war blind.
- In der Stadt regierte ein Tyran.



3. Die Menschen in der Stadt trugen bunte Kleider.
4. Der Drache wohnte auf dem Berg vor der Stadt.
5. In der Stadt lebten keine Kinder mehr.
6. Alle Kinder in der Stadt hatten keine Eltern.
7. Der Drache schlief ein und wachte nimmer auf.
8. Alle Kinder wurden befreit.

- ▶ W fazie końcowej stosuję ćwiczenie, które zakłada rozumienie tekstu, ale wymaga również kreatywności. Zadaniem uczniów jest utożsamić się z jednym z głównych bohaterów bajki i stworzyć krótkie wypowiedzi. Można w tym miejscu pozostawić uczniowi wybór bohatera, w imieniu którego chciałby wystąpić.

### Aufgabe 6

Was können die Hauptfiguren unseres Märchens in folgenden Situationen denken?

Gruppe A:

Der Drache kommt in die Stadt und will ein nächstes Kind.

Gruppe B:

Vor dem Burschen steht eine große Aufgabe.

Na zakończenie proszę uczniów o zaprezentowanie ułożonych monologów.

Po przeprowadzonym teście zbieram wykonane ćwiczenia, które potem sprawdzam. Informacje dotyczące osiągnięć uczniów w sprawności rozumienia ze słuchu uzyskuję analizując wykonanie zadań 2, 4 i 5. Informuję uczniów o uzyskanych wynikach (np. podając liczbę punktów) niezależnie od tego, czy zamierzam ich za to oceniać czy też nie.

### Bibliografia.

- Desselmann, G., Hellmich H., (1981), *Didaktik des Fremdsprachenunterrichts, Deutsch als Fremdsprache*, Leipzig: VEB Verlag Enzyklopädie.
- Myczko K. (1995), *Die Entwicklung des Hörverstehens auf der Fortgeschrittenstufe des Fremdsprachenunterrichts unter besonderer Berücksichtigung des Germanistikstudiums*, Poznań: Wydawnictwa Naukowe UAM.
- Rampillon U. (1985), *Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht: Handbuch*, Ismaning: Max Hueber Verlag.
- Solmecke G. (1992), „Ohne Hören kein Sprechen: Bedeutung und Entwicklung des Hörverstehens im Deutschunterricht“, w: *Fremdsprache Deutsch*, Heft 7, München, Klett Edition Deutsch.
- Weeren J. (1992), „Zum guten Schluß: ein Test. Zur Erstellung und Auswertung informeller Hörverstehentests“, w: *Fremdsprache Deutsch*, Heft 7, München: Klett Edition Deutsch.
- (październik 2001)

Marek Szałek<sup>1)</sup>  
Poznań

## Podejście problemowe w nauczaniu języków obcych Na przykładzie podręcznika *Business Basics*

### Istota podejścia problemowego w nauczaniu języków obcych

Podejście problemowe w nauczaniu różni od podejścia tradycyjnego sposób dochodzenia uczniów (studentów) do wiedzy. W nauczaniu tradycyjnym osoba ucząca przekazuje swoim podopiecznym wiadomości w postaci gotowej, zaś jej przyswojenie wymaga ze strony uczących się głównie wysiłku pamięciowego. W nauczaniu problemowym natomiast wiedza

nie jest przekazana bezpośrednio, lecz za pomocą szeregu sytuacji problemowych, których rozwiązanie wymaga od uczących się pewnego, niekiedy bardzo znacznego wysiłku intelektualnego, a zarazem umożliwia im samodzielne poszerzanie już posiadanej wiedzy<sup>2)</sup>.

Zasada problemowości ma charakter ogólnodydaktyczny, tzn. może ona znaleźć zastosowanie w nauczaniu wszystkich w zasadzie przedmiotów, tak językowych, jak i niejęzykowych<sup>3)</sup>. W nauczaniu języka obcego elementy

<sup>1)</sup> Dr Marek Szałek jest starszym wykładowcą w Studium Języków Obcych Politechniki Poznańskiej oraz kierownikiem Studium Języków Obcych Wyższej Szkoły Zarządzania i Bankowości w Poznaniu.

<sup>2)</sup> Marek Szałek (2004), *Jak motywować uczniów do nauki języka obcego*, Poznań: „Wagros”, s. 134.

<sup>3)</sup> Przedmioty językowe i niejęzykowe różnią się przede wszystkim pod względem realizowanych przez siebie celów i zadań. Głównym celem przedmiotów niejęzykowych jest przekazanie uczącym się określonej wiedzy na temat danego wycinka rzeczywistości, podczas gdy przedmioty językowe (tj. języki obce) stawiają sobie za cel ukształtowanie w umysłach uczących się określonej sumy nawyków i umiejętności mownych.

nauczania problemowego zawierają te wszystkie procedury dydaktyczne, które wymagają od uczących się dokonywania określonego wyboru, zgadywania, stawiania i weryfikowania hipotez. Tak rozumiane nauczanie problemowe jest obecne właściwie na wszystkich etapach pracy nad nowym materiałem językowym, którymi są:

- ▶ prezentacja (wprowadzenie),
- ▶ objaśnienie,
- ▶ wstępne utrwalenie (tj. ukształtowanie nowych nawyków leksykalnych i gramatycznych),
- ▶ praktyka językowa (tj. użycie nowego materiału językowego w mowie i w piśmie).

## Zalety nauczania problemowego

Stosowanie elementów nauczania problemowego w nauczaniu języków obcych niesie ze sobą szereg korzyści natury dydaktycznej, psychologicznej i wychowawczej.

Z dydaktycznego punktu widzenia główna zaleta nauczania problemowego zawiera się w tym, że wychodzi ono naprzeciw pewnym ogólnym prawidłowościom uczenia się języka obcego. Otóż jest to proces na wskroś aktywny, proces „twórczego konstruowania” w umyśle uczącego się stopniowo przyswajanego systemu języka obcego. W jego trakcie uczący się samodzielnie formułuje pewne własne hipotezy, dotyczące poszczególnych elementów przyswajanego języka i wyznaczające kolejne stadia rozwoju na drodze do zrekonstruowania systemu modelowego. Indukcyjny, heurystyczny charakter tego procesu sprawia, że nabyte tą drogą wiadomości, nawyki i umiejętności językowe odznaczają się stosunkowo dużą trwałością, a poza tym wywiera to korzystny wpływ na ogólny umysłowy rozwój uczącego się.

Rozpatrywana w aspekcie psychologiczno-motywacyjnym wartość nauczania problemowego polega na tym, że pozwala ono w znaczącym stopniu zaspokoić niektóre z pozaegzystencjalnych potrzeb uczących się, a mianowicie potrzebę wiedzy i rozumienia oraz potrzebę dowartościowania (sukcesu). Obecny w każdej

sytuacji problemowej element trudności i niejasności wywołuje w uczącym się naturalną ciekawość i pewne wewnętrzne napięcie, skłaniające go do podjęcia próby znalezienia rozwiązania. Pomyślne wyniki wzbudzają z kolei w uczącym się bardzo istotne – z psychologicznego punktu widzenia – poczucie sukcesu i wiary we własne możliwości.

Podjęcie problemowe posiada też pewne walory natury wychowawczej, ponieważ kształtuje w uczących się (w sposób bezpośredni lub pośredni) tak pożądane cechy osobowości, jak wola i upór w przewyżnianiu napotkanych trudności<sup>4)</sup>.

## Możliwości realizacji zasady problemowości w praktyce dydaktycznej

### Uwagi ogólne

We współczesnej dydaktyce języków obcych podejście problemowe może być (i jest) skutecznie wdrażane do praktyki szkolnej na wszystkich poziomach (od elementarnego do zaawansowanego) i w odniesieniu do uczniów wszystkich grup wiekowych (od dzieci do osób dorosłych). Sprzyjają temu w niemałym stopniu będące obecnie w powszechnym użyciu nowoczesne podręczniki wraz z towarzyszącą im obudową dydaktyczną – tj. wszelkimi dodatkowymi pomocami, takimi jak kasety magnetofonowe, ćwiczebne filmy wideo, plansze, zbiory ćwiczeń, różne materiały powielane itp. Powyższą tezę chciałbym zilustrować szeregiem przykładów, zaczerpniętych z podręcznika języka angielskiego *Business Basics*<sup>5)</sup> adresowanego głównie do uczniów dorosłych i nauczającego podstaw języka biznesu.

### Etap prezentacji

Należy na wstępie przypomnieć, że jedną z „żelaznych” i obowiązujących od lat zasad współczesnej dydaktyki językowej jest kontekstowa prezentacja nowego materiału językowego, tj. nowego słownictwa i materiału gramatycznego. Ma ona na celu zademonstrowanie nowych zjawisk językowych w „działaniu”, pokazanie sposobu ich funkcjonowania w mowie. Psychologicz-

<sup>4)</sup> M. Szałek, op. cit., s. 134-135.

<sup>5)</sup> David Grant and Robert McLarty (1998), *Business Basics*, Oxford University Press.

no-dydaktyczny walor takiego podejścia polega na tym, że wywołuje ono w umysłach uczących się określone nastawienie poznawcze i uruchamia mechanizmy domysłu językowego.

Praktyczną realizację tego postulatu niewątpliwie ułatwia sposób prezentacji nowego materiału językowego w służącym jako przykład podręczniku *Business Basics*. Jest on wprowadzany w każdym paragrafie nie tylko w tradycyjnych tekstach narracyjnych i dialogach, lecz także za pośrednictwem licznych i bardzo urozmaiconych materiałów ikonograficznych – kolorowych ilustracji, zdjęć, mapek, schematów i tabel – oraz materiałów autentycznych, czyli ilustracji imitujących oryginalne i używane na co dzień w danym kraju druki urzędowe, rozkłady jazdy i lotów, plany miast, bilety, jadłospisy itp. Jak uczy doświadczenie, taki sposób wprowadzania nowego materiału bardzo często umożliwi uczącym się samodzielnie ustalenie znaczenia wielu jednostek leksykalnych jeszcze przed przejściem do fazy objaśniania.

### ▼ Etap objaśniania

Jak wiadomo, głównym celem fazy objaśniania (tu: semantyzacji nowego słownictwa i komentarza gramatycznego) jest szybkie i skuteczne zapoznanie uczących się z formą, znaczeniem i funkcją nowych zjawisk językowych. Różne sposoby wprowadzania nowego materiału leksykalnego w *Business Basics* stwarzają lektorowi realne możliwości zastosowania różnych rodzajów bez tłumaczeniowej semantyzacji nowego słownictwa, zwłaszcza pogładowej, kontekstowej lub opisowej (parafrazy). U podłoża każdej z tych technik nauczania leży domysł językowy – inherentny składnik podejścia problemowego w nauczaniu języków obcych.

Ten sam mechanizm leży u podstaw samodzielnej formułowania przez uczących się nowej reguły gramatycznej za pomocą wprowadzających pytań lektora (tzw. podejście indukcyjne lub sterowane odkrycie). W opinii specjalistów w warunkach szkolnych jest to procedura optymalna, gdyż z jednej strony kształci ona u uczących się obserwację i samodzielne wyciąganie wniosków, a z drugiej strony zapobiega fałszywym hipotezom i uogólnieniom.

Stosowanie tej techniki nauczania (regularnie lub sporadycznie) przez lektora pracującego z *Business Basics* mogą znacznie ułatwić

odpowiednio dobrane zdania przykładowe, tabele i schematy zawarte w komentarzu gramatycznym (*language note*) każdego paragrafu, a także w części końcowej podręcznika, prezentującej materiał gramatyczny w ujęciu systematycznym (*language file*).

### ▼ Etap wstępnego utrwalenia

Nauczyciel (lektor) języka obcego może nadać fazie wstępnego utrwalenia charakter problemowy przez wypełnienie jej ćwiczeniami o charakterze półproduktywnym, zwanymi ćwiczeniami przedkomunikacyjnymi (*pre-communicative activities*), drylami komunikacyjnymi (*communicative drills*) lub drylami w sytuacjach znaczących (*meaningful drills*). Celem tych ćwiczeń jest utrwalenie formy i znaczenia nowo poznanych jednostek leksykalnych oraz konstrukcji lub form gramatycznych przez ich poprawne użycie w określonym kontekście, co samo w sobie stanowi określony problem do rozwiązania.

Omawiany podręcznik oferuje w tym względzie bogaty wachlarz ciekawych, pomysłowych i bardzo różnorodnych ćwiczeń wdrażających – leksykalnych i gramatycznych. Ćwiczenia te wchodzi w skład każdego paragrafu podręcznika głównego (*student's book*) oraz wypełniają bez reszty towarzyszący mu zbiór ćwiczeń (*workbook*).

Wśród ćwiczeń leksykalnych przeważają ćwiczenia polegające na wypełnianiu luk w dialogach, tekstach zwartych lub tabelkach, uzupełnianiu zdań tworzących zwarty opis (np. *About your company*), układaniu zdań z „rozsypanych” wyrazów (*jumbled sentences*), porządkowaniu zdań, tak aby utworzyły spójny tekst narracyjny lub dialog, definiowaniu wyrazów, wypełnianiu druków urzędowych (np. *Registration Card*), a także ćwiczenia oparte na wyborze (np. dobór właściwej repliki w minidialogach), ćwiczenia typu „*matching*”, polegające na dopasowaniu jednych elementów do innych oraz krzyżówki i szarady.

Jeśli chodzi o gramatyczne ćwiczenia wdrażające, to na pierwszy plan wysuwają się znane i stosowane od dawna ćwiczenia „tradycyjne”, takie jak utworzenie odpowiedniej formy gramatycznej lub typu zdania według wzoru, uzupełnianie luk, parafrazowanie zdań, wybór właściwej formy gramatycznej lub czasu gramatycznego, uzupełnianie zdań odpowied-

nią formą czasownika czy korygowanie błędnych przykładów.

W fazie wstępnego utrwalenia są także stosowane okazjonalnie ćwiczenia niekomunikacyjne, zwłaszcza leksykalne o charakterze syntetyzującym. Z czysto dydaktycznego punktu widzenia zasadność stosowania tego typu ćwiczeń jest oczywista: ćwiczenia te porządkują w umyśle uczącego się przyswajane sukcesywnie nowe jednostki leksykalne, wytwarzają między nimi coraz gęstsza sieć związków skojarzeniowych, łączą je w określone i powiązane ze sobą mikrosystemy, a tym samym znacznie ułatwiają ich zapamiętanie i posługiwanie się nimi w mowie. Na podkreślenie zasługują także ich walory kształcące z uwagi na zawarty w nich inherentnie element heurystyczny<sup>6)</sup>.

Podręcznik *Business Basics* zawiera pewną liczbę ćwiczeń tego typu, np. łączenie w pary wyrazów brzmiących podobnie (np. *four-door*), tworzenie wyrazów pochodnych (*word families*), klasyfikowanie wyrazów według określonej cechy (np. rzeczowniki policzalne i niepoliczalne), wyszukiwanie w tekście synonimów podanych wyrazów i zwrotów, grupowanie wyrazów lub zwrotów wyrażających to samo (np. wyrażenia czasowe: *midnight = 12 pm = 00.00*), ćwiczenia typu „*Odd one out*”, polegające na wyszukiwaniu wyrazu, który pod jakimś względem nie pasuje do kilku pozostałych (np. *go-home-own-some*) i in.

### ▼ Etap praktyki językowej

W nauczaniu języków obcych najważniejszym, najbardziej czasochłonnym i najtrudniejszym w realizacji jest wszakże etap praktyki językowej, zwany też etapem kontekstualizacji. Celem tego etapu, który w założeniu powinien być maksymalnie przybliżony do warunków realnej komunikacji językowej, jest zdobycie przez uczących się umiejętności posługiwania się nowym materiałem językowym w mowie, tzn. rozumienia treści cudzych (rozumienie ze słuchu, czytanie) i przekazywania treści własnych (mówienie, pisanie). Podstawowym narzędziem kształtowania i rozwijania tych umiejętności są ćwiczenia, zwane w literaturze metodycznej ćwiczeniami komunikacyjnymi.

O problemowym charakterze tych ćwiczeń można się przekonać, porównując ich strukturę ze strukturą typowego zadania problemowego. Schemat realizacji jakiegokolwiek zadania problemowego jest następujący:

- ▶ nauczyciel (wykładowca) uzmysławia uczącym się złożoność, niejednoznaczność nowego zjawiska, następnie
- ▶ aranżuje określoną sytuację problemową (tj. stawia przed uczącymi się konkretne zadanie do wykonania), po czym
- ▶ uczący się rozwiązują samodzielnie postawione przed nim zadanie<sup>7)</sup>.

O problemowym charakterze postawionego przed uczącymi się zadania decydują: jego heurystyczny charakter (rozwiązując je uczący się wzbogacają swoją dotychczasową wiedzę o coś, czego przedtem nie znali) oraz twórczy, samodzielny charakter działalności ćwiczebnej. Ćwiczenia komunikacyjne spełniają oba te warunki, ponieważ wykorzystują zasadę luki informacyjnej, stawiają przed uczącymi się konkretne zadania, polegające na przekazie lub odbiorze nowej i relewantnej dla niego informacji oraz wymagają od nich kreatywnego posłużenia się przyswojonym materiałem językowym. Ćwiczenia te mają więc niejako z definicji charakter problemowy – stopień ich „problemowości” zależy tylko od stopnia trudności stawianych uczącym się zadań komunikacyjnych i stopnia kreatywności (samodzielności) ich wypowiedzi<sup>8)</sup>.

W nauczaniu sprawności receptywnych na miano ćwiczeń problemowych zasługują wszelkie ćwiczenia w rozumieniu mowy ze słuchu i czytania, które zawierają konkretne zadanie komunikacyjne, tj. wyraźnie precyzują rodzaj i zakres informacji, jaką uczący się ma wyszukać w tekście.

Podręcznik *Business Basics* zawiera bardzo wiele ćwiczeń w rozumieniu mowy ze słuchu, opartych na szerokiej gamie zadań komunikacyjnych, takich jak wychwycenie konkretnych danych, np. liczebników (*Listen and write down the numbers you hear*), ćwiczenia typu prawda-falsz, wypełnianie luk w zdaniach lub tekście zwartym (*Fill in the spaces*), wpisywanie brakujących danych do tabeli lub formularza,

<sup>6)</sup> M. Szałek, op. cit., s. 139.

<sup>7)</sup> M. Szałek, op. cit., s. 137.

<sup>8)</sup> M. Szałek, op. cit., s. 137.

odpowiedzi na pytania, wybór właściwego wariantu z kilku możliwych, ćwiczenia typu „*matching*” (np. dopasowywanie usłyszanych danych do ilustracji), ćwiczenie poprawnej reakcji językowej na usłyszane frazy (*Listen and reply*) i szereg innych.

Dość szeroki jest również wachlarz zadań komunikacyjnych towarzyszących ćwiczeniom w czytaniu cichym, wśród których przeważają ćwiczenia typu prawda-fałsz, odpowiedzi na pytania do tekstu, zapełnianie luk w tekście podanymi wyrazami, układanie pytań do podanych odpowiedzi, wyszukiwanie w tekście konkretnej informacji czy ćwiczenia typu „*matching*”.

W nauczaniu sprawności produktywnych, w tym przede wszystkim mówienia, w *Business Basics* są wyraźnie preferowane ćwiczenia zorientowane na rozwijanie mowy dialogowej, poczynając od najprostszych, takich jak odpowiedzi na pytania czy stawianie pytań, przez modyfikacje dialogów (np. *Make this conversation more polite*), odpowiedzi na pytania problemowe (np. *In your country how do busi-*

*ness people entertain visitors from abroad?*), zamianę mowy zależnej na niezależną na podstawie schematu dialogu i gry językowej (np. *The Restaurant Game*), po samodzielne układanie dialogów (np. *Imagine you are on a business trip abroad. Call your partners and tell them what you are doing*) i minidyskusje. Ukoronowanie ćwiczeń dialogowych stanowią ćwiczenia typu „odgrywanie ról” (*role play, pair work*). Oto jeden z przykładów:

*Person B: You are at Charing Cross Station. You want to go to the Prince of Wales Theatre. Ask Person A for directions.*

Jak widać z powyższych rozważań, podejście problemowe w nauczaniu języków obcych nie jest jakimś abstrakcyjnym wymogiem, lecz konkretnym postulatem, dającym się łatwo przełożyć na język praktyki, zaś jego umiejętnej realizacja przynosi uczniowi szereg wymiernych korzyści zarówno pod względem użytkowo-językowym, jak i intelektualnym.

(listopad 2002)

Janina Skrzypczyńska<sup>1)</sup>  
Ostrowiec Świętokrzyski

---

## Tematyczne ćwiczenia językowe z wykorzystaniem materiałów autentycznych

Materiały autentyczne to wszystkie formy językowe, wypowiedziane lub zapisane przez rodzimych użytkowników języka z przeznaczeniem dla swoich rodaków. Ich źródłem są więc audycje radiowe i telewizyjne, filmy, nagrania wideo, sztuki teatralne i telewizyjne, reklamy, artykuły z gazet i czasopism, broszury, ogłoszenia, zawiadomienia itp., które są emitowane w danym kraju lub obszarze językowym. Te właśnie materiały lub nawet ich fragmenty są niezwykle przydatne w nauczaniu języka obcego, ponieważ stanowią rodzaj pomostu między klasą szkolną a autentycznym światem, w którym język obcy jest używany. Możliwość ich zrozumienia jest dla uczniów wielce motywująca. Zapoznając się z takimi autentycznymi

formami języka uczniowie mają do czynienia z rzeczywistym światem i są zmuszeni do realnego wykorzystywania swojej wiedzy i umiejętności językowych. Daje im to poczucie satysfakcji i umożliwia dostrzeżenie postępów, jakie czynią w nauce języka, mobilizując ich jednocześnie do dalszej pracy.

Ważne jest, aby nauczycielowi udało się wybrać takie materiały językowe, które spotkają się z zainteresowaniem uczniów, gdyż łatwiej jest ich wówczas zaangażować w wykonywanie ćwiczeń. Najlepiej jeśli określony temat zostanie wybrany wspólnie.

Poniżej podaję przykład tematycznych ćwiczeń językowych, które opracowałam dla moich uczniów, wykorzystując teksty z broszury

---

<sup>1)</sup> Autorka jest wykładowcą w Wyższej Szkole Biznesu i Przedsiębiorczości oraz w Nauczycielskim Kolegium Języków Obcych w Ostrowcu Świętokrzyskim.

informacyjnej *Your Health*, przeznaczonej dla pacjentów przychodni w Wielkiej Brytanii.

**Temat: Why do we become ill?**

**Czas:** 45 minut

**Stopień zaawansowania językowego:** średni (*intermediate*)

**Cel:** – rozwój sprawności mówienia i poszerzenie zasobu słownictwa

**Ćwiczone funkcje językowe:** stwierdzanie faktów (*stating facts*), podawanie przyczyn (*reasoning*), argumentowanie (*arguing*), podsumowywanie (*summarising*)

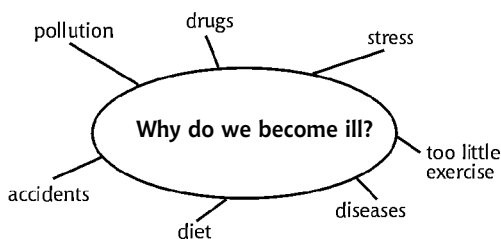
**Materiał językowy:** tekst z broszury informacyjnej *Your Health*, (1991), Department of Health, printed in UK for HMSO. O/N 13916 (HSSH) J129NJ, May 1991.

**Etapy lekcji:**

- ▶ Rozgrzewka językowa – uczniowie odpowiadają na moje proste pytania, np.:
  - ▲ How are you this morning?
  - ▲ Do you feel well?
  - ▲ Are you ill? What's the matter with you?

Po krótkiej rozmowie z uczniami wprowadzam ich w temat lekcji zadając pytanie: *Have you ever asked yourselves why you become ill? This is what we want to find out this morning.*

- ▶ Wprowadzenie słownictwa – wspólnie tworzymy następujący fazogram, który wyświetlam na ekranie przy użyciu grafoskopu.



- ▶ Ćwiczenie przed przeczytaniem tekstu – uczniowie dobrani parami otrzymują kopie tabeli oraz zdań pochodzących z tekstu, umieszczonych na odrębnych paskach papieru. Ich zadaniem jest ułożenie zdań w kolejności, w której w ich opinii ukażą się w tekście, a następnie umieszczenie ich w tabeli zgodnie z tematyką, której dotyczą.

**Task:** *Order the sentences and match them with the given headlines.*

**Headlines:**

Pollution	Diet	Stress	Accidents	Drugs	Diseases	Little exercise

**Sentences:**

- Stress is a kind of illness itself.
- Exercise is very important for good health.
- Chemicals in rivers and seas can make us seriously ill.
- People pollute themselves with illegal drugs like cocaine and heroin.
- Bad health begins with a bad diet.
- Drugs kill thousands every year.
- We catch them from other people ... .
- Why do we get diseases?
- Modern life is full of pressure and problems.
- Thousands of accidents still happen at home and at work every day.
- Some eat the wrong kind of food.
- Homes, offices and factories are much safer today than 50 or 100 years ago.
- Modern life makes it very easy to be lazy.

- ▶ Zapoznanie się z tekstem – uczniowie podzieleni na małe grupy otrzymują kopię tekstu wraz z następującym poleceniem:

*Read the text to check if you were right and to find out which other reasons make people ill.*

Why do we become ill?

In general, human beings are healthier than ever before. We are taller, stronger and have a better diet than in the past. We live longer, too. But that's only one side of the story. Modern life isn't all-good for us. In fact some of it can be very unhealthy indeed.

**Pollution** – Human beings have two environments. One is the outside world and the other is their own bodies. Pollution is bad for both. Acid rain – the hole in the ozone layer – traffic in big cities – chemicals in rivers and seas ... they can all make us seriously ill.

**Drugs** – Many people pollute themselves. Some do it with legal drugs like alcohol and tobacco. Others do it with illegal drugs like cocaine and heroin. Drugs kill thousands every year. But that's not all. They make millions seriously ill.

*Disease* – Why do we get diseases? Well – there are three main reasons.

- ▲ We catch them from other people ... (for example AIDS).
- ▲ Our own bodies develop them ... (for example cancer).
- ▲ There are diseases which our parents and grandparents had in the past ... for example, heart disease).

*Diet* – For many people, bad health begins with a bad diet. Some eat the wrong kind of food. Others eat too much or too little. It's not surprising that people like this often become ill. After all, the human body is machine – it needs the right kind of fuel to work properly.

*Stress* – Modern life is full of pressure and problems. Some people can control these. They sleep well, enjoy life and don't worry very much. Others are the opposite. They sleep badly, don't enjoy life and worry all the time. People like this are suffering from stress. Stress is a kind of illness itself and it can lead to many others.

*Accidents* – Homes, offices and factories are much safer today than 50 or 100 years ago. Even so, thousands of accidents still happen at home and at work every day. As a result, some people die and many more become seriously ill.

*Too little exercise* – Exercise is very important for good health. Without it the body becomes slow and fat. It also becomes weak and less able to fight illness. Unfortunately modern life makes it very easy to be lazy.

- ▶ Ćwiczenia w mówieniu – po zapoznaniu się z tekstem przedstawiciele grup prezentują zdobyte informacje oraz komentują je.

Na zakończenie lekcji używając grafoskopu przedstawiam na ekranie serię obrazków, które mogłyby stanowić ilustracje do przeczytanego tekstu i proszę o odpowiednie skomentowanie ich. Na przykład:



Obrazek 1



Obrazek 2



Obrazek 3

Źródło: *Instant Art Book – Camera Ready Art for Designers and Painters*, the Graphic Communication Centre Ltd, 1981.

Uczniowie z pewnością będą mieli bardzo różne pomysły. Dla przykładu powyższe obrazki mogłyby zostać skomentowane w następujący sposób:

- ▲ Obrazek 1: The pressures and problems of modern life can lead to stress.
- ▲ Obrazek 2: Many people eat too much of the wrong kind of food and drink too much alcohol.
- ▲ Obrazek 3: Playing football is a good exercise making your body strong and healthy.
- ▶ Praca domowa – uczniowie mogą otrzymać do samodzielnego opracowania kolejny tekst z broszury *Your health*, który może posłużyć jako punkt wyjścia do następnej lekcji na temat zdrowia, podczas której można zastanowić się nad odpowiedzią na pytanie, które jest tytułem tekstu.

*How can we beat illness?*

There are three main types of medicine.

- ▲ The first tries to stop or 'prevent' illness before it starts. This is called preventive medicine.

- ▲ The second fights it with medical drugs. This is the kind, which most doctors use.
- ▲ The third helps the body to help itself. This kind of 'alternative' medicine has been common in countries like China for thousands of years. Now more and more doctors are using it, too.

### 1. Preventive Medicine

Most kinds of medicine begin when you're ill. Preventive medicine begins when you're well. The idea is very simple. If you make your body strong and healthy, then you won't become ill. There are three ways to do this. They are ...

#### (a) Diet

Try to eat: fresh fruit and vegetables/brown bread/fish/white meat (for example chicken).  
Try not to eat: chocolate/chips/hamburgers/food in tins and packets.

#### (b) Exercise

The best kind of exercise is 'aerobic'. That means it makes you breathe more oxygen. But – exercise is only good for you if ... (a) you do it for more than twenty minutes (b) you do it at least three times a week. There are several different kinds of aerobic exercise. These include: jogging/swimming/walking/cycling/football.

#### (c) Relaxation

It's important to eat well and exercise. But it's also important to relax. That's because relaxation is the opposite of stress. It helps the body to rest and repair itself.

### 2. Medicine

Medicine is a science. It fights illness and disease with drugs and operations. It's a very successful science, too. Every year there are more and more new drugs – more and more new operations. Thanks to these it's possible to help and save millions of people.

But are drugs and operations the only way to beat illness? Most Green experts (and even some doctors) don't think so. They say that medicine focuses on problems, not people. It asks, 'What is your illness?' not 'Why are you ill?'

So ... what's the alternative?

### 3. Alternative Medicine

Alternative medicine looks at the whole person, not just the illness. This includes ... what you eat/how well or badly you sleep/what your job is/how much exercise you take/whether you smoke or drink/how old you are/what you dream about/what problems you have at work or home.

Alternative medicine is natural. It helps the body to help itself. It doesn't use chemical drugs or operations.

There are several different kinds of alternative medicine. We're just going to look at three.

#### Acupuncture

Acupuncture started in China over 5.000 years ago. It's now very popular all over the world. It controls the body's energy with short needles. Different needles control different parts of the body.

#### Homeopathy

Homeopathy uses natural plants and flowers to beat illness. The idea behind it is very simple. We don't need to use chemical drugs. Everything we need exists in nature. Several members of the British Royal Family use homeopathy.

#### Osteopathy

Osteopathy helps people with bone and muscle problems. Millions, for example, suffer from a bad back. Osteopaths don't operate or use drugs. Instead they push, pull and twist the body with their hands. This puts all the bones and muscles in the right place.

Tematyczne ćwiczenia językowe, których przykłady podałam powyżej, można przygotować wykorzystując różne materiały autentyczne. Uczniowie coraz częściej wyjeżdżają za granicę i przywożą różnego rodzaju anglojęzyczne broszury informacyjne lub reklamowe. Można ich więc poprosić o udostępnienie tego typu materiałów, a następnie wspólnie z nimi wybrać tematy, którymi byłiby zainteresowani. Mając propozycje tematów i odpowiednie materiały językowe nauczyciel może opracować szereg ćwiczeń tematycznych, które wprowadzą na lekcji autentyczną atmosferę komunikacji językowej.

(styczeń 2001)



## Jak wykorzystuję materiały autentyczne

Tematem lekcji, którą chcę przedstawić są wypadki drogowe i związane z nimi słownictwo. Temat jest trudny, a słownictwo dość skomplikowane. Podanie uczniom trudnego słownictwa mogłoby ich zniechęcić. Postanowiłam więc, że lekcję przygotowują uczniowie.

Systematycznie czytam prasę niemiecką i skrupulatnie zbieram artykuły dotyczące różnych tematów, również wypadków drogowych. Na kilka dni przed lekcją każdy uczeń w grupie otrzymał ode mnie dwie lub trzy krótkie relacje z wypadków, wycięte z gazet z poleceniem przetłumaczenia ich treści w domu przy pomocy słownika. Był to materiał, który potem wykorzystaliśmy na lekcji.

Lekcja wyglądała następująco. Po zapisaniu tematu na tablicy przeprowadziłam krótką rozgrzewkę językową, w której zadawałam uczniom w języku niemieckim proste pytania, np. *Czy byłeś świadkiem wypadku drogowego? Kiedy? Gdzie? Co się stało?* Główna część lekcji dotyczyła tekstów przetłumaczonych w domu. Zadawałam im pytania, a oni mieli za zadanie na nie odpowiadać, posługując się informacjami ze swoich wycinków. Wszystko zapisywaliśmy na tablicy, tak by wszyscy uczniowie mieli w swoich zeszytach zgromadzone całe słownictwo.

Oto pytania, jakie zadawałam uczniom oraz niektóre przykładowe odpowiedzi ze zwróceniami, na które zwrócili uwagę w swoich tekstach:

- ▶ Gdzie może wydarzyć się wypadek? (auf der Autobahn Berlin – Hirschberg, in der Berliner Str., auf der Landstraße bei Cottbus, auf der Strecke Berlin – Potsdam, in der Nähe von, an der Bushaltestelle)
- ▶ Kiedy? (in der Nacht zum Donnerstag, am Mittwochnachmittag, am Mittwochmorgen, in den Abendstunden, gegen 6.00 Uhr)
- ▶ Kto uczestniczy w wypadku? (der Fahrer, der Fahrgast, der Passant, der LKW – Fahrer, der Beifahrer des LKW)
- ▶ Jakie rodzaje pojazdów? (das Fahrzeug, der LKW, der LKW mit Anhänger, der PKW, der

Zug, das Fahrrad, die Straßenbahn, die Lokomotive, der Bus, der Kleinbus)

- ▶ Co się stało? (Das Auto ist von der Fahrbahn abgekommen. Das Auto ist gegen einen Baum geprallt. Der PKW ist mit einem LKW frontal zusammengestoßen. Ein Passant wurde von einem Auto erfaßt.)
- ▶ Jakie były przyczyny wypadków? (falsches Überholen, Nichtgewähren der Vorfahrt, unangemessene Geschwindigkeit, Lückenspringen im Kolonnenverkehr, Alkoholeinfluß, aus bisher noch nicht geklärter Ursache, die Bremsen versagen)
- ▶ Jakie były skutki? (Todesopfer, Verletzte, Schwer – und Leichtverletzte... Zwei Personen sind ums Leben gekommen. Zwei Leute wurden getötet. Es entstand hoher (erheblicher) Sachschaden. Der Sachschaden beträgt ... Euro.)
- ▶ Dodatkowe słownictwo (die Verkehrspolizei, den Unfall aufnehmen, sich ereignen, mitteilen, der Rettungswagen, ein Ermittlungsverfahren einleiten gegen, Hilfe leisten, nach Schätzungen.)

Uczniowie bardzo skrupulatnie przygotowali się do lekcji i brali w niej czynny udział. W dalszej części lekcji lub na kolejnej można wspólnie tłumaczyć kolejne teksty w celu utrwalenia nowego słownictwa, pisać własne notatki, słuchać kaset, dotyczących tego tematu, przeprowadzać wywiady z osobami poszkodowanymi lub sprawcami, odgrywać rolę dziennikarza komentującego wydarzenie z miejsca wypadku. To ostatnie jest dość trudne i wywołuje wiele emocji.

Na moich lekcjach wykorzystuję bardzo często oryginalne prognozy pogody, aktualny repertuar kin i teatrów w Niemczech, artykuły dotyczące aktualnych wydarzeń politycznych, kulturalnych, świąt i uroczystości, problemów młodzieży i ludzi starych..... W mojej pracowni języka niemieckiego znajduje się też komputer. Mogę więc korzystać z Internetu właściwie przy każdym temacie.

<sup>1)</sup> Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w III Liceum Ogólnokształcącym im. Unii Lubelskiej w Lublinie.

Oto przykładowe relacje z wypadków zaczerpnięte z gazet niemieckich. Może pomoga nauczycielom języka niemieckiego w przygotowaniu lekcji.

<p><b>Straßenbahnglück durch Fahrlässigkeit</b>  <b>Berlin.</b> Als Ursache für den tragischen Unfall am Mittwoch in Berlin, der drei Todesopfer und mehrere Verletzte forderte, wurde fahrlässiges Verhalten der Fahrerin eines nachfolgenden Linienzuges der Straßenbahn festgestellt. Sie hatte die für Straßenbahnen geltenden Betriebsvorschriften nicht beachtet, wodurch eine Weichenautomatik falsch ausgelöst wurde. Gegen die Fahrerin wurde ein Ermittlungsverfahren eingeleitet und Haftbefehl erlassen. Am Fahrzeug entstand erheblicher Sachschaden</p>	<p><b>Zeugen für Verkehrsunfälle gesucht</b>  Ein folgenschwerer Verkehrsunfall ereignete sich am Donnerstag gegen 6.00 Uhr in der Berliner Straße in Buchholz. Dort wurde an einer Haltestelle eine Frau mit ihrem im Kinderwagen befindlichen Kleinkind von einem Lastzug erfasst. Mutter und Kind erlitten tödliche Verletzungen. Zeugen, insbesondere Fahrgäste der Straßenbahn und Fahrzeugführer im Bereich der Haltestelle, werden um sachdienliche Angaben gebeten bei der Verkehrsunfallbereitschaft, Telefon.....</p>	<p><b>Schwerer Verkehrsunfall bei München</b>  <b>München.</b> Vier Schwer – und neun Leichtverletzte forderte am Mittwochnachmittag ein Verkehrsunfall in Erding bei München. Ein mit Kindern besetzter Kleinbus war aus bisher noch nicht gekläarter Ursache von der Fahrbahn abgekommen und gegen einen Baum geprallt. Den Verletzten wurde umgehend medizinische Hilfe zuteil. In umliegenden Krankenhäusern fanden sie Aufnahme. Sechs von ihnen wurden ambulant behandelt. Am Kraftfahrzeug entstand erheblicher Sachschaden. Zur Unfallursache wird weiter ermittelt.</p>
<p><b>Schwerer Verkehrsunfall auf der Autobahn</b>  <b>Berlin.</b> Zu einem schweren Verkehrsunfall, an dem vier Berliner Fahrzeuge beteiligt waren, kam es gestern morgen auf der Autobahn Berlin – Hirschberg. Ein LKW mit Anhänger war aus bisher noch nicht gekläarter Ursache auf die Gegenfahrbahn geraten und frontal mit einem Lastzug zusammengestoßen. Zwei nachfolgende Autos fuhren auf. Fahrer und Beifahrer des LKW wurden verletzt. Es entstand hoher Sachschaden.</p>	<p><b>471 Verkehrsunfälle am vergangenen Wochenende</b>  <b>Berlin.</b> Bei 471 Verkehrsunfällen kamen vom Freitag bis Sonntag in ganz Deutschland 18 Menschen ums Leben. 459 erlitten zum Teil schwere Verletzungen. Falsches Überholen, unangemessene Geschwindigkeit und Lückenspringen im Kolonnenverkehr waren die hauptsächlichsten Ursachen.</p>	<p><b>Unfall – Wetter in Berlin</b>  <b>Berlin.</b> Auf den regennassen Straßen der Hauptstadt ereigneten sich am Freitag bis 14.00 Uhr zehn Verkehrsunfälle mit sechs Verletzten und drei Toten. Hauptursache war unangemessene Geschwindigkeit.</p> <p><b>Folgenschwerer Zusammenstoß</b>  <b>Bonn.</b> Sechs Menschen sind bei einem Frontalzusammenstoß eines Motorrades mit einem PKW in der Nähe der bayrischen Stadt Ulm getötet worden.</p>

(styczeń 2003)

Beata Kouhan, Ilona Rogińska, Aniceta Karpowicz<sup>1)</sup>  
Sulechów

## Lekcja z wykorzystaniem makiety

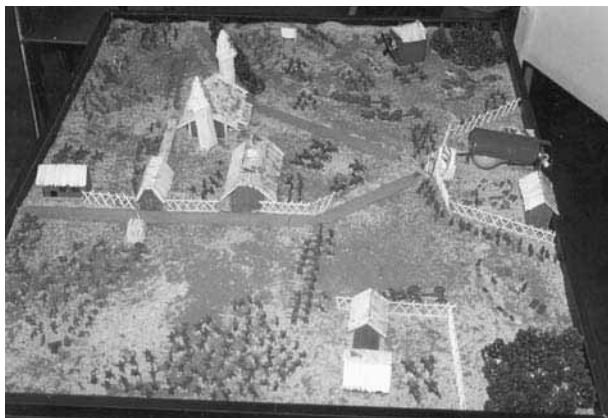
Na przełomie grudnia i stycznia 2001/2002 r. w Liceum Ogólnokształcącym w Sulechowie odbywały się niecodzienne lekcje z użyciem nowatorskich środków dydaktycznych. Dwaj uczniowie klasy II wykonali makiety

bitwy pod Waterloo (stan bitwy z godziny 19.00) oraz plansze ilustrujące historyczne tło zdarzeń. Pod kierunkiem nauczyciela został opracowany plan lekcji pokazowej. Makiety wykorzystano na zajęciach z języka angielskiego-

<sup>1)</sup> Beata Kouhan jest nauczycielką języka angielskiego, Ilona Rogińska języka francuskiego a Aniceta Karpowicz historii w Liceum Ogólnokształcącym w Sulechowie.

go, francuskiego i historii. Nauczycielki tych przedmiotów podjęły współpracę w celu sprawdzenia przydatności makiety na lekcjach.

Wybrano metodę obserwacji i ewaluacji. Szczególnie zwrócono uwagę na stopień zainteresowania uczniów lekcją oraz jej efektywność.



Temat lekcji: Wielkie postacie w historii Wielkiej Brytanii – Sir Arthur Wellesley, książę Wellington.

Materiały: T. Malarski, *Waterloo 1815*, artykuły z Internetu: <http://www.encyclopedia.com/articles/13/53MilitaryAchievements.html>, <http://waterloo.be>, [www.trabel.com/waterloo/waterloo-thebattle.htm](http://www.trabel.com/waterloo/waterloo-thebattle.htm).

Cele lekcji: zainteresowanie uczniów historią Wielkiej Brytanii, przedstawienie postaci księcia Wellingtona i jego udziału w bitwie pod Waterloo, zachęcenie uczniów do głębszego zainteresowania się różnymi aspektami związanymi z językiem angielskim.

Metody pracy: wykład, praca z makietą, praca z plakatami, praca z ilustracjami, praca z kasetą magnetofonową, gry i zabawy dydaktyczne (kwiz historyczny).

Założenia nauczyciela: Uczniowie mają pewną ogólną wiedzę na temat bitwy pod Waterloo, ale kojarzą ją bardziej z Francją i Napoleonem. Ponadto uczniowie rzadko wiążą język angielski z konkretnym podłożem historyczno-kulturowym.

Przebieg lekcji:

► **Wprowadzenie do tematu** – Poznanie języka angielskiego nie powinno się ograniczać do nauki podstaw leksykalno-gramatycznych. Jest to oczywiście element bardzo ważny, ale nie jedyny. Aby dogłębniej zrozumieć dany język obcy, należy również zrozumieć tradycje, kulturę i przede wszystkim zapoznać się z historią owego kraju. Dlatego też dzisiaj zaznajomimy się z postacią księcia Wellingtona, który zwycięsko rozegrał bitwę pod Waterloo, 18.06.1815 r.

► **Prezentacja tematu**

▲ **Szkic postaci księcia Wellingtona (wykład):** Sir Arthur Wellesley, późniejszy książę Wellington, urodził się 1 maja 1769 w Dublinie. Po ukończeniu akademii wojskowej we Francji nabywał pierwszych doświadczeń militarnych najpierw we Flandrii, potem w Indiach. Właśnie podczas pobytu w Indiach i licznych działań militarnych, jakie tam prowadził, rozwinął swoje najlepsze cechy jako dowódcy: szybkie i trafne podejmowanie decyzji, zdrowy rozsądek, troska o żołnierzy, dobre ułożenie stosunków z ludnością cywilną. W 1805 roku powrócił do Anglii i otrzymał tytuł szlachecki. Jego dalsze doświadczenia militarne to pokonanie Duńczyków podczas niewielkiej ekspedycji oraz wspomaganie Portugalczyków w rebelii przeciw Napoleonowi. W czasie tej kampanii Wellington cieszył się sławą bohatera równą Nelsonowi. Po abdykacji Napoleona powrócił do Anglii, gdzie otrzymał tytuł księcia Wellingtona. Przez krótki czas był ambasadorem w Paryżu oraz brał udział w konferencji pokojowej w Wiedniu. Ten pokojowy okres

skończył się dla Wellingtona wraz z ucieczką Napoleona z Elby, ponieważ został mianowany dowódcą wojsk koalicyjnych. Po zwycięsko przeprowadzonej bitwie pod Waterloo, gdzie pokonał legendarnego Napoleona, poświęcił się działalności politycznej, był m.in. premierem Wielkiej Brytanii. Zmarł w swojej ulubionej rezydencji – zamku Walmer 14 września 1852 roku. Urządzono mu wspólny pogrzeb, a jego zwłoki spoczywają w Katedrze św. Pawła.

▲ **Wydarzenia, które doprowadziły do bitwy pod Waterloo (wykład):** Po gruntownej analizie sytuacji polityczno-społecznej Napoleon Bonaparte postanowił jeszcze raz zaryzykować i postawić wszystko na jedną kartę. 26 lutego 1815 roku popłynął swą małą flotą ku wybrzeżom Francji. Po szczęśliwym lądowaniu nie zatrzymywany rozpoczął pochód na Paryż. Oficerowie i żołnierze niezadowoleni z nowych porządków przechodzili na stronę Napoleona i klęska odrestaurowanej dynastii Burbonów została przypieczętowana. 20 marca Bonaparte wniesiony na ramionach tłumu ponownie objął władzę we Francji. Natychmiast też rozpoczął przygotowania do wojny przeciwko koalicji. Przeanalizowawszy wszystkie dane zdecydował się na zaatakowanie Anglików, którymi dowodził feldmarszałek Arthur Wellesley, księżę Wellington i Prusaków, dowodzonych przez feldmarszałka Bluchera, stacjonujących w Belgii. Napoleon wybrał Belgię, ponieważ wojska tam stacjonujące były w bardzo złym stanie: brak ludzi, koni, armat, karabinów, prochu i kul. Po działaniach przygotowawczych obu stron w kampanii belgijskiej oba obozy miały równe szanse na zwycięstwo. 16 czerwca wojska Napoleona stoczyły dwie bitwy: zwycięską pod Ligny i nierozstrzygniętą pod Les Quatre-Bras. 17 czerwca Wellington wycofał się do Mont Saint Jean, a 18 czerwca 1815 r. jego armia przygotowywała się do rozstrzygającej bitwy.

▲ **Opis makiety (praca z makietą):** Na makiecie widać główne miejsca, o które toczyły się zacięte walki: Farma Mont Saint Jean (szpital polowy Brytyjczyków), Hougoumont, La Belle Alliance, La Haie Sainte, Papelotte. Na makiecie widać również dwie ważne drogi: jedna, przechodząca przez La Haie Sainte, prowadziła do Genappe, druga, obok zameczku Hougoumont, prowadziła do Nivelles.

▲ **Opis plakatów (praca z plakatami):** Makiecie towarzyszy pięć plansz, które stanowią uzupełniające tło opisywanych przez nas wydarzeń. Na I planszy znajduje się ogólny plan kampanii belgijskiej z 1815 roku. Widać m.in. miejscowości Ligny i Les-Quatre-Bras. Na II planszy widać ogólną panoramę Waterloo, dowódców brytyjskich, francuskich i pruskich. Jest pokazane również uzbrojenie wojsk, biorących udział w tej kampanii. Na III planszy widać szczegółowy plan działań wojennych pod Waterloo. Na IV planszy przedstawiono formacje wojsk biorących udział w bitwie, a mianowicie: kawalerii, piechoty i artylerii. Na ostatniej planszy wymieniono nazwiska i rangi oficerskie dowódców w oddziałach Wellingtona i Napoleona.

▲ **Opis działań militarnych w bitwie pod Waterloo. Stan z godziny 19.00 (praca z makietą):** Bitwa pod Waterloo rozpoczęła się o godzinie 10.00 rano i składała się z trzech faz. I to obrona Hougoumont i La Haie Sainte oraz walka kawalerii, II faza to przybycie Prusaków pod dowództwem gen. Bulowa, III faza to atak gwardii cesarskiej i klęska Francuzów. Ta III i ostatnia faza zmagania rozpoczęła się ok. godz. 19.00 i trwała do 21.00. W ciągu tych dwóch godzin nastąpiła zagłada gwardii cesarskiej oraz znakomite zwycięstwo wojsk angielskich. Kluczem do prawego skrzydła wojsk angielskich był zameczek Hougoumont. Zdobycie tego punktu przez Francuzów groziłoby rozbiciem armii Wellingtona, dlatego też bohaterka załoga broniła się zaciekle ustępując dopiero w momencie, gdy było już wiadomo, że Napoleon przegra. Z kolei farma La Haie Sainte była kluczem do centrum Anglików. Również tutaj załoga broniła się do ostatniego naboju, i dlatego obiekt został zdobyty zbyt późno dla Francuzów. Za główną linią wojsk angielskich leżała farma Mont Saint Jean stanowiąca szpital polowy i jednocześnie sztab wojsk angielskich. Na lewym skrzydle wojsk angielskich w pobliżu zabudowań Papelotte stacjonowały oddziały kawalerii angielskiej. Po lewej stronie makiety widać najstojniejszy fragment bitwy pod Waterloo, a mianowicie atak gwardii cesarskiej. W czasie natarcia oddziałów francuskich i niepokonanej do tej pory gwardii Napoleona padł niespodziewanie okrzyk: „Gwardia ustępuje!”. To spowodowało, że wojska francuskie zaczęły się wycofywać w większości bardzo chaotycznie, jedynie gwardia cofała się w po-

rządki. Dywizje angielskie zachęczone sukcesem zaczęły kontratakować. Z prawej strony makiety widać wyłaniającą się kolumnę Prusaków pod dowództwem gen. Zeitena. Wojska Napoleona próbują jeszcze stawić opór i walczyć. Podsumowując – bitwa skończyła się klęską Napoleona a zwycięstwem wojsk koalicyjnych pod dowództwem ks. Wellingtona. Była to ostatnia bitwa trzech wielkich dowódców: Napoleona, Wellingtona i Bluchera. Ogółem 48.500 żołnierzy zginęło lub zostało poważnie rannych.

### ▲ Ciekawostki związane z bitwą pod Waterloo:

Pod koniec bitwy księżę Wellington pojechał na pierwszą linię wojsk. W jadącą z nim świtę uderzyła kula armatnia, która wyleciała z jednej z ostatnich strzelający armat. Wellington miał niebываłe szczęście, ponieważ kula przeleciała obok jego głowy i raniła lorda Uxbridgea. Lord stracił nogę.

► Tak wyglądali trzej dowódcy z bitwy: Napoleon, Wellington i Blucher (praca z ilustracją).

► Obecnie na polu bitwy stoi imponujący kopiec zwieńczony 28-tonowym żelaznym lwem. Kopiec został usypany przez Holendrów w latach 1823-1826 w miejscu, gdzie został ranny książę Orański. Kopiec ma 40.5 metra. Lew zaś stoi na 4,5 metrowym piedestale. Na szczyt można dojść pokonując 226 stopni i można stamtąd podziwiać wspaniałą panoramę miejsca walki (praca z ilustracją).

► Obecnie w pobliżu miejsca bitwy godne zwiedzenia są: Muzeum figur woskowych (ze wszystkimi ważnymi postaciami z bitwy), Muzeum Wellingtona (można podziwiać tam broń, mundury, dokumenty i oryginalne mapy z tego okresu). Panorama bitwy pod Waterloo (110 m długości 12 m wysokości), Centrum Informacyjne, gdzie można obejrzeć film „Waterloo” słynnego radzieckiego reżysera Bondarczuka (praca z ilustracjami).

### ► Podsumowanie lekcji – kwiz historyczny

1) Podaj nazwisko lub imię trzech głównych wodzów z bitwy pod Waterloo.

	2								
--	---	--	--	--	--	--	--	--	--

1									
---	--	--	--	--	--	--	--	--	--

	6					5
--	---	--	--	--	--	---

2) Jak się nazywa farma, na której Brytyjczycy mieli swój szpital polowy i sztab

			3	-															
--	--	--	---	---	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

3) Jak się nazywa wyspa, z której zbiegł Napoleon?

4				
---	--	--	--	--

4) Jak się nazywał zameczek, stanowiący klucz do prawego skrzydła Anglików?

	7			8						
--	---	--	--	---	--	--	--	--	--	--

HASŁO:

1	2	3	4	5	6	7	8
---	---	---	---	---	---	---	---

Stwierdziłyśmy, iż:

- uczniowie z większym niż zazwyczaj zainteresowaniem śledzili lekcję,
- szczególnie podobało im się oddziałujące na wyobraźnię omówienie makiety przy użyciu podkładu dźwiękowego (odgłosy bitwy),
- interesowały ich również ciekawostki ilustrowane zdjęciami oraz możliwość podejsia do makiety i porozmawianie z prowadzącymi,
- szybko i sprawnie rozwiązany kwiz potwierdził, że uczniowie dobrze przyswoili sobie przekazane im treści.

Z punktu widzenia nauczania języków obcych lekcja przeprowadzona przez uczniów z użyciem makiety, dała następujące pozytywne efekty:

- uczniowie mieli możliwość zapoznania się z fragmentem historii kraju docelowego (Wielka Brytania, Francja) w sposób oryginalny i oddziałujący na zmysły,
- młodzież z zadowoleniem i zaciekawieniem przyjęła urozmaicenie procesu dydaktycznego,
- uczniowie mieli okazję poczuć, że język obcy to nie tylko obowiązkowe reguły gramatyczno-leksykalne, ale również konkretny kraj, ludzie, tradycje i historia,
- świadomość głębszego kontekstu historyczno-kulturowego języka może zwiększyć motywację uczniów do samodzielnego korzystania z różnych źródeł informacji na temat danego kraju,
- rozumiejąc specyfikę kraju docelowego młodzież z pewnością będzie lepiej rozumieć język obcy i uczyć się go w sposób bardziej efektywny,

- ▶ lekcja z wykorzystaniem makiety daje możliwość przygotowania następnych zajęć, w celu wprowadzenia nowych zasad gramatycznych i nowego słownictwa na podstawie zrozumiałego dla uczniów kontekstu.

Historyka natomiast taka lekcja przekonuje, że:

- ▶ rezygnacja z suchej faktografii na rzecz tak przeprowadzonych zajęć powoduje większe zaangażowanie uczniów,
- ▶ obrazowe ukazanie ubioru, broni, rozstawienia wojska, ich pozycji, rozmieszczenia obo-

zów powoduje lepsze zapamiętanie przekazywanych informacji,

- ▶ bardziej efektywne jest poznanie biografii różnych postaci historycznych.

Przeprowadzenie lekcji przy współudziale uczniów z wykorzystaniem makiety jest godnym zalecenia nowatorskim środkiem dydaktycznym. Użycie takiej techniki daje wszechstronne korzyści, a przede wszystkim pogłębienie wiedzy i uatrakcyjnienie lekcji.

(marzec 2002)

Brygida Gorczyńska<sup>1)</sup>  
Toruń

## Praca z obrazkami na folii do rzutnika pisma

Często zauważamy na lekcji, że uczeń zajmuje się czymś innym niż tym, czym powinien. Na jednej z moich lekcji zauważyłam, że uczeń coś rysuje. Przyjrzałam się jego dziełu i stwierdziłam, że są to przepiękne rysunki samochodów. Nie skarciłam go lecz pochwaliłam jego niezwykle umiejętności rysunkowe. Jednocześnie zapytałam, czy nie zechciałby wykonać dla mnie paru rysunków, które mogłabym wy-

korzystać na lekcjach języka niemieckiego. Uczeń, być może zaskoczony moją reakcją, od razu zgodził się. W ten sposób po upływie niespełna tygodnia otrzymałam od niego jego „zadanie domowe”. Były to sporządzone na moje życzenie obrazki na folii dotyczące konkretnych zdarzeń z życia codziennego. Odtąd wykorzystuję je wielokrotnie na moich lekcjach. Oto niektóre z moich propozycji.



<sup>1)</sup> Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w Zespole Szkół Samochodowych w Toruniu.

10 Uhr



18 Uhr



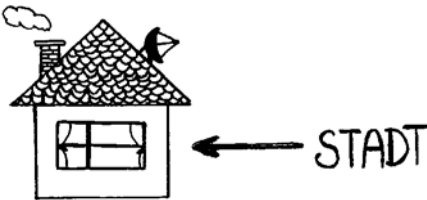
13 Uhr



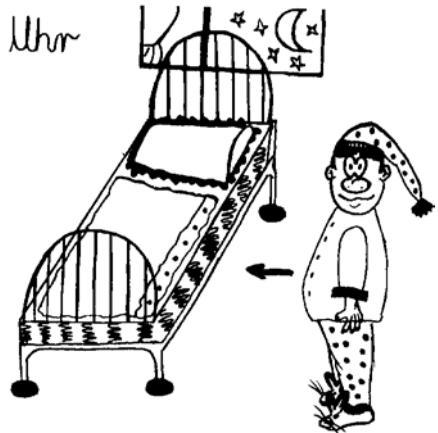
21 Uhr



15 Uhr



23 Uhr



- ▶ Treść obrazków stymuluje używanie czasowników rozdzielnie złożonych. Można zatem wykorzystać je przy wdrażaniu tych czasowników. Pokazuję kolejne obrazki i pytam: *Was für Tätigkeit wir hier gezeigt?* Uczniowie odpowiadają: *Aufstehen, Einkaufen, Einladen* itp.
- ▶ Można z nich korzystać ćwicząc użycie czasowników rozdzielnych w czasie *Präsens*, a przy okazji wdrażać opowiadanie *Dein Tagesablauf*. Wyświetlam obrazek i pytam: *Was machst du normalerweise um 7 Uhr?* Uczeń odpowiada: *Ich stehe um 7 Uhr auf.*
- ▶ Także wdrażając i ćwicząc użycie czasu *Perfekt* można wykorzystać te foliogramy. Widząc obrazek uczeń odpowiada na pytanie: *Was hast du gestern gemacht. Ich bin um 7 Uhr aufgestanden, um 10 Uhr bin in die Stadt gefahren, und danach habe ich im Lebensmittelgeschäft eingekauft.*
- ▶ Przy odpowiedniej inscenizacji można użyć też obrazków ćwicząc *Imperfekt*. Pytam

ucznia: *Was machten Sie Herr Jankowski am 10. Dezember 1989?* Uczeń odpowiada: *Ich stand auf, dann zog ich mich an und ich fuhr mit dem Taxi in die Stadt.*

- ▶ Także strona bierna – przy odpowiednim opracowaniu – może być wykorzystana w pracy z powyższymi obrazkami. Nauczyciel: *Was wird hier gemacht? Hier wird viel Geld ausgegeben. Hier wird um 23 Uhr geschlafen.*

(listopad 2001)

## Baw się razem z nami

Rolą nauczyciela jest nie tylko przekazywanie wiedzy uczniom i egzekwowanie jej przez „odpytywanie” i stawianie stopni. Ważne jest przede wszystkim nakłonienie uczniów do myślenia w języku obcym, wyzwolenie chęci do nauki, zaktywizowanie sfery emocji i odkrycie doznań artystycznych naszych podopiecznych. Zgodnie z zasadami sugestopedii można tak zorganizować pracę uczniów, aby znieść barierę strachu przed nauczycielem i przed użyciem języka obcego, który jest przedmiotem, środkiem i celem naszego nauczania. Dużą rolę odgrywa umiejętność wywołania u uczniów tzw. stresu pozytywnego, czyli maksymalnej koncentracji na wykonywaniu zadań. Chcemy z Państwem podzielić się naszym doświadczeniem nauki w zabawie. Jej przedmiotem są zwroty idiomatyczne przysparzające uczącym się wiele trudności przede wszystkim dlatego, że najczęściej nie można ich dosłownie przetłumaczyć na język ojczysty. Jedynie wczesne podjęcie pracy ze zwrotami idiomatycznymi gwarantuje osiągnięcie założonego celu, a więc nie tylko wyuczenie się zwrotów na pamięć, lecz również używanie ich w praktyce.

Rozpoczęliśmy naszą pracę w pierwszych klasach liceum. Naszym zamiarem było i jest kształtowanie umiejętności posługiwania się wcześniej poznanymi idiomami z zakresu różnych dziedzin w klasach starszych. Wraz z uczniami zostały wybrane te, które charakteryzują się dużą częstotliwością użycia i były zbieżne z tematem wiodącym, w naszym przypadku *części ciała, choroba, wizyta u lekarza*. Tematowi temu poświęciliśmy 15 jednostek lekcyjnych. Nastawiliśmy się na współuczestniczenie uczniów w kierowaniu własnym procesem uczenia się języka obcego, licząc na konkretne inicjatywy, decyzje i działania. Angażując się w lekcje uczniowie wybierają to, co ich szczególnie interesuje, a jednocześnie pozwala doskonalić język.

W naszym temacie wiodącym uczniowie stosowali różne techniki pracy z idiomami, między innymi prezentowali scenki obrazujące wybrane przez siebie wyrażenia, reszta grupy odgadywała, o który idiom chodzi. Odmianą tego ćwiczenia było odgadnięcie ukrytego pod postacią rebusu wyrażenia, bądź rozwiązanie krzyżówki. Oto jedna z takich scenek: uczniowie przedstawiają idiom *Auge um Auge, Zahn um Zahn*:



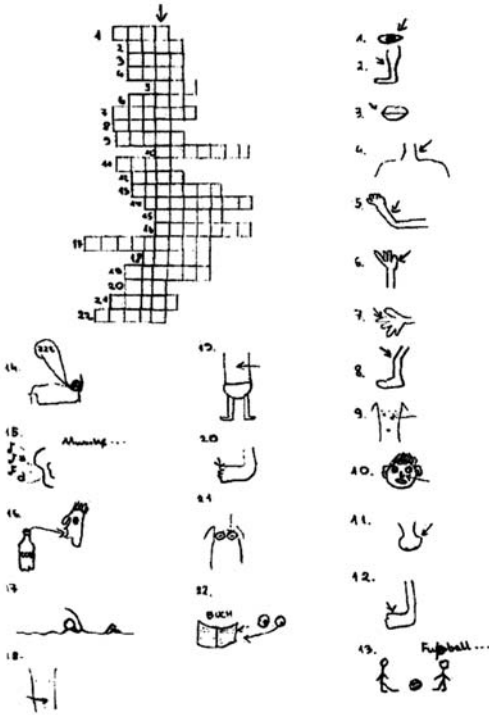
Hasło tej krzyżówki to *einen langen Arm haben*. Rozwijałyśmy – rozwiązując ją – sprawność rozumienia ze słuchu, gdyż uczennica czytała głośno poszczególne hasła.



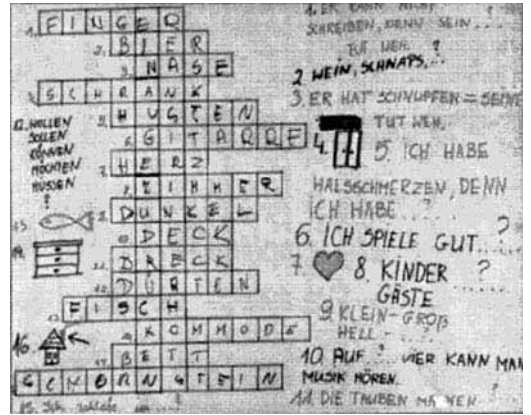
<sup>1)</sup> Autorki są nauczycielkami języka niemieckiego w Liceum Ogólnokształcącym w Bolesławcu.



Poniższe hasła zawarte w rysunkach dają rozwiązanie *ein langes Gesicht* machen.

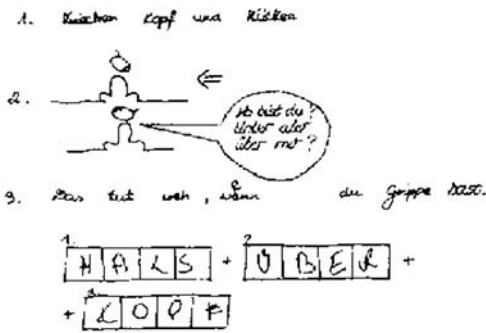


A oto krzyżówka do hasła *ein Auge zudrücken*.

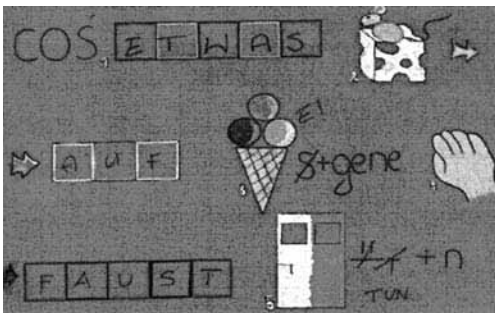


Ze względu na specyfikę językową może nastąpić błąd w rozumieniu, do czego też doszło zupełnie nieoczekiwanie na naszej lekcji. Uczniowie opracowali idiom *die Haare stehen zu Berge* układając puzzle. Wynik błędnego rozumienia widzimy na rysunku poniżej:

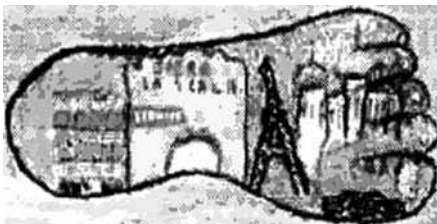
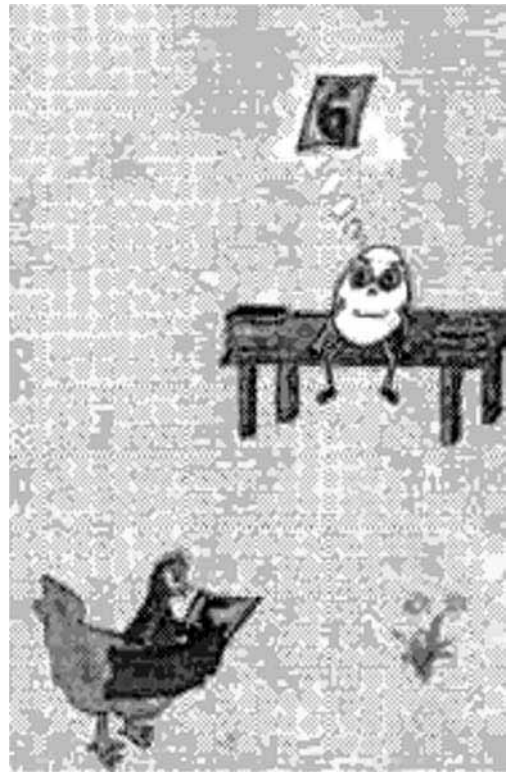
Ten rysunek to zagadka *Hals über Kopf*.



A ten rebus to *etwas auf eigene Faust tun*.



W trakcie poznawania kolejnych idiomów dotyczących tematu wiodącego uczniowie uzdolnieni plastycznie tworzyli gazetkę ścienną. Oto niektóre rysunki z tej gazetki:



Uczniowie opanowali w dobrym stopniu idiomy, więc my postanowiliśmy kuć żelazo póki gorące i zaraz po wprowadzeniu czasu *Perfekt* tworzyli historyjki z użyciem wcześniej poznanych idiomów. Fantazja ich nie opuściła. Utrakcyjnieniem tego zadania była koleżeńska poprawa wykonywana podczas lekcji. W niektórych przypadkach nie obeszło się bez konsultacji z nauczycielem.

Niewątpliwym sukcesem naszego eksperymentu było opanowanie (bagatela 27!) idiomów i zastosowanie ich z dobrym skutkiem w różnego rodzaju scenkach, a później w historyjkach. Przekonałyśmy się, że taki sposób nauczania wymaga od obu stron, czyli od ucznia i nauczyciela, bardzo dużo chęci i pracy, jednakże uzyskane efekty są dowodem na to, że warto się bawić. W zabawie pozostawia się uczniowi pewną swobodę działania, nauczyciel wprawdzie go inspiruje, ale konkretne pomysły i decyzje należą do niego. Publiczność stanowią koleżanki i koledzy, dla których warto się wysilić, bo większa aktywność uatrakcyjnia zajęcia, uczniowie bawią się i śmieją, i choć jest głośno nie przeszkadza to w nauce. Technika wizualiza-

cji wpływa pozytywnie na uaktywnienie wszystkich kanałów percepcji. Gry językowe kształtują wrażliwość językową ucznia. Cel wychowawczy został osiągnięty, uczniowie okazali się bardzo odpowiedzialni, mieli możliwość uczenia się nawzajem, dzięki temu wzrosła liczba interakcji. Robili wszystko z entuzjazmem, byli twórczy i samodzielni. Mimo maksymalnej koncentracji świetnie się relaksowali. Wprowadzanie idiomów do każdego bloku tematycznego może być doskonałym elementem zabawowym, przez który język ucznia stanie się barwny, bogaty i trwały. Proponujemy wszystkim nauczycielom języków obcych taką formę prowadzenia niektórych zajęć i życzymy powodzenia.

(maj 2001)

Teresa Smurzyńska<sup>1)</sup>  
Kraków

---

## Praca metodą projektów w zespole o zróżnicowanym poziomie zaawansowania językowego

Każdy nauczyciel zetknął się w swojej pracy z klasą zdolną i mniej zdolną. Najtrudniejszym jednak problemem dla nauczyciela języka jest klasa o zróżnicowanym poziomie zaawansowania uczniów.

Gdy na początku roku szkolnego dowiedziałam się, że od września mam pracować w klasie licealnej, która jest bardzo liczna oraz nie należy do czołówki szkolnej pod względem nauki ani zachowania, nie byłam zachwycona. Sądziłam, że wyniki mojej pracy będą niewspółmiernie niskie do wkładanego wysiłku, a zaangażowanie klasy niewielkie.

Klasa zadziwiła mnie swoim zróżnicowaniem, tak pod względem językowym, jak i zainteresowań. Byli tam uczniowie, którzy dopiero rozpoczęli naukę języka angielskiego i tacy, którzy z różnym skutkiem zgłębiali tajniki języka od wielu lat. Od początku jednak nawiązała się między nami nić porozumienia i pracowało nam się dobrze. Po półroczu niektórzy uczniowie zaczęli się wyróżniać. Jeden z nich otrzymał

nawet ocenę roczną celującą, a w trakcie roku sprawiał wrażenie, jakby uczył się języka angielskiego dla sportu – hazardowo, jakby nauka języka była dla niego wyzwaniem. Pomyślałam, że pora, aby i inni poczuli to wyzwanie. W drugiej klasie liceum uczniowie ci nie zetknęli się jeszcze z metodą projektów. Biorąc pod uwagę to, że wiele lekcji poświęciliśmy środowisku ekologicznemu, zasugerowałam pomysł projektu *Jak zachować się w górach?* Prosiłam, aby uczniowie podjęli temat ochrony środowiska naturalnego i bezpieczeństwa, o którym również mówiliśmy na lekcjach. Klasa zareagowała wręcz entuzjastycznie; przeanalizowaliśmy źródła informacji, sposób wykonania i spisaliśmy kontrakt. Służyłam im radą i pomocą w wykonaniu projektu i poszukiwaniu materiałów, ale w większości pracowali samodzielnie. Podzielili się na grupy, rozdzielili zadania, ustalili liderów grup i w umówionym terminie przedstawili mi swoje projekty.

Prace wypadły nadszpedzanie dobrze, oceniliśmy je wspólnie z uczniami – wszyst-

---

<sup>1)</sup> Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Zespole Szkół Łączności w Krakowie.

kie oceny były powyżej dostatecznej, a niektóre bardzo dobre i celujące. Doświadczenie to pokazuje, jak cenna jest praca metodą projektów; w jaki sposób zwiększa ona zaangażowanie uczniów, dzięki czemu nauczyciel osiąga maksimum efektu.

Przedstawiam kilka prac, niestety nie wszystkie wyróżnione projekty udało się zaprezentować, gdyż niektóre miały formę dużych ściennych plakatów i teraz upiększają ściany pracowni językowej.

\*\*\*\*\*

Autorzy: Michał Koźbiał, Konrad Kłosowski



Summer is here. It's holiday time. Pack your things and head for the nearest mountains. Remember the following tips:



1. In the mountains you should always keep the marked trails because you can get lost easily.



2. You mustn't drop litter in the mountains because it pollutes the environment.





3. You shouldn't pick plants because you destroy nature.



4. If you are in forest don't set fires because trees will burn.



5. When you go out in the mountains you should report it to the rescue team  it can save your life!

6.  When you go out on a longer trip you should wear proper clothing because in the mountains the weather is unstable.



\*\*\*\*\*

Autorzy: Krzysztof Haniszewski, Damian Kromka

### Enjoy the Mountains



1) In the mountains you shouldn't drop litter.



2) You mustn't pick flowers.



3) In the mountains you should be quiet.



4) When you go to the mountains you should take a mobile telephone with you.



5) You should inform rescue workers when you leave.






6) You should take warm clothes when you go to the mountains, because the weather is unstable.



\*\*\*\*\*

Autorzy: Iza Gołębiowska, Marek Janas, Marek Koza, Staszek Forczek

 Summer is here. It's holiday time. Pack your things and head for the nearest mountains. But keep in mind the following useful tips. You should

inform  your  family

or your friends where and when you are going. It is a good idea to go with somebody





else, because mountains are very

dangerous. You should put appropriate clothes.


Your clothes  should be thermal.

You should take some food  and some-


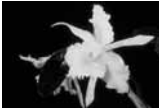
thing to drink. Why don't you take a cellular

phone  to call for help 

when something happens? It isn't a good idea to sing and scream in the mountains but when you meet wild animals you should scream

because  animals will be scared. You

shouldn't drop litter in the mountains because it looks and smells horrible. You shouldn't pick

plants  and flowers. 


When the thunderstorm starts you shouldn't stay under a tall tree. It isn't a good idea to



light fires  in the mountains. 

\*\*\*\*\*


Autorzy: Waldemar Hajdus, Rafał Janik


**When you go to the mountains:**


You should take food and water  with you, when you go

 to the mountains. 

It's a good idea to inform somebody

 where you are going.

You mustn't  drop rubbish on to the ground, because it looks horrible.

You should never shout  and make noise. (październik 2002)

Aleksandra Oleksak<sup>1)</sup>  
Namysłów

## Historia Niemiec na lekcjach języka niemieckiego

Zadaniem dzisiejszej szkoły jest nie tylko kształcenie ludzi, którzy gromadzą i zapamiętują jak najwięcej informacji, ale przygotowanie kolejnych pokoleń do uczenia się przez całe

życie. Dzisiejsza szkoła powinna zatem kształcić obywateli XXI-wieku, znających kulturę i tradycję innych krajów, otwartych na otaczający ich świat, umiejących porozumiewać się z innymi

<sup>1)</sup> Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w Liceum Ogólnokształcącym w Namysłowie.

mieszkańcami świata. Do realizacji tego celu mogą przyczynić się w dużym stopniu lekcje języków obcych, na których uczniowie nie tylko uczą się języka danego kraju, ale także mogą poznawać jego dorobek kulturalny, tradycję i historię. W ten sposób młodzież kształtuje własne opinie oraz rewiduje utarte sądy i uprzedzenia w stosunku do innych narodów.

Aby zainteresować uczniów historią Niemiec warto do tego celu wykorzystać nadarżające się wydarzenia polityczne. Dobrą okazją są rocznice zjednoczenia Niemiec, które mogą posłużyć do przestudiowania nie tylko najnowszej historii Niemiec, ale również wydarzeń od momentu powstania dwóch państw niemieckich (1949) do ich zjednoczenia (1999). Na realizację tego projektu przeznaczyłam pięć godzin lekcyjnych.

#### Cele lekcji:

- ▶ kształcenie umiejętności samodzielnego zdobywania i selekcjonowania informacji na zadany temat,
- ▶ opanowanie i rozszerzenie wiadomości uczniów na temat historii Niemiec,
- ▶ rozszerzenie słownictwa przez studiowanie materiałów w języku niemieckim,
- ▶ wykorzystanie komputera i Internetu dla uzyskania najnowszych informacji o Niemczech,
- ▶ przybliżenie pozostałym uczniom szkoły oraz uczniom z terenu gminy Namysłów historii Niemiec przez zorganizowanie wystawy sporządzonych przez uczniów plansz, obrazujących najważniejsze wydarzenia w Niemczech; ogłoszenie konkursu na plakat pod hasłem *Zjednoczenie Niemiec*, opublikowanie wyników prac na szkolnej stronie internetowej.

#### Przebieg zajęć:

##### **Lekcja 1**

Temat: *10 rocznica zjednoczenia Niemiec. Historia powstania dwóch państw niemieckich.*

- ▶ Zapoznanie klas z projektem zorganizowania wystawy z okazji 10 rocznicy zjednoczenia Niemiec (3.10.1990–3.10.2000).
- ▶ Przedyskutowanie form pracy nad zorganizowaniem wystawy i wykorzystaniem informacji, zdobytych przez uczniów w trakcie realizacji projektu.
- ▶ Ustalenie najbardziej interesujących tematów do opracowania.

- ▶ Ogłoszenie konkursu na plakat pod hasłem *Zjednoczenie Niemiec* – termin oddania: 2 tygodnie.

- ▶ Podział klas na cztery grupy. Każda grupa pracuje nad jednym z czterech wcześniej ustalonych tematów:

1. Proklamation der Bundesrepublik Deutschland und der Deutschen Demokratischen Republik
2. Der Bau und der Fall der Berliner Mauer.
3. Die Vereinigung Deutschlands – 3.10.1990.
4. 10 Jahre des vereinigten Deutschlands 1990–2000

**Ad.1.** Przedstawienie wydarzeń w Niemczech po zakończeniu drugiej wojny światowej; podział III Rzeszy na cztery strefy okupacyjne; powstanie dwóch państw niemieckich – DDR i BRD; najważniejsze wydarzenia polityczne i kulturalne w DDR i BRD – stosunki między tymi państwami w latach 70.

**Ad.2.** Wydarzenia dotyczące budowy muru berlińskiego – 1961; najważniejsze wydarzenia w latach 80., które doprowadzają do zburzenia muru berlińskiego; szczegółowe przedstawienie wydarzeń z 1989 roku; upadek muru berlińskiego – 7.11.1989.

**Ad.3.** Zakończenie II wojny i powstanie DDR i BRD; najważniejsze wydarzenia w obu państwach, mające wpływ na proces zjednoczenia Niemiec; 3.10.1990 – *der Tag der deutschen Einheit* – wydarzenia z tego dnia; stan państwa niemieckiego po zjednoczeniu: prezydent, kanclerz, stolica, liczba landów.

**Ad.4.** Wydarzenia polityczne, kulturalne, sportowe z ostatnich 10 lat zjednoczonych Niemiec; obecny prezydent, kanclerz, stolica.

#### Formy pracy:

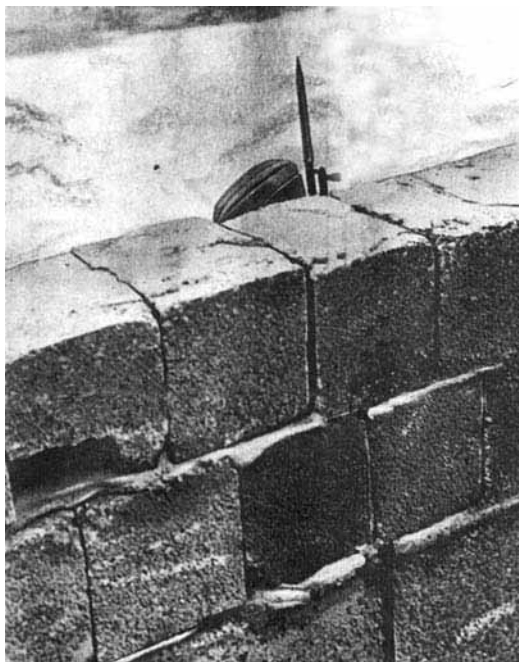
W zależności od poziomu umiejętności językowych uczniowie otrzymali na pierwszych zajęciach następujące materiały w języku niemieckim i polskim:

- ▶ „*Berliner Morgenpost*” wrzesień 1988 – wydanie jubileuszowe z okazji 100 lat istnienia gazety, w którym zostały zamieszczone najważniejsze wydarzenia ze stuletniej historii Niemiec i świata, przedstawione w postaci kroniki dającej proste i krótkie informacje o wydarzeniach w danym roku, oraz zdjęcia z najważniejszych wydarzeń na świecie (*Chronik, 100 Jahre – 100 Fotos*);

- ▶ *Deutsch aktiv 1A – Lehrbuch: Brennpunkte der Nachkriegsgeschichte Die Wende in der DDR und die Vereinigung, Stimmen aus Ost und West.*
- ▶ *Eine kleine Landeskunde deutschsprachiger Länder S.Beza: Von der Spaltung zur Wiedervereinigung*
- ▶ *Politische Zeitschrift Nr. 103, September 2000: Streiflichter aus dem 10. Jahr der Einheit;*
- ▶ *Juma 4/1999;*
- ▶ *Deutsch Konkret 2: Zweimal Deutschland*
- ▶ *Encyklopedia, podręcznik historii dla LO. Oto niektóre z nich:*

## JUBILÄUMS-AUSGABE

### 100 FOTOS: EICHMANN VERHAFTET, MAUER GEBAUT, MARILYN



**1961** Ein Regime mauert sich und seine Untertanen ein:

Am 13. August beginnt der Bau der Berliner Mauer. So reagieren die DDR-Machthaber auf den Flüchtlingsstrom. Seit 1949 haben knapp 2,7 Millionen Menschen den Weg in die Freiheit gefunden. 155 Kilometer lang und vier Meter hoch windet sich schließlich ein monströses Betonwerk rund um West-Berlin. Der „antifaschistische Schutzwall“ besteht außerdem aus Kontroll- oder Todesstreifen mit Beleuchtung, Kfz-Graben, Kolonnenweg, rund 300 Türmen zur Beobachtung und einem elektrisch geladenen Kontaktzaun. Bei Fluchtversuchen aus der DDR sterben mindestens 938 Menschen, davon 255 an der Berliner Mauer.

Fotos: ARCHIV FÜR KUNST UND GESCHICHTE, CINETEXT, JUNG

### CHRONIK

**1933** Reichspräsident von Hindenburg ernennt Hitler am 30. Januar zum Reichskanzler einer Koalitionsregierung ohne parlamentarische Mehrheit. Der Wahlkampf für die zum 5. März ausgeschriebenen Neuwahlen wird von Terror gegen KPD und SPD überschattet Nach der Wahl NSDAP – 44 Prozent „Kampffront Schwarz-Weiß-Rot“ acht Prozent – werden die KPD, der die Brandstiftung im Reichstag angelastet wird, sowie SPD und Gewerkschaften verboten. Gleichschaltung der Presse. Entmachtung des Reichstags durch Ermächtigungsgesetz. Auflösung verbliebener Parteien außer der NSDAP und Verbot von Neugründungen. Dachau erstes staatliches KZ. Austritt aus dem Völkerbund, Beginn der Aufrüstung.

**1934** Länderparlamente werden aufgelöst. Beim „Röhm-Putsch“ schaltet Hitler mit Hilfe der SS die

aufsässige SA-Führung aus. Nach Hindenburgs Tod wird Hitler auch Staatsoberhaupt.

**1935** Nürnberger Rassengesetze gegen die Juden. Rückkehr des vom Völkerbund verwalteten Saarlands durch Volksabstimmung. Wiedereinführung der Wehrpflicht

**1936** Besetzung des entmilitarisierten Rheinlands. Olympische Sommerspiele in Berlin.

**1937** „Blomberg/Fritsch-Krise“. Kriegsminister und Oberbefehlshaber des Heeres werden entlassen. Hitler übernimmt persönlich Oberbefehl über die Wehrmacht.

**1938.** „Anschluß“ Österreichs durch Einmarsch der Wehrmacht. Auf der Münchener Konferenz zwingen Deutschland, Italien, England und Frankreich die

Tschechoslowakei zum Verzicht auf das Sudetenland. Organisierter Judenpogrom am 9. November.

**1939.** Zerschlagung der Rest-Tschechoslowakei, Böhmen-Mähren wird „Reichsprotektorat“. Geheimes Zusatzprotokoll zum „Hitler-Stalin-Pakt“ legt die Interessengebiete in Osteuropa fest. Am 1. September löst der Angriff Deutschlands auf Polen den Zweiten Weltkrieg aus. Kriegserklärung Englands und Frankreichs, Sowjetarmee besetzt Ost-Polen.

**1940** Besetzung Norwegens und Dänemarks. Im Westfeldzug werden Belgien und die Niederlande überrannt, Frankreich geschlagen und teilweise besetzt. Ein britisches Expeditionsheer rettet sich.

**1941:** Heß, „Stellvertreter des Führers“, fliegt eigenmächtig zu Verhandlungen nach England und wird verhaftet. Feldzüge in Jugoslawien und Griechenland.

---

## CHRONIK

**1939** Großbritannien und Frankreich garantieren am 31. März die Unabhängigkeit Polens. Diese Politik wird durch Abschluß eines deutsch-sowjetischen Nichtangriffspaktes („Hitler-Stalin-Pakt“) vom 23. August, der die Aufteilung Ostmitteleuropas vorsieht, durchkreuzt. Am 1. September marschiert die Wehrmacht in Polen ein. Am 17. August rückt die Rote Armee in Ostpolen ein.

**1940** Deutsche Truppen landen Anfang April in Dänemark und Norwegen. Am 10. Mai eröffnet Deutschland den Feldzug gegen Frankreich. Die französische Armee gibt Paris auf. Italien greift Frankreich an. Nordfrankreich wird besetzt. Italien greift Griechenland an. Briten landen auf Kreta und südlich von Athen.

**1941** Das deutsche Afrikakorps kommt den Italienern in Libyen zu Hilfe. Bulgarien tritt dem Pakt: Deutschland, Italien, Japan bei. Am 6. April greift die Wehrmacht Griechenland und Jugoslawien an, am 22. Juni die Sowjetunion. Der deutsche Vormarsch wird im Dezember vor Moskau und Stalingrad gestoppt. Japan überfällt am 7. Dezember die amerikanische Pazifikflotte in Pearl Harbor. Berlin und Rom erklären den USA den Krieg.

**1942** Sowjets drängen im Januar die deutschen Truppen zurück. In Großbritannien treffen US-Truppen ein. Im März bombardieren die Briten deutsche Großstädte. Die deutsche Offensive erreicht im August Stalingrad. Die 6. Armee erobert fast die ganze Stadt, wird aber am 22. November eingeschlossen. In Nordafrika zwingen die Briten Deutsche und Italiener zum Rückzug. Anfang November landen Amerikaner und Briten in Algerien und Marokko.

**1943** In Casablanca verlangen Churchill und Roosevelt im Januar die bedingungslose Kapitulation Deu-

Überfall auf die Sowjetunion, im harten Winter bleiben die deutschen Heere vor Moskau und Stalingrad liegen. Nach dem japanischen Überfall auf Pearl Harbor erklärt auch Hitler den USA den Krieg.

**1942:** Wannsee-Konferenz beschließt die „Endlösung der Judenfrage“.

**1943:** Untergang der 6. Armee in Stalingrad leitet Wende des Krieges ein. Amerikaner und Briten landen in Nordafrika, dann in Italien, das nach Mussolinis Sturz von den Deutschen besetzt wird.

**1944:** Landung der Westalliierten in der Normandie, Befreiung Frankreichs. Attentat auf Hitler und Putsch oppositioneller Militärs schlägt am 20. Juli fehl.

**1945:** Die Alliierten dringen nach Deutschland vor. Selbstmord Hitlers und Kapitulation der Wehrmacht. Deutschland unter Viermächte-Verwaltung.

tschlands, Italiens und Japans. Am 31. Januar und 2. Februar kapituliert die 6. Armee in Stalingrad, im Mai Reste des Afrikakorps. Die deutsche Marine bricht die U-Boot-Schlacht im Atlantik ab. Im Juni landen Amerikaner und Briten in Sizilien, Anfang September in Süditalien. Italiens Diktator Mussolini wird abgesetzt und verhaftet, die Regierung Badoglio nimmt Waffenstillstandsverhandlungen auf. Daraufhin besetzt die Wehrmacht Italien; der befreite Mussolini bildet im Norden eine Gegenregierung. Im Pazifik drängen US-Truppen die Japaner zurück.

**1969** Gustav Heinemann (SPD) wird Bundespräsident. Sozilliberale Koalition unter Brandt. Neue Ostpolitik, Anerkennung der DDR unter Vorbehalt.

**1970** Treffen Brandt/Stoph. Ostverträge mit Moskau, Warschau und Prag; Gewaltverzicht und Respektierung der Grenzen.

**1971** Verkehrsvertrag und Grundlagenvertrag mit der DDR.

**1972** Im Streit um die Ostverträge verliert Koalition Mehrheit Neuwahlen mit SPD/FDP-Sieg.

**1973** Aufnahme der Bundesrepublik und der DDR in die Uno.

**1974** Rücktritt Brandts als Kanzler nach Entdeckung des DDR-Spions Guillaume. Helmut Schmidt (SPD) Bundeskanzler. Walter Scheel Bundespräsident.

**1977** Generalbundesanwalt Buback, Bankier Ponto und Arbeitgeberpräsident Schleyer werden von RAF-Terroristen ermordet.

**1979** Kanzler Schmidt intiiert Nato-Doppelbeschuß.

**1982** – Helmut Kohl wird Kanzler. Koalition mit FDP.

**1984** Richard von Welzsäcker wird Bundespräsident.

**1987** Honeckers Besuch in Bonn.

**1990** Beitritt der DDR.



1. Die Spaltung Deutschlands und Europas, der Kalte Krieg und die Aufrüstung

**1945–1949**

**Die Aufteilung Deutschlands in vier Besatzungszonen und die Gründung zweier deutscher Staaten**

Die Alliierten (USA, England, Frankreich, Sowjetunion) haben mit der deutschen Kapitulation am 7. und 9. Mai ihr gemeinsames Ziel, das nationalsozialistische Deutschland zu besiegen und das Nazi-Regime zu beseitigen, erreicht. Im Potsdamer Abkommen (2.8.1945) wird Deutschland in vier Besatzungszonen (eine französische, amerikanische und britische im Westen und eine sowjetische im Osten), die Stadt Berlin in drei westliche Sektoren (Westberlin) und einen sowjetischen Sektor (Ostberlin) geteilt. Doch bald schon bricht der bis jetzt verdeckte Konflikt zwischen dem kommunistischen System der Sowjetunion und den demokratischen Systemen der Westalliierten auf. Dieser Konflikt eskaliert im sogenannten Kalten Krieg zwischen Ost und West und in einer gigantischen militärischen Aufrüstung auf beiden Seiten.

Unter dem Einfluß der Sowjetunion werden in den mittel- und osteuropäischen Ländern und in der sowjetischen Besatzungszone kommunistische Gesellschaftssysteme installiert. Während Stalin in „seiner“ Besatzungszone, der späteren DDR, Industrieanlagen und Maschinen demontieren und in die Sowjetunion transportieren läßt, starten die Amerikaner im Juni 1947 ein großes Hilfsprogramm für den Wiederaufbau Europas, insbesondere Westdeutschlands (sog. „Marshall-Plan“). Der Ost-West-Konflikt erreicht 1948 seinen ersten Höhepunkt in der Blockade der Westsektoren Berlins durch die Sowjetunion, die alle Zufahrtswege von und nach Westberlin blockiert. Die West-Alliierten reagieren auf diese Blockade mit einer bis dahin einmaligen „Luftbrücke“: Fast ein Jahr lang fliegen sie alles, was die Bevölkerung zum Überleben braucht, nach Westberlin. Am 12.5.1949 beendet Stalin die erfolglose Blockade.

Am 23. Mai 1949 tritt die Verfassung der Bundesrepublik Deutschland (das Grundgesetz), am 7. Oktober 1949 die (erste) Verfassung der Deutschen Demokratischen Republik in Kraft. Das Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland beinhaltet u.a. ein Mehrparteiensystem und freie und geheime Wahlen (nach dem Vorbild westlicher Demokratien). Die Verfassung der Deutschen Demokratischen Republik sieht (nach dem Vorbild der Sowjetunion) die Herrschaft einer einzigen Partei und keine freien und geheimen Wahlen vor.

**1950–1961**

**Die West-Integration der Bundesrepublik und die Ost-Integration der DDR**

Die Bundesregierung verfolgt konsequent

das Ziel der West-Integration; sie will mit den Ländern Westeuropas sowie den USA und Kanada eng zusammenarbeiten.

– 1951 wird die Bundesrepublik Mitglied des Europäischen Parlaments.

– 1954 tritt sie in die NATO ein.

– 1957 ist die Bundesrepublik Gründungsmitglied der EWG (Europäische Wirtschaftsgemeinschaft).

Analog dazu entwickelt sich die Ost-Integration der DDR:

– 1950 wird das Ministerium für Staatssicherheit (STASI) nach sowjetischem Vorbild gegründet.

– Am 14.5.1955 wird die DDR Mitglied des Warschauer Paktes, des Militärbündnisses der Staaten des sogenannten Ostblocks.

In den Staaten des Warschauer Paktes werden Oppositionsbewegungen mit militärischer Gewalt niedergeschlagen:

– Am 16./17. Juni 1953 gibt es in Ostberlin und anderen Städten der DDR spontane Streiks von Arbeitern. Bei den sich ausweitenden Demonstrationen fordern die Menschen freie Wahlen und die Wiedervereinigung. Sowjetische Panzer schlagen den „Aufstand“ blutig nieder; es gibt viele Tote und Verletzte.

– 1956 kommt es zu einem Volksaufstand in Ungarn, der ebenfalls von sowjetischen Panzern blutig niedergeschlagen wird.

Der Kalte Krieg verschärft sich:

– Im September 1960 schränkt die DDR den Reiseverkehr zwischen der Bundesrepublik und der DDR stark ein.

– Am 13. August 1961 beginnen die Machthaber in der DDR mit dem Bau der Mauer in Berlin. Sie begründen den Mauerbau als „Maßnahme gegen Menschenhandel, Abwerbung und Sabotage“. Hintergrund dieser Maßnahme: Zwischen 1949 und 1961 waren ca. 2,7 Millionen Menschen aus der DDR in die Bundesrepublik geflüchtet. Viele Menschen werden in der Folgezeit bei Fluchtversuchen an dieser Grenze erschossen.

**1961–1968**

**Die weitere Eskalation des Kalten Krieges zwischen Ost und West**

In den folgenden Jahren wird die Kluft zwischen West- und Osteuropa und zwischen der Bundesrepublik und der DDR immer größer:

– 1963 schließt die Bundesrepublik einen Freundschaftsvertrag mit Frankreich.

– 1964 schließen die DDR und die UdSSR einen Freundschaftsvertrag.

– 1965 sperrt die DDR zum ersten Mal den sogenannten Interzonenverkehr (Transitverkehr von der Bundesrepublik durch die DDR nach Westberlin).

– 1967 beschließt die DDR das Gesetz über eine eigene DDR-Staatsbürgerschaft.

– Im August 1968 marschieren Truppen des Warschauer Paktes in der Tschechoslowakei ein, besetzen Prag und beenden damit den „Prager Frühling“, den Ver-

such, eine von der UdSSR unabhängigere und freiheitlichere Politik zu betreiben.

Der Kalte Krieg zwischen Ost und West und die gegenseitige militärische und atomare Bedrohung erreichen um 1968 ihren Höhepunkt. In dieser Zeit beginnt bei allen Beteiligten aber auch ein Umdenkungsprozeß, dessen Ziel es ist, die Sicherheit in Europa und zwischen den Supermächten USA und UdSSR durch andere als militärische Mittel zu gewährleisten.

2. Entspannungspolitik in Europa

**1969–1974**

**Die neue Ostpolitik der Bundesrepublik**

1969 findet in der Bundesrepublik ein grundlegender Machtwechsel statt: SPD und FDP bilden zum ersten Mal eine Regierung (sog. sozial-liberale Koalition) unter Bundeskanzler Willy Brandt und Außenminister Walter Scheel. Sie wollen durch politische Verhandlungen mit der UdSSR, Polen und der DDR erreichen, daß die Spannungen abnehmen, die Sicherheit zunimmt und die Kontakte zwischen den Menschen in den beiden deutschen Staaten verbessert werden. Stationen dieser Entspannungspolitik:

– Am 19.3.1970 trifft Willy Brandt den DDR-Ministerpräsidenten Willi Stoph in Erfurt. Es geht darum, Mißtrauen abzubauen und die Beziehungen zwischen den beiden deutschen Staaten zu verbessern.

– Am 12.8.1970 unterzeichnen die Bundesrepublik und die Sowjetunion einen Vertrag über Gewaltverzicht und Zusammenarbeit.

– Im Dezember 1970 unterzeichnen die Bundesrepublik und Polen einen Vertrag über die Unverletzlichkeit ihrer Grenzen.

– Am 21.12.1972 schließen die Bundesrepublik und die DDR den sog. Grundlagenvertrag, der die Beziehungen zwischen den beiden Staaten regelt. Am 18.9.1973 werden die Bundesrepublik und die DDR in die UNO aufgenommen.

– Am 14.3.1974 errichten die Bundesrepublik und die DDR in Bonn und Ostberlin „Ständige Vertretungen“.

**1974–1984**

**Der KSZE-Prozeß**

Der 1. August 1975 wird zu einem historischen Datum, das weit in die Zukunft wirkt: In Helsinki unterzeichnen die Staaten aus West- und Osteuropa einschließlich der UdSSR sowie USA und Kanada, die an der Konferenz für Sicherheit und Zusammenarbeit in Europa (KSZE) teilnehmen, die Schlußakte von Helsinki; in dieser Schlußakte verpflichten sich alle Staaten u.a.

– auf Gewalt zu verzichten,

– die Menschenrechte anzuerkennen und zu schützen,

– auf wirtschaftlichem und kulturellem Gebiet zusammenzuarbeiten.

– Reisefreiheit zu gewährleisten.

Każda grupa wyszukuje w dostarczonym materiale wiadomości na opracowywany przez siebie temat i dokonuje wstępnej selekcji najistotniejszych informacji.

Zadanie domowe: Wyszukać w dostępnych podręcznikach i gazetach artykuły oraz zdjęcia dotyczące opracowywanych tematów .

## Lekcja 2

Temat: *Aspekte Deutschlands in den Jahren 1949-2000.*

Dalsza selekcja materiału i wynotowanie na dużych arkuszach poszczególnych dat i krótkich informacji związanych z danym wydarzeniem: np.:

1945 – Ende des Zweiten Weltkrieges

1989 – Gorbatschow besucht Ostberlin

1982 – H. Kohl wird Bundeskanzler

Do wybranych informacji uczniowie dołączają materiały przyniesione z domu – nagłówki gazet, zdjęcia z gazet i *Easy Deutsch*.

Zadanie domowe: Uszeregować zebrane wydarzenia chronologicznie.

## Lekcja 3.

Temat: *Aktualne wydarzenia w Niemczech – praca z Internetem.*

Do wcześniej wyselekcjonowanych informacji uczniowie wyszukują w Internecie dalsze dane.

Adresy internetowe:

▲ Übersicht über Online – Zeitungen im Netz  
<http://www.presse.de./pad/tageszeitung/deutschland.htm>

▲ Themensuche in aktuellen Tageszeitungen  
<http://www.paperball.de/>

▲ Bild-Zeitung: <http://www.bild.de/>

▲ Welt: <http://www.welt.de/>

▲ Zeitschehen:  
<http://www.inter-nationes.de./schulen/laku/landkuninfo.html>  
<http://www.inter-nationes.de./d./gaz./zeit-geschehen.html>

Uczniowie drukują wybrane informacje znalezione pod różnymi hasłami, np. *Die Berliner Mauer, Gerhard Schröder, Der Tag der deutschen Einheit* itd. i zapisują w postaci krótkich notatek.

Zadanie domowe: Wybrać najważniejsze informacje i zestawić chronologicznie. Przygotować projekt plansz tematycznych.

## Lekcja 4

Temat: *Historia Niemiec na planszach i plakatach*

Naniesienie zebranych i wyselekcjonowanych informacji oraz ilustracji i nagłówków na duże arkusze bristolowe według wcześniej przygotowanych projektów. Sporządzenie plansz.

Zadanie domowe: Wykończenie plansz. Przygotować się do omówienia informacji zawartych na planszach.

## Lekcja 5

Temat: *Powtórzenie i zebranie wiadomości o historii Niemiec.*

► Ocenienie plansz wykonanych przez poszczególne grupy i wybranie najlepszych prac.

► Omówienie przez poszczególne grupy swoich tematów, odpowiedzi na pytania zadawane przez nauczyciela: np.:

▲ In welchem Jahr entstanden auf dem deutschen Boden zwei deutsche Staaten?

▲ Wie heißt der erste Bundespräsident und der erste Bundeskanzler?

▲ Zu welchen Militärbündnissen gehörten die DDR und die BRD?

▲ Wieviele Bundesländer gibt es jetzt in Deutschland?

► Zebranie najważniejszych informacji na tablicy, zanotowanie do zeszytów.

Na początku następnej lekcji uczniowie dostali do uzupełnienia 10 minutowy test z lukami, zawierający podstawowe informacje z historii Niemiec. Każdy uczeń uzyskał z tego testu ocenę.

Die Geschichte Deutschlands in den Jahren 1945–2000

Nach dem zweiten Weltkrieg wird Deutschland in ..... Besatzungszonen geteilt.

Im Jahre ..... entstehen aus diesen Zonen zwei deutsche Staaten: die .....  
und die .....

Der erste Bundeskanzler ist .....  
und der erste Bundespräsident der BRD ist .....

1955 tritt die DDR zum ..... Pakt bei,  
die BRD wird Mitglied des .....

Im Jahre ..... wird Berlin durch die ..... in Ost- und Westberlin geteilt.

1972 schließen die ..... und die ..... den sogenannten Grundlagen – Vertrag, der die Beziehungen zwischen beiden deutschen Staaten regelt.

1985 dürfen die DDR-Bürger aus der ..... ausreisen. In diesem Jahr beginnen in der ..... die ersten Demonstrationen gegen SED-Regime, und der sowjetische Staats- und Parteichef ..... gibt den Oppositionsbewegungen Mut.

Am 7. November ..... fällt die .....

Am 19. November 1989 besucht Bundeskanzler ..... Berlin und Dresden. Am ..... werden die beiden deutschen Staaten wieder vereinigt. Der Tag der Wiedervereinigung wird als „Tag der .....“, jedes Jahr gefeiert.

Seit dieser Zeit besteht die Bundesrepublik Deutschland aus 16 ..... . Zu den ..... alten ....., die es in der BRD gab, treten ..... neue ..... aus dem Gebiet der ehemaligen DDR bei. Die Hauptstadt der BRD ist ..... Der jetzige Bundespräsident heißt ..... und der Bundeskanzler ist .....

### ▼ Podsumowanie:

Najlepsze plansze oraz plakaty z konkursu pod hasłem: *Zjednoczenie Niemiec* zostały zaprezentowane w szkole na wystawie: *10 Jahre des vereinigten Deutschlands. Aspekte Deutschlands 1949-2000*. Wystawa została udostępniona uczniom naszej szkoły, a także, przez informacje w prasie lokalnej, wszystkim chętnym.

(styczeń 2001)



## WYDAWNICTWA CODN

### ► EDUKACJA MIĘDZYKULTUROWA

Poradnik dla nauczyciela  
praca zbiorowa pod redakcją  
**Anny Klimowicz**

**Edukacja międzykulturowa.** Poradnik dla nauczyciela jest propozycją dla nauczycieli różnych przedmiotów, uczących w różnych typach szkół. Publikacja zawiera opracowane przez nauczycieli praktyków scenariusze lekcji i opisy projektów, których tematyka koreluje z podstawami programowymi ścieżki regionalnej, europejskiej, filozoficznej i patriotycznej oraz wpisuje się w programy nauczania szkoły podstawowej, gimnazjum i szkoły ponadgimnazjalnej.

Celem edukacji międzykulturowej jest lepsze rozumienie własnych reakcji i postaw w konfrontacji z odmiennością kulturową oraz kształtowanie postawy większej gotowości do wzajemnej akceptacji różnic i relatywizacji własnych wartości.

Scenariusze zajęć można realizować w ramach przedmiotów, takich jak wiedza o społeczeństwie, historia, język polski, geografia, filozofia, etyka i religia. Jest to również dobry materiał do pracy z uczniami na godzinach wychowawczych, pozwalający na realizację zaleceń Rady Europy. Zbiór przykładowych scenariuszy lekcji (opartych o metody aktywizujące pracę ucznia) ma stanowić źródło inspiracji dla własnych pomysłów nauczyciela.

Scenariusze zostały zebrane w określone obszary tematyczne: *Poznać siebie, by zrozumieć innych; Poznać przeszłość, by zrozumieć przyszłość; W poszukiwaniu tożsamości narodowej, regionalnej, europejskiej; Wokół pojęcia tolerancji; Prawo jako wyznacznik wiążących norm zachowania.*



# MATERIAŁY PRAKTYCZNE



Teresa Pogwizd, Maria Mendychowska<sup>1)</sup>  
Wrocław

## Teste ton français

Testowanie wiadomości nabywanych przez ucznia w procesie dydaktycznym stanowi istotny element uczenia się w ogóle, w tym także języka obcego. Każdy nauczyciel wie, ile czasu zajmuje mu sporządzanie zestawu ćwiczeń testowych, nawet jeżeli większość dostępnych metod jest nimi obudowana. Znajdują się one jednak najczęściej w poradniku metodycznym dla nauczycieli, a tym samym praktycznie uniemożliwiają uczniowi dokonanie samodzielnej oceny jego umiejętności. Wiemy jednak, jak ważne jest to, aby uczeń był w stanie dokonywać samooceny poziomu znajomości języka, miał świadomość, czego nie umie i nad czym powinien popracować.

Z punktu widzenia nauczyciela języka obcego dużą trudnością jest wyszukanie odpowiednich tekstów i ćwiczeń uwzględniających poziom wiedzy ucznia ze szkoły podstawowej i gimnazjum w zakresie tematyki, leksyki oraz stopnia trudności gramatyczno-semantycznych. Prezentowany zestaw testów jest próbą odpowiedzi na te potrzeby oraz chęcią podzielenia się wieloletnimi doświadczeniami w pracy z uczniami szkół podstawowych przed i po reformie.

Każdy z trzydziestu testów, łatwiejszych lub trudniejszych, znajdujących się w zbiorze *Teste ton français*<sup>2)</sup> służy sprawdzeniu następujących umiejętności:

- ▶ rozumienia ze słuchu (ćwiczenie numer 1),
- ▶ rozumienia tekstu pisanego (ćwiczenie numer 2),

- ▶ praktycznego zastosowania poznanych reguł gramatycznych i słownictwa (ćwiczenia 3–9),
- ▶ budowania dłuższych wypowiedzi pisemnych (ćwiczenie 10).

Jedynie ćwiczenia numer 10 oraz nieliczne ćwiczenia o charakterze otwartym wymagają sprawdzenia przez nauczyciela, wszystkie pozostałe uczeń może wykonywać samodzielnie i sprawdzić w kluczu poprawność odpowiedzi. Do zbioru jest dołączona płyta CD z nagraniem tekstami do ćwiczenia numer 1.

Większość ćwiczeń numer 10 można również wykorzystać do sprawdzenia umiejętności komunikacyjnych przeprowadzając rozmowy z uczniami na podstawie zawartych rysunków i zestawu pytań.

W swojej praktyce, przy sprawdzaniu umiejętności komunikacyjnych ucznia, posługiwaliśmy się zestawami stymulusów, łatwych do wykonania przez każdego nauczyciela lub nawet uczniów. Ta technika sprawdzania znajduje się w projekcie nowej matury i przyzwyczajanie do niej już uczniów szkoły podstawowej wydaje się bardzo celowe. W zbiorze testów nie umieściliśmy takich stymulusów, ale dwa przykładowe dołączamy do artykułu. W zależności od poziomu umiejętności uczniów mogą to być rozmowy ukierunkowane pytaniami nauczyciela lub też samodzielna i swobodna wypowiedź ucznia na temat prezentowanej na stymulusie postaci czy rodziny.

<sup>1)</sup> Teresa Pogwizd jest nauczycielką języka francuskiego w Gimnazjum nr 13 i w Szkole Podstawowej nr 54 we Wrocławiu. Maria Mendychowska była pracownikiem Uniwersytetu Wrocławskiego i Nauczycielskiego Kolegium Języków Obcych we Wrocławiu.

<sup>2)</sup> Maria Mendychowska, Teresa Pogwizd (2003), *Teste ton français*, Wrocław: Wydawnictwo Europa.

Ze względu na konieczność za-  
wężenia tematycznego programu nau-  
czania w szkole podstawowej i pier-  
wszych etapach nauki w klasach gim-  
nazjalno-licealnych stymulusy te nie są  
opracowane wokół określonego prob-  
lemu, a przedstawiają jedynie elemen-  
ty z życia dzieci i ich rodzin.

Przykładowe pytania do stymu-  
lusów

### Stymulus 1.

- Comment s'appelle cette fille?  
Quel âge a-t-elle?  
Aime-t-elle les animaux?  
Quel animal a-t-elle?  
Combien de pays elle a déjà visité?  
Qu'est-ce qu'elle a pris pour aller aux  
États-Unis?  
Qu'est-ce qu'elle a visité pendant les  
vacances?  
A qui elle a souvent téléphoné?  
Qu'est-ce qu'elle a acheté pour son  
frère et sa petite soeur?



### Stymulus 2.

- De combien de personnes se compose  
la famille de Jean?  
Aime-t-il les animaux?  
Quel animal a-t-il?  
Où passe-t-il ses vacances?  
A quoi s'intéresse-t-il?  
Quelle langue apprend-il?  
Qu'est-ce qu'il voudrait faire dans l'a-  
venir?  
Que boit-il le matin? Et ses parents?  
Quel est son fruit préféré?  
A qui écrit-il des lettres?  
Quel sport pratique-t-il?  
Où va-t-il souvent avec ses parents?



### TEST I

- **Ćwiczenie I.** *Posłuchaj notatki umie-  
szczonej w dzienniczku ucznia i pod-  
kreśl właściwą informację. 5 × 1 = 5 pkt  
(Tekst do wysłuchania).*

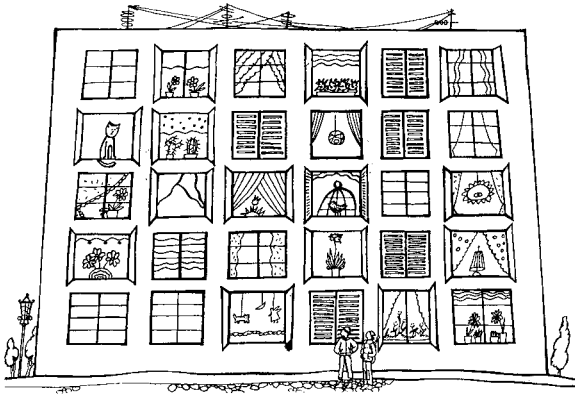
Voici la note que le professeur a don-  
née aux élèves:

Jeu: Sortie au jardin botanique

Départ: 10 heures. Retour vers 16 heures.  
 Apporter des sandwichs et des boissons.  
 Bien se chausser. Apporter un vêtement de pluie.

- A. Les élèves vont aller  
 au jardin public  
 au jardin botanique  
 au jardin potager
- B. Les élèves vont y aller  
 jeudi  
 mercredi  
 vendredi
- C. Ils vont partir  
 à 11 heures  
 à 9 heures  
 à 10 heures
- D. Les élèves doivent apporter  
 des manuels  
 quelque chose à manger  
 des jouets
- E. Ils doivent prendre avec eux  
 leur maillot de bain  
 leur vêtement de pluie  
 leur pyjama

► **Ćwiczenie 2.** Obejrzyj rysunek, przeczytaj dialog i dopisz ostatnią kwestię.  $1 \times 3 = 3$  pkt



- ▲ Nous voilà arrivés. J'habite cet immeuble.
- ▲ On voit ta fenêtre d'ici?
- ▲ Oui, elle donne sur la rue.
- ▲ A quel étage?
- ▲ Au deuxième.
- ▲ Où est ta fenêtre?
- ▲ Devine. Je n'ai pas de plantes mais tu peux voir une cage parce que les volets sont ouverts.

- ▲ C'est la deuxième fenêtre à gauche?
- ▲ Perdu!
- ▲ C'est .....

► **Ćwiczenie 3.** Połącz zaimek z właściwą formą czasownika:  $6 \times 0,5 = 3$  pkt

je	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	prends
on	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	buvons
tu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	fait
ils	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	avez
nous	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	voient
vous	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	es

► **Ćwiczenie 4.** Obejrzyj rysunki i dokończ zdania.  $5 \times 0,5 = 2,5$  pkt



J'aime .....

Je mange .....

Je ne mange pas .....

Je bois .....

Je ne bois pas .....

► **Ćwiczenie 5.** Wstaw w miejsce kropek brakujące słowa:  $7 \times 0,5 = 3,5$  pkt

à sa, à la, lui, lui, beaucoup, chez, souvent  
 Marie-Thérèse consacre .....  
 de temps ..... correspondance. Elle écrit ..... à sa correspondante polonaise qui s'appelle Anna et qui habite à Cracovie. Elle ..... parle de son école et elle ..... envoi de longues lettres.  
 Elle veut l'inviter à venir ..... elle cet

été. Si les parents d'Anna sont d'accord, elles iront toutes les deux ..... campagne chez ses grands-parents.

► **Ćwiczenie 6.** Wpisz brakujące przymiotniki:  $3 \times 0,5 = 1,5$  pkt

un beau garçon – une ..... fille  
 un pantalon rouge – une robe.....  
 un fleuve pollué – une rivière .....

- **Ćwiczenie 7.** *Napisz te zdania w liczbie mnogiej.*  $12 \times 0,25 = 3$  pkt

Une vieille dame cherche son chapeau. ....  
Ton petit chat joue avec une souris. ....

- **Ćwiczenie 8.** *Uzupełnij pytania przy pomocy: qui, que, où, quand, quelle, combien.*  $6 \times 0,5 = 3$  pkt

..... cherche ton frère?  
..... ville aimerais-tu visiter?  
..... de pommes veux-tu acheter?  
..... viendras-tu me voir?  
..... voudrais-tu inviter chez toi?  
..... as-tu rencontré tes amis?

- **Ćwiczenie 9.** *Ułóż zdania z podanych wyrazów.*  $2 \times 1 = 2$  pkt

y vacances d'hiver vais passer je mes .....  
.....  
ma pas Sophie a compris n'question .....

- **Ćwiczenie 10.** *Dokończ w 8 zdaniach opis tego rysunku.*  $8 \times 1,5 + 3 = 15$  pkt

*Możesz posłużyć się podanymi wyrażeniami:*  
à gauche, à droite, devant, derrière, entre,  
à côté, en haut, en bas, sous, à l'horizon



Anna Polak<sup>1)</sup>  
Poznań

## Ćwiczenia uzupełniające do *Deutsch für dich, neu*

W 2000 roku pojawiło się na polskim rynku nowe wydanie podręcznika do nauki ję-

Cher Jean,

Nous voici dans le Jura. Nous sommes arrivés ici il y a trois jours. L'endroit est magnifique. Regarde-le! Dans le jardin où nous campons, il y a de belles fleurs et des cerisiers. La maison du propriétaire est .....

### ▼ KLUCZ

- **Ćwiczenie 1.**  
A. au jardin botanique      B. jeudi  
C. à 10 heures                D. quelque chose à manger  
E. leur vêtement de pluie
- **Ćwiczenie 2.**  
C'est  
la troisième  
à droite.
- **Ćwiczenie 3.**  
je prends  
on fait  
tu es  
ils voient  
nous buvons  
vous avez
- **Ćwiczenie 4.**  
J'aime les croissants / les fruits.  
Je mange des croissants / des fruits.  
Je ne mange pas de confiture.  
Je bois du lait.  
Je ne bois pas de café.

- **Ćwiczenie 5.**  
beaucoup, à sa, souvent, lui, lui, chez, à la
- **Ćwiczenie 6.**  
belle, rouge, polluée
- **Ćwiczenie 7.**  
De vieilles dames cherchent leurs chapeaux.  
Tes petits chats jouent avec des souris.
- **Ćwiczenie 8.**  
*que, quelle, combien, quand, qui, où.*
- **Ćwiczenie 9.**  
Je vais y passer mes vacances d'hiver.  
Sophie n'a pas compris ma question.

(kwiecień 2003)

<sup>1)</sup> Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w Zespole Szkół nr 22 we Wrocławiu.

<sup>2)</sup> Jadwiga Śmiechowska (2000). *Deutsch für dich, neu*. Białystok: Wydawnictwo „neoGraf”.

zie zespół nauczycieli z mojej szkoły uznał, że książka ta ma szereg zalet (m.in. bogate słownictwo zebrane na początku każdej jednostki i podawane w życiowych tekstach, dobrej jakości nagrania oraz dość dużo ćwiczeń gramatycznych), dlatego zdecydowałyśmy się wprowadzić go w pierwszych klasach jako obowiązujący podręcznik. Przy zakupie wydawca zapewnił nas, że w najbliższym czasie ukaże się zeszyt ćwiczeń, coś jednak zmieniło się w planach wydawniczych, bo pomoce nie pojawiły się ani w następnym, ani w kolejnych miesiącach, wobec czego byłyśmy zmuszone tworzyć je samodzielnie do każdej realizowanej jednostki. Pomysły czerpałyśmy korzystając zarówno z materiałów teoretycznych (*Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht* G. Reinera<sup>3)</sup>), jak i wzorując się na ćwiczeniach układanych przez autorów innych podręczników do nauki języków obcych. Po upływie czasu uzbierało się sporo zadań, które mogą przydać się innym nauczycielom korzystającym z *Deutsch für dich*. Być może pozwolą one zaoszczędzić dodatkowej pracy lub będą inspiracją do własnej twórczości dydaktycznej.

Przedstawiam pięć rodzajów ćwiczeń do konkretnych jednostek lekcyjnych (tytuł wytłuszczony i kursywą, numer jednostki w nawiasie) rozwijających sprawność rozumienia ze słuchu oraz mówienia i służące przyswajaniu słownictwa:

► 1. Zaznaczanie prawidłowych odpowiedzi:

### Freizeit – Interview (14)

#### Welche Antworten sind richtig?

1. Monika Ring ist
  - ▲ Soziologin
  - ▲ Soziologe
  - ▲ Psychologin
  - ▲ Journalistin von Beruf
2. Sie behauptet, die Leute:
  - ▲ haben keine Zeit für Erholung
  - ▲ sie arbeiten zu viel
  - ▲ sie musizieren nicht
  - ▲ sie amüsieren sich nicht
3. Inge bleibt manchmal zu Hause und
  - ▲ bastelt
  - ▲ hört Musik

- ▲ liest Tageszeitungen
- ▲ sieht fern
- ▲ langweilt sich

4. Mit ihren Freunden trifft sie sich oft und dann
  - ▲ spielen sie Karten
  - ▲ gehen kegeln oder schwimmen
  - ▲ sprechen über Politik und ihre Zukunft
  - ▲ gehen CDs kaufen
5. Inge hat eine große Sammlung von
  - ▲ Autogrammen
  - ▲ Telefonkarten
  - ▲ Büchern und CDs
  - ▲ Postern bekannter Musikgruppen

► 2. Ćwiczenie prawda/fałsz i tworzenie wyrażen:

### Dora muss zu Hause bleiben (20)

#### Richtig oder falsch?

1. Dora ist die Mutter von Frau Krüger.
3. Frau Krüger ist krank.
4. Dora muss am Abend zu Hause bleiben.
5. Sie hat wenig zu tun.
6. Sie soll für ihre Familie das Essen machen.
7. Sie muss sich ein Hemd bügeln.
8. Sie hat keine Hausaufgabe zu machen.
9. Ihr Freund heißt Gabi.
10. Sie ruft Gabi an.
11. Doras Bruder geht schon in die Schule.
12. Er wäscht sich selbst.
13. Dora ist mit den häuslichen Arbeiten gegen 20 Uhr fertig.
14. Sie sieht noch fern.
15. Um 22 Uhr geht sie schlafen.

#### Bilde die Wendungen: (połączyć rzeczownik z czasownikiem)

das Hemd, die Freundin, die Medikamente, das Geschirr, Einkäufe, den Aufsatz, spülen, bügeln, reichen, schreiben, machen, anrufen

3. Uzupełnianie tekstu słuchanego:

#### Beim Arzt (5)

#### Ergänze die Lücken:

- A: Was fehlt ..... denn?  
 B: Seit längerer ..... fühle ich mich ..... . Oft habe ich ..... klopfen. Und gestern Abend ..... ich in Ohnmacht gefallen. Es ..... zwar sehr kurz, aber es beunruhigte ..... sehr.

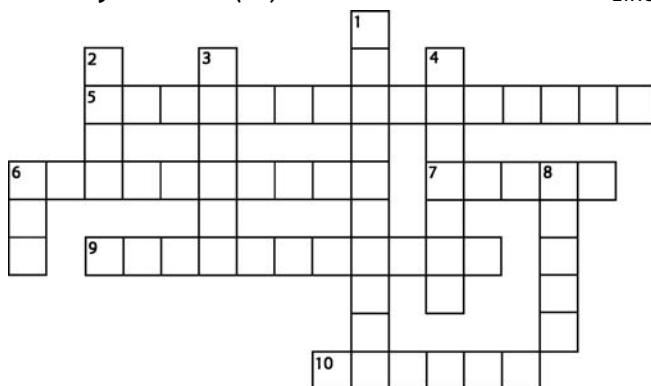
<sup>3)</sup> G. Neumer, M. Krüger, U. Grewer (1981), *Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht*, Berlin, Monachium: Langenscheidt.



- A: ..... Sie viel?
- B: Nein, vor ..... Jahr habe ich aufgehört ..... rauchen. Aber in letzter Zeit arbeite ich sehr ..... Das Semester ..... zu Ende. Ich bereite mich jetzt ..... die Prüfungen ..... Ich schlafe sehr ....., vielleicht bin ich ja übermüdet?
- A: Haben Sie schon früher solche ..... gehabt?
- B: Nein, nie.
- A: Machen Sie bitte den ..... frei! Ich muss Sie ..... Atmen Sie ..... ein! Und jetzt halten Sie den ..... an! Haben Sie hier ..... dem Brustknochen ..... ?
- B: Nein.
- A: Na ja, hier ..... nichts Beunruhigendes. Ich glaube, sie leben ..... Ich ..... noch Ihren Blutdruck. 120/80, also damit ist alles in ..... Aber um sicher ..... müssen wir noch ein ..... und eine Blut..... machen lassen. Hier ist die Überweisung dafür. Heute ..... ich Ihnen kein ..... Ich meine, Sie sind ..... Genug Schlaf, aktive ..... und mehr Bewegung sollten Ihnen ..... Zusätzlich nehmen Sie ..... Wenn Sie alle ..... gemacht haben, dann ..... Sie sich bitte noch einmal bei mir.
- B: Danke schön.

► 4. Krzyżówka (układana przez uczniów jako forma utrwalenia słownictwa):

### Frau Mayer in Paris (27)



**Poziomio:** 5. Man füllt es aus, 6. Man kann die Ankunft telefonisch ....., 7. die .... nach Paris, 9. Man tut es im Hotel, 10. an Ort und .....

**Pionowo:** 1. In Paris sollte er angenehm sein, 2. Man zeigt ihn an der Rezeption, 3. der Chef, 4. Frau Mayer hatte ein ..... in der Stadt, 6. der Hotel... brachte das Gepäck aufs Zimmer, 8. Frau Mayer machte eine Dienst.....

**Rozwiązanie:** **Poziomio:** 5. Anmeldeformular, 6. bestätigen, 7. Fahrt, 9. übernachten, 10. Stelle **Pionowo:** 1. Aufenthalt, 2. Pass, 3. Leiter, 4. Treffen, 6. Boy, 8. Reise

► 5. Tworzenie pytań do podanych odpowiedzi:

### Tante Klara bei Mayers (11)

1. .... ?  
– Ja, bald gehe ich in die 5. (fünfte) Klasse.
2. .... ?  
– Nein, sie kommen gleich.
3. .... ?  
– Das ist Monikas Zimmer.
4. .... ?  
– Wunderschön!
5. .... ?  
– Es tut mir Leid, aber ich bleibe nur 2 Tage.
6. .... ?  
– Danke, alles in Ordnung.
7. .... ?  
– Doch, ich kenne Gabi und Rolf.
8. .... ?  
– Schon die 11. (elfte)
9. .... ?  
– Eine Tasse Tee mit Zitrone und Zucker.

Dalsze ćwiczenia do poszczególnych jednostek podręcznika *Deutsch für dich*, jak i inne autorskie pomoce dydaktyczne można znaleźć na stronie internetowej naszego zespołu przedmiotowego pod adresem szkoły: [www.lo2.wroc.pl](http://www.lo2.wroc.pl). Serdecznie zapraszamy.

(sierpień 2002)

## Jeszcze jeden przyczynek do uczenia (się) angielskiego

Uczenie się języka jest jak niekończąca się podróż. Im dłużej podróżujesz, im dalej docierasz, tym ciekawsze odkrywasz rzeczy, a jednocześnie tym bardziej uświadamiasz sobie, jak wiele jeszcze niezwykłości musi być przed tobą. Bywa, że niektórzy zniechęceni trudami rezygnują z wojaży już u samego ich początku, inni z zapałem kontynuują włóczęgę przez całe życie. Tak jak rodzaj środka transportu decyduje o przebiegu podróży, tak metody i środki uczenia wpływają na przebieg i efektywność procesu przyswajania wiedzy. Im są lepsze, tym większe wzbudzają zainteresowanie i sprawiają więcej radości zarówno uczącemu się, jak i nauczycielowi.

Oto kilka ćwiczeń, które mogą wydać się warte przeprowadzenia.

### ► Exercise 1

*Each of the notices below contains 1–2 wrong words (the exact number is given in brackets, next to each notice). Read the notices carefully to find out what they mean and what places they are taken from. Decide which words are odd. Then try to replace them with the proper ones (almost all wrong words resemble somehow the original ones the way they are either spelt or pronounced).*

PLEASE APPRECIATE THAT DURING BUSY PERIOD  
YOU MAY BE REQUESTED TO SHARE YOUR MEAL  
THANK YOU (1)

**Overweight vehicles  
warming equipment in use,  
safe height 16'–6"**  
large vehicles use crossing (2)

THIS TABLOID RECORDS THE GENEROSITY  
OF MEMBERS OF THE COLLEGE WHO  
CONTRIBUTED TO THE DESTRUCTION OF THIS  
COURT DURING THE YEARS 1952-1956 (2)

**An induction loop has been fitted in this  
church for the bemusement of the hard  
of hearing** (1)

DO NOT CONSTRUCT THESE GATES.  
CAR PARK IN USE 24 HRS A DAY  
WHEEL CLAMPERS IN USE  
RELISH FEE £25 (2)

**WOULD ALL VISITORS  
PLEASE REPORT TO THE SHOP  
ENCOUNTER THANK YOU** (1)

SCALES FOR CUSTOMER USE  
PLEASE TAKE PURCHASES TO CHECKOUT  
FOR WANING AND PIERCING (2)

This car park is for use of university patch holders  
only and unauthorized parking will render the driver  
liable to persecution (2)

**Presidents only** (1)

DO NOT SURPASS ON THE RAILWAY  
PENALTY £200 (1)

**PUSH BUTTOM AND WAIT FOR SIGNAL  
OPPOSITE** (1)

THE CATHEDRAL IS SERVED BY A WELL  
STUCK BISHOP AND ATTRACTIVE  
REFECTORY (2)

There may be some glass on the beach  
so please wear appropriate underwear (1)

**CAUTION! GRAZING ANIMALS  
please DO NOT greet or approach  
the animals** (1)

For matrons only (1)

**AUTOMATIC FIRE DOOR. KEEP CLEAN** (1)

Imaginations are being recorded for the purpose  
of crime prevention and public safety  
Please contact 01223 338100 for future information  
about the scheme (2)

**BRAKE WELCOME 100 YDS** (1)

W tym ćwiczeniu wykorzystałam autentyczny materiał – napisy informacyjne, jakie można spotkać w różnych miejscach życia pub-

<sup>1)</sup> Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Zespole Szkół Komunikacyjnych i Ekonomicznych w Katowicach i lektorką w Górnośląskiej Wyższej Szkole Handlowej.

licznego w Wielkiej Brytanii. W każdym z nich znajduje się jedno lub dwa „fałszywe” słowa, którymi odpowiednio zastąpiono słowa oryginalne. Celem ćwiczenia jest określenie znaczenia poszczególnych informacji oraz miejsc i sytuacji, jakich one dotyczą, a następnie rozpoznanie „złych” słów i zastąpienie ich właściwymi. W tym celu uczniowie uważnie studiują informacje, w razie potrzeby posługując się słownikami, ale etap samodzielnej korekty błędów nie powinien trwać zbyt długo, by nie spowodować znużenia – zwłaszcza wśród słabszych uczniów. Po upływie pewnego czasu uczniowie otrzymują do pomocy klucz – zbiór wymieszanych oryginalnych słów. Ponieważ większość słów oryginalnych przypomina w jakiś sposób słowa fałszywe, którymi zostały zastąpione (np. pisownią bądź brzmieniem) łatwiej będzie teraz sfinalizować zadanie.

Key words to ex. 1:

clear	footwear	warning	release	button
residents	images	stocked	counter	obstruct
trespass	break	badge	feed	patrons
prosecution	shop	weighing	tablet	further
restoration	over-height	benefit	pricing	table

► **Answer key to ex. 1:**

MEAL → table: *at the bistro/bar/pizzeria etc*

**Overweight** → over-height, **warning** → warning: *a road sign*

TABLOID → tablet, DESTRUCTION → restoration: *on a college building*

**bemusement** → benefit: *in the church*

CONSTRUCT → obstruct, RELISH → release: *on the gate to a car park*

**ENCOUNTER** → counter: *in the shop*

**WANING** → weighing, **PIERCING** → pricing: *in the shop*

patch → badge, persecution → prosecution: *on the gate to university premises*

**Residents** → residents: *at the entrance to someone's premises*

SURPASS → trespass: *next to the tracks*

**BUTTOM** → button: *at a pelican crossing*

STUCK BISHOP → stocked shop: *in the cathedral*

underwear → footwear: *on the beach*

**greet** → feed: *in a field path*

**matrons** → patrons: *at the entrance to college premises*

**CLEAN** → clear: *on a fire door*

Imaginations → images, future → further: *at the entrance to premises under surveillance*

**BRAKE** → break: *in the road*

► **Exercise 2**

Read the notices carefully, then match them with the sentences below. Say what each notice refers to and where it may be spotted.

**Tow-away**

tel. 378966

**Precision cutting for the individual**

... for Cambridge. Calling at Waterbeach, Ely ...

**Park and Ride**

**No hard shoulders for 150 yds**

Recycling point

Kick worms out 4 times a year.

**Sorry, I'm not in service**

**Sales! Now on up to 50% off**

**Fellows cycles only**

- You'd better take some other bus.
- Use the scheme just for the benefit of the environment.
- You can take and then drop a deckchair at any of these places.
- You'd better not stop your car here for your own and your car safety.
- You should expect that if you park your car in the wrong place.
- Drop in just here if you want to have a new hair style.
- If you're not sure where to get off, you'd better listen to the announcement.
- If you are a student, you shouldn't park your bike here.
- Remember about that if you really love your pet.
  - \* It's a perfect time to do some shopping.

To ćwiczenie również zawiera autentyczny materiał. Jego celem jest rozpoznanie znaczenia informacji i miejsc, w którym można spotkać poszczególne napisy.

► **Answer key to ex. 2:**

**Tow-away** – You should expect that if you tel. 378966 park your car in the wrong place: *in the street*

**Precision cutting for the individual** – Drop in just here if you want to have a new hair style: *at the hairdresser's*

... for Cambridge. Calling at Waterbeach, Ely... – If you're not sure where to get off,

you'd better listen to the announcement: *an announcement at the railway station*

**Park and Ride** – Use the scheme just for the benefit of the environment: *in the street or on the bus*

**No hard shoulders for 150 yds** – You'd better not stop your car here for your own and your car safety: *in the road*

**Recycling point** – You can take and then drop a deckchair at any of these places: *on the beach*

**Kick worms out 4 times a year.** – Remember about that if you really love your pet: *a poster in the street or at the chemist's*

**Sorry, I'm not in service** – You'd better take some other bus: *a notice displayed on the bus*

**Sales! Now on up to 50% off** – It's a perfect time to do some shopping: *in a shop window*

Fellows cycles only – If you are a student, you shouldn't park here: *at a cycle rack*

Żaden z elementów w ćwiczeniu 1 i 2 nie został ponumerowany. Stało się tak celowo – uczniowie sprawdzając rozwiązania z reguły odczytują jedynie właściwe numery lub litery, tutaj jednak są zmuszeni wymawiać głośno całe zdania, co daje im nie tylko sposobność ćwiczenia i sprawdzenia poprawności wymowy, lecz również przyspiesza proces zapamiętywania poszczególnych zwrotów czy słów.

### ► Exercise 3

Retranslating: L2 → L1 → L2 → L1 (...)

*Read the sentence you've been given. Translate it into Polish (if it is written in English) or into English (if it is in Polish) and write it down on a separate piece of paper, then give it to the person sitting next to/behind you.*

Pomysł tego ćwiczenia poddała mi Rosjanka, nauczycielka języka holenderskiego. Zapewniła mnie, że im więcej etapów tłumaczenia, tym bardziej zaskakujące i dowcipniejsze są rezultaty końcowe. Uczniowie mogą siedzieć w kółku lub jeden za drugim, w rzędach. Każdy z nich otrzymuje karteczkę z **innym** zdaniem w języku angielskim – może to być cokolwiek, co wzbudzi zainteresowanie uczniów: przysłowia, dowcipne powiedzenia, slogany reklamowe itp. Zadaniem uczniów jest przetłumaczenie otrzymanego tekstu na język polski (L2→L1) zapisanie go na osobnym kawałku papieru

i przekazanie dalej do następnej osoby. Teraz z kolei uczniowie tłumaczą przekazane im teksty na język angielski (L1→L2) i po zapisaniu na osobnych karteczkach przekazują dalej. Czynność powtarza się do chwili, gdy wielokrotnie tłumaczony tekst powróci do osoby, która ten tekst otrzymała jako pierwsza, lecz równie dobrze można zatrzymać go w każdej chwili.

Końcowym etapem jest porównanie oryginalnej wersji tekstu z jej ostatecznym tłumaczeniem i/lub przesłедzenie poszczególnych etapów tłumaczenia dla uchwycenia powstawania rozbieżności, które niewątpliwie muszą wystąpić.

Oto kilka przykładów, które można wykorzystać dla tego ćwiczenia:

- it is sweet to be remembered, but it's often cheaper to be forgotten
- stand up to be seen, speak up to be heard, shut up to be appreciated
- the only way to entertain people is to listen to them
- to admire is the only way of imitating without losing originality
- if you want to succeed, limit yourself don't talk much if you want to be listened to
- happiness is nothing more than good health and bad memory
- the advantage of bad memory is that one enjoys several times the same good things for the first time
- the only thing experience teaches us is that experience teaches us nothing
- it is better to keep your mouth shut and to appear stupid than to open it and remove all the doubt
- universities are full of knowledge; the freshmen bring a little in and the seniors take none away, so knowledge accumulates

Albo kilka kolejnych autentycznych napisów:

WE HOPE YOU HAVE ENJOYED YOUR VISIT  
TO PREVENT ACCIDENTS, PLEASE ENSURE  
THAT EXCESS WATER DOES NOT SPILL ON  
THE BATHROOM FLOOR. ANY SPILLAGE  
SHOULD BE MOPPED UP IMMEDIATELY  
OFFICES TO LET  
SPEED CAMERAS  
POSSIBLE GUEUES ON SLIP ROADS  
GIVE WAY

BEWARE OF THE DOG. ENTER AT YOUR OWN RISK  
OUT OF ORDER

(kwiecień 2003)

## Zungenbrecher w nauce języka niemieckiego

Gwałtowny rozwój techniki, wielostronna współpraca międzynarodowa oraz szybkie upowszechnianie turystyki zagranicznej sprawiły, iż znajomość języków obcych zaczęto utożsamiać z umiejętnością ustnego porozumiewania się. W procesie tym bardzo istotne jest opanowanie poprawnej wymowy, które zapobiega nie tylko nieporozumieniom, lecz wywołuje również pozytywny stosunek emocjonalny słuchacza i umożliwia dzięki temu osiągnięcie pełnego efektu komunikacyjnego. Przyswojenie sobie poprawnej wymowy ma również znaczenie indywidualne dla samego mówiącego. Im lepiej sam wymawia, tym lepiej rozumie on cudzoziemca mówiącego swym językiem ojczystym. Opanowanie obcej wymowy jest zadaniem w pełni realnym. We wczesnym dzieciństwie pożądane efekty może dać samo słuchanie i próby naśladowania wymowy słuchanych wypowiedzi (do 11–12 roku życia). W późniejszym wieku wyrobienie nowych nawyków artykulacyjnych jest możliwe przez intensywne i systematyczne ćwiczenia.

Jedną z form tego typu ćwiczeń może być zastosowanie łańcuchów językowych – *Zungenbrecher*, które pozwalają na świadome kształtowanie prawidłowej wymowy języka niemieckiego. Proponuję zestaw łańcuchów językowych oraz rymowanek, które skupiają się na dźwiękach trudnych, nietypowych dla polskiego ucznia.

- ▶ Zehn Zeitzer Ziegen zogen zehn Zentner Zucker zum Zoo.
- ▶ Zehn Zähne zieht mir der Zahnarzt im Dezember.
- ▶ In der Höhle stöhnt der Löwe. Hört die Töne Löwentöne.
- ▶ Auf dem Kähnen fährt das Hähnchen, dreht ein Fähnchen sich im Wind.
- ▶ Felix mixt in einem Luxusexpres Milchgetränke.
- ▶ Trink keinen Rum, denn Rum macht dumm.

- ▶ Nachbars Hund heißt Kunterbunt, Kunterbunt heißt Nachbars Hund.
- ▶ Die Spanier sprechen spielend Spanisch.
- ▶ In Ulm und um Ulm und um Ulm herum.
- ▶ Die Katze tritt die Treppe krumm, der Kater tritt sie grade.
- ▶ Der Mondschein schien so schön.
- ▶ Klemens Klasse kitzelt Klaras kleines Kind.
- ▶ Schneiderschere schneidet scharf, scharf schneidet Schneiderschere.
- ▶ Zwei kleine Ameisen beißen Meisen in Meissen.
- ▶ Blaukraut bleibt Blaukraut, und Brautkleid bleibt Brautkleid.
- ▶ Er singt leider lauter laute Lieder zur Laute.
- ▶ Fischers Fritz fischt frische Fische, frische Fische fischt Fischers Fritz.
- ▶ Wenn hinter Fliegen Fliegen fliegen, fliegen Fliegen Fliegen nach.
- ▶ Eine dicke Mücke packt den Sack.
- ▶ Essig ess ich nicht. Ess ich Essig, ess ich Essig nur mit Kopfsalat.
- ▶ Zwischen zwei spitzen Steinen sitzen zwischen Schlange.
- ▶ Hinter Hanne Hermanns Haus hängen hundert Hemden raus, hundert Hemden hängen raus hinter Hanne Hermanns Haus.
- ▶ Töpfers Trinchen trägt tausend Töpfe, tausend Töpfe trägt Töpfers Trinchen.
- ▶ Der Potsdamer Postkutscher putzt den Potsdamer Postkutschkasten; Den Potsdamer Postkutschkasten putzt der Potsdamer Postkutscher.
- ▶ Hühner haben müde Flügel, sitzen lieber auf dem Hügel bei dem übrigen Geflügel.
- ▶ Man muss das Leben eben nehmen, wie das Leben eben ist.

<sup>1)</sup> Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w Szkole Podstawowej w Borku Wielkim oraz w Publicznym Gimnazjum w Ostrowie.

- ▶ Sieben liebe Riesen  
Liefen durch die Wiesen.  
Als die Winde bliesen,  
kriegten sie das Niesen.
- ▶ Herr von Hagen,  
darf ich wagen,  
Sie zu fragen,  
wie viel Kragen,  
Sie getragen,  
als Sie lagen  
krank am Magen  
in der Hauptstadt  
Kopenhagen.
- ▶ Oh, oh!  
Wo ist der Floh?  
Er ist im Zoo.  
So, so!
- ▶ Lotte lockt die Motte  
In die Grotte.  
Tolle Motte,  
diese Lotte.
- ▶ In der Schule  
wippt die Jule  
auf dem Stuhle.  
Jule, Jule  
kippt vom Stuhle.
- ▶ Der Schofför,  
welches Malheur,  
trinkt Likör  
beim Frisör.
- ▶ Eine Eins, eine Zwei, eine Drei  
fanden einst ein Ei.  
Eins und Drei eilten,  
sie wollten es schnell meiden.  
Zwei aber weilte und dachte:  
Ich nehm das Ei und ess das Ei,  
dann haben Eins und Drei kein Ei.

W swojej praktyce nauczycielskiej stosuję *Zungenbrecher* na lekcji, a także na zajęciach dodatkowych (kółko języka niemieckiego). Zauważyłam, że ćwiczenia te bardzo aktywizują wszystkich uczniów. towarzyszy im zawsze radosna atmosfera. Popełniane błędy nie zniechęcają, ale mobilizują do jeszcze wytrwalszej pracy, aby wreszcie zademonstrować opanowane umiejętności na forum klasy.

#### **Bibliografia:**

- Die Rhythmuslokomotive, Ausspracheübungen für Kinder,*  
Goethe – Institut, 1995.  
Morciniak N. Prędotka S. (1995), *Podręcznik wymowy niemieckiej,* Warszawa: PWN.

(październik 2003)

Beata Bek<sup>1)</sup>  
Równe

---

## **Jak ułatwić widzowi zrozumienie spektaklu w języku angielskim?**

Od kilku lat jestem nauczycielką języka angielskiego. W pracy z uczniami staram się wykorzystywać różne metody i formy nauczania tego języka. Bardzo często stosuję dramę. Uczniowie z zaangażowaniem odgrywają role różnych postaci, bardzo chętnie uczą się swoich kwestii, przyswajając tym samym wiele struktur językowych, które potem wykorzystują w komunikacji. Metoda ta przynosi duże efekty.

Dzięki niej uczniowie dochodzą do perfekcji językowej, a owoce ich pracy można zauważyć podczas zajęć. Najczęściej sięgamy po drobne formy teatralne, które prezentujemy na lekcjach. Mamy jednak w swoim repertuarze dłuższe przedstawienie. Jest to bajka o *Królewnie Śnieżce i Siedmiu Krasnoludkach*<sup>2)</sup>, zrealizowana na podstawie książki Sylvii Teteris i Ewy Kołodziejkiej *Snow White and the Seven Dwarfs*<sup>3)</sup>,

---

<sup>1)</sup> Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Zespole Szkół Publicznych w Równem.

<sup>2)</sup> Patrz Beata Bek (2003), *Teatr w nauczaniu języków obcych*, „Języki Obce w Szkole”, 1/2003, s.165-167.

<sup>3)</sup> Sylvia Teteris, Ewa Kołodziejka (1995), *Snow White and the Seven Dwarfs*, Warszawa: WSiP.

którą niejednokrotnie przedstawialiśmy na scenie, także poza szkołą. Ostatnio wystawiliśmy ją na uroczystości nadania imienia naszej szkole.

Wśród widzów znaleźli się ludzie w większości nie znający języka angielskiego, więc postanowiliśmy ułatwić im zrozumienie tego spektaklu. W tym celu wprowadziliśmy w przerwach między poszczególnymi odsłonami bajki „polskiego narratora”, który oprowadzał widza po świecie baśni, relacjonując po polsku to, co działo się na scenie, a jednocześnie przeżywał wraz z bohaterami wszystkie ich troski i radości. Jego wystąpienia sprawiły, że widzowie nie nudzili się, kiedy aktorzy za zasłoniętą kurtyną zmieniali dekoracje, przygotowując scenę do następných odsłon.

Tekst dla narratora stworzyłam sama. Zastosowałam wiersz rymowany, dzięki czemu język stał się bardziej żywy i barwny, a zarazem prostszy do opanowania pamięciowego. Dodając polskie kwestie, uzyskałam to, czego oczekiwałam: lepsze zrozumienie sztuki oraz większe zainteresowanie i zaangażowanie widza nie rozumiejącego języka bohaterów. Widzowie z wielką uwagą i skupieniem śledzili grę aktorów. Tekst napisany w języku polskim dostarczył wszystkim wielu przeżyć, pozwolił emocjonalnie zaangażować się w akcję przedstawienia.

Wśród zaproszonych gości byli ludzie starsi, którzy opuścili naszą wioskę wiele lat temu i powrócili po latach w rodzinne strony, a więc narrator w swoich pierwszych słowach, starał się obudzić u odbiorców gorące wspomnienia z dziecięcych lat, przywołać bez troskie i radosne chwile.

Poniżej przedstawiam ten tekst.



## **Królowa Śnieżka i Siedmiu Krasnoludków**

Narrator: *Pamiętasz swój rodzinny dom, gdzie młode lata spędziłaś swe?*

*Skoszonych traw rzeźwiącą woń, zapachem kojącą troski twe?*

*Pamiętasz, jak poranny świt promiennym słońcem budził cię?*

*A ty, z radosnym uśmiechem, witałaś każdy nowy dzień?*

*A może słyszysz jeszcze dziś szumiące łany złotych zbóż?*

*I ptaków polnych słodki śpiew, co serce tak radowałaś twe?*

*Rodzinny dom, bez troskie dni, wciąż żyją we wspomnieniach twych.*

*I żadna siła ani czas nie mogą zetrzeć blasku ich!*

*Pamiętasz, jak w zimowe dni w kominku ogień palił się?*

*A twa kochana droga matka na swe kolana brała cię?*

*I wędrowałaś razem z nią w zaczarowany bajek świat,*

*Gdzie dobro zwyciężało zło, gdzie miłość kwitła niczym kwiat.*

*Dzisiaj wspomnisz z tęsknotą te dni, przywołasz dziecięce marzenia.*

*Zobaczysz, że serce twe przez lata się wcale nie zmienia.*

*Dorośli jesteś? To co! Lecz dusza twa nie zapomniała*

*Miłości do bajek tych, które ci matka opowiadała.*

*Więc odrzuć swe troski na chwilę, zapomnij o świecie dorosłych!*

*I przenieś się z nami na chwilę w świat baśni wspaniałych, radosnych!*

Następnie narrator przedstawia nam pokrótce bohaterów bajki i w kilku słowach zapowiada, co wydarzy się w pierwszej scenie:

Narrator: *Pamiętasz zapewne tę bajkę, na całym świecie ją znają.*

*We Francji i w Anglii, i w Polsce, wszędzie ją opowiadają.*

*O pięknej panience to bajka i siedmiu wspaniałych krasnoludkach,*

*Jest wiedźma, myśliwy i książę, i wszyscy tu zjawiają się zaraz.*

*Lecz mowa ich będzie nie polska – w angielskim języku pisana,*

*Więc ja wam pomogę troszeczkę zrozumieć co nieco od zaraz.*

*Za chwilę przed wami na scenie, otworzą się wrota komnaty.*

*Królowa Elżbieta w nich stanie odziana w złociste swe szaty,*

*I dziecię maleńkie w kołysce z miłością utuli matczyną,*

*I śpiewać mu będzie radośnie, i cieszyć się będzie dzieciną.*

*Maleńka królowna – to Śnieżka. Z niej dziecię  
prześliczne, wspaniałe,  
A matka, królowa Elżbieta, oddała jej serce swe całe.  
Lecz radość ich długo nie potrwa, bo śmierć do  
zamku zapuka,  
A wtedy królownę-sierotę okrutna macocha oszuka.  
Nie powiem wam więcej na razie, lecz wrócę tu  
do was kochani.  
Zobaczcie więc bajki początek, spróbujcie zrozu-  
mieć go sami.*

Po tych słowach narrator schodzi ze sceny, kurtyna rozsuwa się i rozpoczyna się bajka o Królownie Śnieżce i Siedmiu Krasnoludkach. Po I akcie, w którym zła macocha rozkazuje myśliwemu zaprowadzić Śnieżkę do lasu i zabić ją, znów pojawia się nasz narrator, relacjonując ostatnie wydarzenia i wprowadzając nas do następnej sceny:

*Narrator: Po śmierci królowej-matki macocha się  
w zamku zjawiła  
I Śnieżkę, swą pasierbicę, okrutnie znenawidziła.  
Oj, próżna to była kobieta, przed lustrem tylko  
siedziała.  
Wielbiła swoją urodę, a serce jak kamień miała.  
Gdy razu pewnego zwierciadło o Śnieżki urodzie  
wspomniało,  
Strasliwie tym swoim wyznaniem królową zdener-  
wowało.  
Zazdrosna o Śnieżki urodę do lasu dziewczynę  
wynała.  
I zabić kazała bidułę, i szansy jej żadnej nie dała.  
Myśliwy, co wiódł ją przez knieje, darował jej  
życie jedyne.  
Lecz w lesie ją musiał zostawić, samotną i biedną  
dziecinę.*

*(Tu słyhać śpiew ptaków)*

*Słyszycie, jak ptaszki śpiewają? To w lesie, gdzie  
Śnieżka wędruje.  
Zobaczmy więc teraz, kochani, co los tej dzie-  
wczyni zgotuje.*

Scena II ukazuje szczęśliwe życie Śnieżki przy boku siedmiu wspaniałych krasnoludków. Narrator raduje się wraz z królowną, lecz przeżywa, że coś złego się znów wydarzy.

*Narrator: I los się uśmiechnął do Śnieżki, wspaniałych przyjaciół tu miała.  
Krasnale ją bardzo kochały, a ona im serce oddała.*

*I żyli spokojnie, szczęśliwie w swej chatce ukrytej  
gdzieś w lesie,  
Lecz wicher swym silnym podmuchem o szczęściu  
do zamku doniesie.*

*I kiedy się dowie macocha, że Śnieżka wciąż żyje  
szczęśliwa,  
Cóż złego jej znowu uczyni? Dowiemy się o tym  
za chwilę.*

W odsłonie III zła królowa, dowiedziawszy się o szczęściu swojej pasierbicy, postanawia ją zabić. Przebiera się za starą kobietę, bierze ze sobą kosz pełen wstążek i idzie do lasu.

*Narrator: Przebiera się teraz królowa, by Śnieżka  
jej nie rozpoznała.*

*Zabiera ze sobą kosz wstążek i idzie do lasu z nim  
sama.*

*Czy wiecie, co teraz uczyni? Ja myślę, że nic dobrego.  
Na pewno pragnie się zemścić i zrobić dzie-  
wczyni coś złego.*

*Czekajmy chwileczkę cierpliwie, aż ptaków śpiew  
usłyszemy.*

*Wtedy to, w ciemnym lesie okrutną wiedźmę  
ujrzymy.*

Scena IV: Stara wiedźma odnajduje chatkę krasnoludków i proponuje Śnieżce, aby przymierzyła kolorowe wstążki. Dziewczyna wybiera jedną wstążkę, a królowa zaciska ją mocno wokół jej talii. Królowa zemdlona pada na ziemię. Krasnoludkom tym razem udaje się ją uratować. Narrator jednak nadal obawia się o los Śnieżki.

*Narrator: Tym razem życie Śnieżki udało się  
jeszcze ocalić.*

*Nie będą jednak spokojnie pracować krasnale mali.*

*Bo zła i podstępna królowa, gdy dowie się praw-  
dy ponownie,*

*To znowu zapagnie się zemścić i znów zaplanuje  
zbrodnię.*

*Za chwilę ujrzymy ją w zamku, jak stoi przed  
swoim zwierciadłem.*

*Cóż ono odpowie jej teraz? A może ktoś z was to  
odgadnie?*

Scena V: Królowa dowiaduje się od zwierciadła, że królowna wciąż żyje. Ponownie chce się zemścić.

*Narrator: Zwierciadło nigdy nie kłamie, wyjawia  
najgorszą prawdę.*



Królowna Śnieżka wciąż żyje, królowa w furie  
znów wpadnie.

Zobaczmy, co teraz uczyni. Czy Śnieżki śmierci  
zapragnie?

Jakiego podstępny użyje, by dostać się do niej  
ponownie?

W scenie VI królowa przebrana za starą  
kobietę po raz drugi idzie do chatki, w której  
mieszka królowna. Częstuje ją zatrutym jabł-  
kiem. Śnieżka gryzie jabłko i pada na ziemię  
nieżywa, a wiedźma śpieszy do zamku, aby  
usłyszeć, kto najpiękniejszy jest na świecie.

Narrator: Okrutna, niedobra królowa zatrute jabł-  
ko jej dała.

Niewinne i młode dziewczę na zawsze pokonała.

Czy teraz zwierciadło jej powie, że jest najpięk-  
niejsza na świecie?

Kiedy do zamku już dojdzie, zaraz się o tym dowiedzie.

Scena VII: Tym razem królowa otrzymu-  
je zadowalającą odpowiedź – to ona jest naj-  
piękniejsza na świecie. Jej radość jest wielka.  
(na scenie słyhać jej przerażający śmiech).  
Narrator bardzo przeżywa śmierć Śnieżki,  
współczuje krasnoludkom. Trudno mu uwie-  
rzyć, że zło zwyciężyło.

Narrator: Przeraża mnie śmiech tej wiedźmy,  
okrutnej, podstępnej, fałszywej.

Nie wierzę, że zło zwyciężyło! Nie wierzę, że  
Śnieżka nie żyje!

Lecz przecież ugryzła to jabłko i padła na ziemię  
bez życia.

Tak trudno mi w to uwierzyć, lecz prawda to nie  
do ukrycia.

A biedni krasnale? Co zrobią, jak wrócą z kopalni  
do domu?

W strasliwej rozpacz i smutku pogrążą się wszy-  
scy pospołu.

Scena VIII: Krasnale po powrocie do do-  
mu znajdują Śnieżkę nieżywą. Ich rozpacz jest  
wielka. Wkładają jej ciało do szklanej trumny  
i zanoszą na wzgórze, aby jej tam strzec.

Narrator: I smutek ogarnął ich serca, i ból prze-  
szywał ich dusze.

Po stracie Śnieżki płakali. Ja też otrzeć łzę muszę.

Włożyli jej ciało do trumny, na wzgórze zanieśli  
wysokie.

A ona leżała wśród kwiatów, piękniejsza niż była  
przed rokiem.

I strzegli jej pilnie przez lata, wierzyli, że znowu ożyje.  
Wierzyli, że dobro zwycięży, a zło przepadnie  
i zginie.

W ich sercach się tliła nadzieja i ona im siły dodała.  
Pomogła im przetrwać najgorsze i czekać na lep-  
sze kazała.

I my też poczekajmy cierpliwie, może cud się jakiś  
wydarzy.

I znów szczęście zawita do serca, znów się  
uśmiech pojawi na twarzy.

Scena IX (ostatnia): Wszystko dobrze się  
kończy. Na wzgórzu zjawia się młody książę,  
który oczarowany urokiem Śnieżki zakochuje  
się w niej od pierwszego wejrzenia. Jego gorący  
pocałunek sprawia, że królowna wstaje żywa.  
Młodzi zakochują się w sobie, pobierają się  
i żyją długo i szczęśliwie. Narrator kończy bajkę  
takimi słowami:

Narrator: I radują się wszyscy ogromnie, bo zda-  
rzył się cud niebywały.

Wielka miłość zło zwyciężyła! Niech się cieszy  
z nami lud cały!!!

(luty 2003)

Bożena Skarbak-Cielecka, Magdalena Śmiglak<sup>1)</sup>  
Poznań

## Kopciuszek – Jak się bawić przy nauce i uczyć w zabawie

Postanowiłyśmy wprowadzić trochę  
urozmaicenia na zajęciach rozwijających słow-  
nictwo i uwrażliwiających na język mówiony.

Doskonałym sposobem nauki poprawnej wy-  
mowy wydał nam się teatr. Oczywiście nie ten  
związany z wielkimi formami, ale taki „mini-

<sup>1)</sup> Bożena Skarbak-Cielecka jest nauczycielką języka hiszpańskiego i angielskiego a Magdalena Śmiglak języka angielskiego w Europejskiej Szkole Aktywnej Edukacji „Olimpijczyk” w Poznaniu.

teatr'' przystępny dla dzieci i młodzieży i przyjazny nauczycielom. Zaadoptowałyśmy w tym celu bajkę o *Kopciuszku*. Same stworzyłyśmy piosenkę dla bohaterki *Cinderella's song*, wreszcie opracowałyśmy choreografię i całą muzykę do naszej mini-formy teatralnej<sup>2)</sup>.

Musimy przyznać, że tak prowadzone zajęcia przysporzyły dzieciom wielu wrażeń, wzbudziły ogromny entuzjazm i spowodowały, że bez większego wysiłku mali „aktorzy” przyswajali sobie codziennie „nowa porcję” słówek, uczyli się całych konstrukcji językowo-stylistycznych no i oczywiście powtarzając tekst wielokrotnie utrwalali sobie prawidłową wymowę, zapamiętując całe fragmenty tekstów swoich, ale także i kolegów.

Z tą sztuką wystąpiliśmy później przed rodzicami z okazji śródrocznego spotkania informacyjnego. Aplauzom nie było końca.... Z myślą o tych rodzicach, którzy nie znają języka angielskiego, wprowadziliśmy drugiego narratora, tłumaczącego każdą kolejną kwestię na język polski. Mamy nadzieję, że i członkowie rodzin naszych uczniów mogli się przy nas czegoś nauczyć.

Uczniowie z ogromnym entuzjazmem popisywali się grą aktorską, ale przede wszystkim pokazali sobie i innym, jak wielką radość może płynąć ze wspólnej pracy nad językiem, jak pięknie i bez wysiłku można się posługiwać mową innego narodu, a jednocześnie bawić się przy nauce lub też uczyć się w zabawie.



## Cinderella

Cinderella lives with her stepmother and her two stepsisters. She has to work all day and every day. Her sisters only play, try on new dresses and shoes all the time. They never do any work. *Kopciuszek mieszka z macochą i dwiema przyrodnimi siostrami. Cały dzień musi pracować, a jej siostry tylko bawią się oraz przymierzają nowe sukienki i buty. Przyrodnie siostry nigdy nie pracują.*

There is a big celebration ball at the Prince's palace tonight and Cinderella's stepsisters are getting ready to go. *Dzisiaj wieczorem*

*w pałacu księcia ma odbyć się bal. Siostry Kopciuszka są już gotowe, aby wyruszyć na zabawę.*

*Cinderella: I wish I could go there but I know my stepmother wouldn't let me go.*

*Stepmother: Even if you go there everyone would laugh at you. You are so ugly, you poor little girl. You have only old clothes to wear.*

*Stepsister 1: Hurry up! You must wash the dishes and clean all of the house. When you have finished this then make our beds so that we can go to sleep.*

*Cinderella: Before I go to bed I want to eat something.*

*Stepsister 2: You've eaten far too much today. You look so fat and ugly.*

*Cinderella: I have only eaten a small piece of cake. I'm so hungry.*

*Stepsister 1: You have no right to complain Cinderella! You live in a good home and we are always kind to you.*

*Stepmother: That's enough from you. Hurry up Cinderella you don't have much time.*

*Cinderella is sad and she is crying. She can't go to the ball. Kopciuszkowi jest smutno i płacze. Nie może iść na bal.*

*Suddenly the good fairy magically appears in her room. Nagle w jej domu pojawia się dobra wróżka.*

*Fairy: Don't cry Cinderella. You will be able to go to the ball. But there is one condition. You must come back before midnight!*

*She uses her magic wand. In a moment Cinderella is wearing a beautiful dress and is sitting in a huge gold carriage pulled by two white horses. Za pomocą czarodziejskiej różdżki sprawia, iż po chwili Kopciuszek ubrany jest w piękną suknię i siedzi w wielkiej, złotej karecie, zaprzężonej w dwa białe konie.*

*Cinderella arrives at the palace. There are many young ladies but Cinderella is far more beautiful than all of them. Kopciuszek przyjeżdża do pałacu. Jest tam wiele pięknych kobiet, ale żadna w urodzie nie dorównuje Kopciuszkowi.*

<sup>2)</sup> Autorką scenariusza jest M. Śmiglak, słowa piosenki oraz całą oprawę choreograficzno-muzyczną stworzyła B. Skarbek-Cielecka. Niemały był także wkład i zaangażowanie innych nauczycieli naszej szkoły, dzięki czemu zintegrowaliśmy się we wspólnej pracy.

Guest at the ball are dancing and talking: *Goście na balu tańczą i rozmawiają.*

*Couple 1:* WOW, look at her, she is so beautiful. Do you think that she is a Princess?

*Couple 2:* I do not know? Do you know that girl is in the horse drawn carriage?

*Couple 3:* Who is she? What's her name?

Cinderella walks into the main ballroom. The Prince, from a far, sees her and walks up to Cinderella. *Kopciuszek wchodzi do sali balowej. Księżę widzi ją z daleka i podąża w jej kierunku.*

*Prince:* Would you do me the honour and dance with me?

*Cinderella:* I would love to. It will be my pleasure.

The Prince dances with her for the whole evening. Nobody knows the name of Cinderella, where she is from or who she is! *Księżę tańczy z nią przez cały wieczór. Nikt nie zna jej imienia a także skąd przybywa.*

*Prince:* Please, tell me your name. You are so beautiful. I want to dance with you, like we are doing now, for the rest of my life.

*Cinderella:* Oh you are so kind. Thank you very much, you are so handsome and gracious but I can't stay here long. I must go soon.

Suddenly the clock strikes midnight. Cinderella has to leave. She runs away without saying goodbye to the Prince leaving him all alone. As Cinderella leaves the ball then she leaves a one of her beautiful little slippers on the stairway. The prince is very unhappy. He sits on the palace stairs with Cinderella's slipper in his hand. *Nagle zegar wybija północ. Kopciuszek musi opuścić pałac, nie żegnając się z księciem wybiega z pałacu i zostawia go samego. W pośpiechu zostawia na schodach śliczny mały pantofelek. Księżę jest bardzo nieszczęśliwy. Siedzi na pałacowych schodach z pantofelkiem Kopciuszka w ręku.*

*Prince:* Where has that beautiful lady gone?

I must find her. I am in love. I want to marry her.

As it is past midnight then the spell has worn off. Cinderella is now a poor girl again dressed in her old dirty cleaning clothes. The gold carriage has now gone and she must walk all the way home. *Tymczasem minęła północ i czar prysnął. Kopciuszek jest znowu biedną dziewczyną ubra-*

*ną w starą, płócienną sukienkę. Nie ma już powozu i musi na piechotę wracać do domu.*

*Cinderella (on the way back home):* I must walk fast. I have to get back before my stepmother and stepsisters find out I didn't do any work this evening. They will not be happy. I need to run home.

The prince and his men go around the kingdom and look for the beautiful mysterious lady from the ball. *W całym królestwie księżę i jego ludzie szukają pięknej, tajemniczej damy z balu.*

Girls are trying on the slipper. *Wszystkie panny przymierzają pantofelek.*

*Girl 1:* Please, Can I try on the little slipper?

*Girl 2:* It's mine, mine.

*Girl 3:* No, it belongs to me.

The Prince and his guards arrive at Cinderella's house. The ugly sisters are ready to try on the little slipper. *Księżę i jego ludzie przychodzą do domu Kopciuszka. Brzydkie siostry są gotowe do przymierzania małego pantofelka.*

*Stepmother:* Come on girls, let's try it on.

Their feet are too big. *Stepmother is furious. Jednak ich stopy są za duże. Macocha jest wściekła.*

*Men:* What about that girl who is sitting in the corner? (He looks at Cinderella). Who is she? Why don't you try on the slipper?

*Stepmother:* No, she can't. She is just a little poor girl. She has no time to try any slippers on, she has to work all the time for us!

Cinderella puts on the slipper. It's fits perfectly. *Kopciuszek przymierza pantofelek, pasuje jak ulał.*

*Prince:* Now I know it was you that I danced with all night at the ball. You are my beautiful Princess. Will you do me the honour of becoming my wife? I'll give you the entire kingdom.

There is a big wedding party at the Prince's palace. Cinderella and the Prince are very happy. They have so many guests (everyone). They all dance and have lots of good food to eat. The Prince and Cinderella live together happily every after. *W pałacu odby-*

wa się huczne wesele. Kopciuszek i Księżę są bardzo szczęśliwi. Mają wielu gości. Wszyscy tańczą, bawią się i jedzą wyśmienite jedzenie. A potem żyją długo i szczęśliwie.

### **Cindirella's song**

*Tuck-tuck strikes my heart*

What's a cheerful moment,  
What's a happy day,  
All the nature smiles,  
Flowers grow so high.

chorus: Tuck-tuck strikes my heart,  
Tuck-tuck very loudly,  
Dear Girl I love you,  
Dear Girl you love me. x2

And just comes next day,  
With a golden breath,  
All the nature smiles,  
Roses grow and smell.

chorus: Tuck-tuck strikes my heart,  
Tuck-tuck very loudly,  
Dear Prince I love you,  
Dear Prince you love me. x2

All the happy days,  
Bring us love and smile,  
Always full of grace,  
Resting for a while.

chorus: Tuck-tuck strike all hearts,  
Tuck-tuck very loudly,  
We would like to wish you,  
All the best we love you.

(czerwiec 2003)

Teresa Kozłowska<sup>1)</sup>  
Suwałki

---

## **Little Red Riding Hood**

Prowadzę szkolne kółko teatralne dla uczniów klas III i IV szkoły podstawowej. Trudno jest zdobyć jakiegokolwiek scenariusze, przeznaczone dla dzieci w tym wieku. Przygotowałam więc adaptację *Czerwonego Kapturka* według bajki braci Grimm. Przedstawienie trwa 15-20 minut i bardzo się wszystkim podoba.



### **Little Red Riding Hood**

Setting: a small village by forest

Characters:

Narrator	Mother
Little Red Hood	Forester (Father)
Wolf	Rabbit, Squirrel, Hedgehog
Grandmother	

#### **SCENE I**

In front of the forester's house – music: *Old McDonald Had a Farm*.

*Narrator:* On the edge of forest by a stream there lived a little girl with her mummy and daddy. She was very pretty – she had big, blue eyes, pink cheeks and curly hair. Her daddy was a forester.

*Forester:* I'm leaving for work. Bye, bye (*leaving the house*).

*Mother:* Bye, bye darling. I will make a cake for supper.

*Narrator:* Her mummy looked after the house and the farm. The girl helped her mother – she fed their hens and ducks, grew flowers in the garden and made friends with her dog and cat (*the girl is feeding hens*). For her last birthday her mum gave her a red satin bonnet.

*Mother:* (*putting the bonnet on her daughter's head – music: Happy Birthday*) Happy birthday, my little daughter.

*Red Hood:* What a beautiful hood! It's my favourite colour – red!

---

<sup>1)</sup> Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Szkole Podstawowej nr 10 w Suwałkach.

*Narrator:* She liked it very much (*after a while*).  
One day Little Red Riding Hood's mother made a delicious apple pie. She cut off a big piece and put it into a basket together with a jar of jam and fruit and called her daughter.

*Mother:* Little Red Hood, you will take this basket to your grandma. There are a piece of cake, jam and fruit in it. You may stay at your grandma's for tea and your daddy will take you home on his way back home from the forest (*after a while*). But be careful my little girl – go straight forward, do not miss the path, do not stop on your way and do not talk with strangers. Keep it in mind. People say that there appeared a bad wolf in the woods. Remember, be careful!

*Red Hood:* I will, I promise. Bye, bye mummy (*taking the basket*).

## SCENE II

On the way to the grannie's – music: *River Kwai March*.

*Red Hood:* (*walking through the forest*) I will pick some flowers for my grannie. She loves flowers (*picking and putting into the basket, a rabbit is running by*). Oh, my bunny! What are you doing? Who are you escaping from?

*Rabbit:* I'm playing hide and seek with the squirrels.

*Squirrel:* How are you. Little Red Hood? Have you seen the rabbit?

*Red Hood:* Yes, I have. He is over here.

*Squirrel:* I'm in a hurry. Bye, bye for now. Have a nice day.

*Hedgehog:* Hi, Little Red Hood, where are you going with this basket?

*Red Hood:* I'm on my way to my grannie.

*Hedgehog:* Give her my love, will you?

*Red Hood:* (*picking the flowers*) They smell beautifully (*after a while – music: Pink Panther*) Why aren't the birds singing? Why have the hares run away (*looking around, somebody lurks among the trees*)?

*Wolf:* Hello, what's your name, little girl?

*Red Hood:* Little Red Riding Hood, but my mummy did not allow me to talk with strangers. People say that a bad wolf appeared in the woods.

*Wolf:* Oh, I have not met any wolf here, still less a bad one. Tell me one more thing, my sweetheart, what are you doing here alone in the woods?

*Red Hood:* I'm on my way to visit my grannie, it's not far from here. I'll go through this birch wood and right over there there is a white cottage at a clearing. It is there where my grannie lives. I'm bringing her some cake, jam and fruit. They are here inside this basket. My grannie lives alone and now she is looking forward to my coming. We shall have our tea together.

*Wolf:* (*licking his lips*) I'm sure that your grandma will be very glad to get a bunch of bluebells. You can find the most beautiful flowers over there, behind those two big pine trees you can see at the edge of the clearing. (*After a while*) I'm sorry, I have to go now. Have a nice walk.

## SCENE III

In the grandmother's house

*Narrator:* In the meantime Little Red Hood's grandmother was waiting for her granddaughter in her little house. She was sitting in her favourite armchair, her glasses and her bonnet on. She was knitting wollen socks for winter. From time to time she stroked two kittens.

*Grandmother:* My little kittens, do you fancy for milk? (*Suddenly somebody knocked hard on the door*) Who is it? Is it you, Little Red Riding Hood.

*Wolf:* (*with a shrill voice*) Yes, grannie it's me, Little Red Riding Hood. I have brought you some cake, jam and fruit for you. It's delicious.

*Grandmother:* Open the door, dear! (*Wolf jumps into the house and swallows grannie*)

*Wolf:* I have to put the glasses on my nose, and the bonnet on my head (*sits in grannie's armchair and starts waiting for Little Red Hood*). Little Red Hood should be before long.

## SCENE IV

In the grandmother's house

*Red Hood:* What's on? Is my grannie asleep? Where are the kittens? I can't see them.

*Wolf:* (*with a strange, harsh voice*) Is it you, Red Hood?

*Red Hood: (after a while)* Yes, it's me grannie. I'm bringing you some cake. But grannie, why have you got such a strange voice?

*Wolf: (with the harsh voice)* Come in Red Hood, come in. I have a little cold. The door is open.

*Red Hood: (pulls the door carefully and enters the house)* Grannie, why have you got such big eyes?

*Wolf: (leaning towards the girl)* To see you better, my darling.

*Red Hood: (stepping back frightened, after a while)* Grannie, and why have you got such big ears?

*Wolf: (taking his paws up from under the blanket)* To hear you better, my baby.

*Red Hood:* Grannie, and why have you got such big hands?

*Wolf: (laughing)* To hug you my appetizing little granddaughter.

*Red Hood: (bursting almost in tears)* Grannie, why have you got such big teeth?

*Wolf: (screaming)* To eat you, my sweetheart *(Wolf jumps off the armchair and swallows Little Red Hood and eats all the food from the basket)*.

*Wolf: (eating)* Delicious, it's so delicious. Jam, cake, fruit and tasty Little Red Hood. Oh, now I'm full. *(After a while)* I feel sleepy. I'll go to bed. What a beautiful day. Oh, my bonnet.

## SCENE V

In the grandmother's house

*Narrator:* In the meantime Little Red Hood's father was coming back from the forest. He remembered to take his daughter from the grannie's house.

*Forester: (passing by the grannie's house)* Little Red Hood, come here. Let's go home. It's getting dark. *(After a while)* What's on? Where is my daughter? Where is the grandmother? What? A snoring wolf with a huge belly? What's happened? I see *(shouting)*. You horrid wolf! Tell me at once. What did you do with the grandmother and the girl? Tell me or I will take my rifle out.

*Wolf: (ashamed)* They looked so delicious that I couldn't resist them.

*Forester:* How did you dare to do that, you glutton! Give the grannie and Little Red Hood back right now! If not I'm taking my rifle out.

*Wolf:* You don't need the rifle. Yes, yes, just a moment... khe, khe, khe... *(coughs, grannie and Red Hood jump out of his belly)*.

*Red Hood:* Oh, my daddy!

*Grandmother:* Thank you for saving us. *(Music: The Happy Song)*.

*Narrator:* All of them were happy, jumping out of joy. The ashamed wolf fled to the woods as quickly as possible and nobody has seen him any more. All the family lived happily in their little house by a stream for a long time. (październik 2003)



# KONKURSY

Jerzy Pieszczych<sup>1)</sup>  
Dzierżoniów

## Konkurs języka niemieckiego „DACH”

Od listopada 2001r. odbywa się corocznie w Gimnazjum nr 1 w Bielawie Powiatowy Konkurs Języka Niemieckiego dla gimnazjalistów

„DACH”. Do współpracy w organizacji konkursu udało mi się włączyć Macieja Utechta – pracownika Instytutu Filologii Germańskiej PWSZ

<sup>1)</sup> Autor jest nauczycielem języka niemieckiego w Gimnazjum nr 1 w Bielawie.

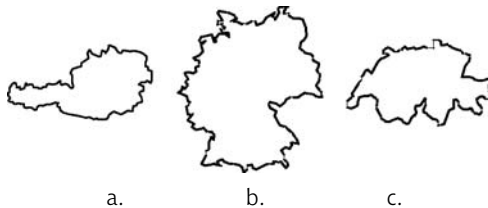
w Wałbrzychu, który jest współautorem pytań konkursowych. Patronat honorowy nad konkursem objęła Anette Bußmann – konsul Republiki Federalnej Niemiec we Wrocławiu. Warto jeszcze dodać, że opiekę medialną nad konkursem sprawują: *Tygodnik Dzierżoniowski* i *Telewizja Sudecka*, a obszerna relacja z konkursu wraz z wynikami znajduje miejsce już w dniu konkursu w wieczornym wydaniu lokalnych wiadomości. Nie do przecenienia jest także rola głównego sponsora konkursu – Banku Zachodniego WBK, dzięki któremu możemy wręczać zwycięzcom cenne nagrody.

Sama idea konkursu zrodziła się w roku 2000, kiedy to zaprosiłem do szkoły Larsa Baumanna – mieszkańca Bischofsheim w Hesji. Poprowadził on międzyklasowy konkurs języka niemieckiego o tematyce realioznawczej. Pomysł okazał się trafiony, dlatego postanowiłem od roku 2001 rozszerzyć formułę uczestnictwa, zapraszając do udziału wszystkie gimnazja powiatu dzierżoniowskiego. Tym samym w listopadzie 2003 r. odbyła się trzecia edycja *Powiatowego Konkursu Języka Niemieckiego „DACH”*. Tematyka konkursu jest ukierunkowana na zagadnienia z zakresu *Landeskunde*. Systematyczne poszerzanie wiadomości z zakresu znajomości realiów państw niemieckojęzycznych jest ważnym elementem w procesie nauczania języka niemieckiego. Ważnym, lecz niekiedy jakby nieco lekceważonym. Myślę, że doskonałą odpowiedzią dla wszystkich, mających jeszcze wątpliwości co do słuszności tego poglądu są słowa Hansa Sölcha: „Znaczenie takich słów jak: „Autobahn”, „wandern”, „Frühstück”, „Gymnasium”, ... to jest właśnie „Landeskunde” – albo nie rozumie się jej prawidłowo. Tam się ona właśnie zaczyna. Naturalnie musi ona prowadzić do możliwie regularnego nabywania wiadomości o kraju, którego języka się uczy. Bez „Landeskunde” pozostaje lekcja języka obcego formalna i bez wyrazu”.

A oto test z jakim zmierzyli się gimnazjaliści w trzeciej edycji konkursu:

### Wettbewerb DACH 2003

- Welche Skizzen stellen die Schweiz, Österreich, Deutschland dar?



die Schweiz	Österreich	Deutschland

- Welches Foto passt zu welcher Sehenswürdigkeit? Wo können die Touristen diese Sehenswürdigkeiten besichtigen?

Was ist das?	Wo ist das?
Foto 1:	
Foto 2:	
Foto 3:	
Foto 4:	
Foto 5:	

Die dargestellten Sehenswürdigkeiten:  
**Brandenburger Tor, Stephansdom, Zwinger, Siegessäule, Schönbrunn.**



Foto 1



Foto 2



Foto 3



Foto 4



Foto 5



- Autokonzerne. Ergänze die Tabelle!

Markenzeichen	Wie heißt dieses Auto?	In welcher Stadt hat die Firma ihren Sitz?

- ▶ Mit welchen Worten beginnen die Hymnen Deutschlands, Österreichs und der Schweiz?
  - a. „Tritts im Morgenrot daher, seh'ich dich im Strahlenmeer“.
  - b. „Einigkeit und Recht und Freiheit für das ..... Vaterland“.
  - c. „Land der Berge, Land am Strome, Land der Äcker, Land der Dome“.

Deutschland	Österreich	die Schweiz

- ▶ Was ist richtig, was ist falsch? Kreuze an!

	richtig	falsch
Die BRD grenzt an 7 Staaten.		
Die Schweiz ist Mitglied der EU.		
Die Österreicher feiern ihren Nationalfeiertag am 26. Oktober.		
Albert Einstein wohnte nie in der Schweiz.		
Die Schweizerische Eidgenossenschaft entstand im 13. Jahrhundert.		
Berlin und Bern haben den Bären im Stadtwappen.		
Keine schweizerische Stadt zählt mehr als 500.000 Einwohner.		
Helgoland ist eine Insel.		
Konrad Adenauer war der erste Bundeskanzler nach dem II. Weltkrieg.		
Die Grundschule in Deutschland dauert 8 Jahre.		

- ▶ Welche Bundesländer sind das?

Baden-Württemberg

Hessen

Mecklenburg-Vorpommern

Niedersachsen

Sachsen

Schleswig-Holstein



Vorsicht – ein Bundesland passt hier nicht!

- Nummer 1: .....
- Nummer 2: .....
- Nummer 3: .....
- Nummer 4: .....
- Nummer 5: .....

- ▶ Welche Noten sind das? Finde die passenden Paare!

Die Noten: gut, ausreichend, ungenügend, sehr gut, befriedigend, mangelhaft.

- 1 –
- 2 –
- 3 –
- 4 –
- 5 –
- 6 –

- ▶ Was gehört zusammen?

Schwarzwald	
Stuttgart	
Oder	
Heidelberg	
Krzyżowa	
Daimler Chrysler	
Bodensee	
Lufthansa	
ARD	
Bundestag	

- a. Deutsche Fluggesellschaft.
- b. Deutscher Fernsehsender.
- c. Hauptstadt des Bundeslandes Baden-Württemberg.
- d. Großer Binnensee, an den Deutschland, Österreich und die Schweiz grenzen.
- e. Grenzfluss zwischen Deutschland und Polen.
- f. Der Feldberg ist der höchste Berg dieses deutschen Mittelgebirges.
- g. Deutsch-amerikanischer Autokonzern mit Zentrale in Stuttgart.
- h. Die älteste Universität Deutschlands.
- i. In diesem Ort befindet sich eine Jugendbegegnungsstätte für deutsch-polnische Zusammenarbeit.
- j. Das Parlament der Bundesrepublik Deutschland.



- Schreibe die Namen der österreichischen, schweizerischen und deutschen Städte, Seen, Flüsse und Berge/Gebirge in die richtigen Tabellenfelder.

Aare Main Wörthersee Großglockner Chiemsee Rostock  
 Basel Mur Matterhorn Vierwaldstättersee Klagenfurt Harz

	Fluss	See	Stadt	Berg/Gebirge
Österreich				
die Schweiz				
Deutschland				

- Was ist richtig? Kreuze es an!

Der Rosenmontag ist:

- a. im Winter
- b. im Sommer
- c. im Herbst
- d. im Frühling

Salzburg ist der Geburtsort von:

- a. Robert Schumann
- b. Joseph Haydn
- c. Franz Schubert
- d. Wolfgang A. Mozart

Der Sitz des Internationalen Komitees des Roten Kreuzes ist:

- a. Bern
- b. Genf
- c. München
- d. Bonn

Europa-Universität Viadrina befindet sich in:

- a. Frankfurt an der Oder
- b. Dresden
- c. Leipzig
- d. Hamburg

Die offiziellen Amtsprachen der Schweiz sind: Deutsch, Italienisch, Französisch und:

- a. Englisch
- b. Rumänisch
- c. Rätoromanisch
- d. Schwytzerdütsch

Die Fußballmannschaft aus Dortmund heißt:

- a. Werder
- b. Bayern
- c. Hertha
- d. Borussia

Der österreichische Schauspieler, der Gouverneur von Kalifornien geworden ist, heißt:

- a. Karl Maria Brandauer
- b. Arnold Schwarzenegger
- c. Klaus Kinsky
- d. Jörg Heider

Die olympischen Winterspiele fanden im Jahre 1976 in ..... statt:

- a. Innsbruck
- b. Villach
- c. Lugano
- d. St. Moritz

Er bringt die Geschenke zu Weihnachten:

- a. Weihnachtsbaum
- b. Weihnachtsschmuck
- c. Weihnachtsmann
- d. Weihnachtslied

Ein Gericht aus Fleisch, Gemüse und Kartoffeln heißt:

- a. Pommes
- b. Eintopf
- c. Frikadelle
- d. Schnitzel

Bonn wurde im Jahre ..... Hauptstadt der BRD.

- a. 1946
- b. 1947
- c. 1948
- d. 1949

Österreich besteht aus ..... Bundesländern:

- a. 8
- b. 9
- c. 10
- d. 11

- Was ist das? Ergänze die fehlenden Buchstaben!

Hauptstadt Österreichs \_ I \_ \_  
 Der längste Fluss Deutschlands \_ H \_ \_ \_  
 Das Bierfest – jedes Jahr in München  
 O \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_

Der Bundeskanzler Deutschlands \_ \_ \_ \_ \_ D \_ \_  
 Das größte deutsche Bundesland \_ \_ Y \_ \_ \_  
 Die größte Stadt der Schweiz \_ \_ R \_ \_ \_

(styczeń 2004)

## Szkolny konkurs wiedzy o Włoszech *Do you know Italy?*

„Uczyć języka to znaczy również uczyć kultury danego kraju”<sup>2)</sup>. We współczesnej dydaktyce języków obcych trudno jest sobie wyobrazić naukę języka obcego z pominięciem aspektów cywilizacyjnych kraju, w którym tym językiem mówi się. Bez ich znajomości zrozumienie drugiego narodu, jego sposobów myślenia, wartości i idei byłoby praktycznie niemożliwe. Brak wiedzy socjokulturowej może zakłócić prawidłową komunikację międzyludzką. Bo przecież komunikowanie się to nie tylko przekazywanie i odczytywanie informacji, ale również właściwa interpretacja zachowań interlokutora, jego sposobu postrzegania świata, reakcji i zachowań, a ta nie będzie możliwa bez znajomości kultury i cywilizacji danego kraju. Ta wzajemna zależność między tymi trzema czynnikami jest widoczna już choćby w samej konstrukcji współczesnych podręczników do nauki języka, które przywiązują szczególną wagę do tych pojęć. Również współczesne technologie, coraz śmielej wchodzące do klas językowych, umożliwiają pogłębianie wiedzy z tej dziedziny i co więcej, stanowią doskonały sposób motywowania do nauki języka. Jedną z nich jest Internet, który, jeśli odpowiednio wykorzystany, może zwiększyć uczniowskie kompetencje zarówno komunikacyjne jak i socjo-pragmatyczne, paralingwistyczne, fonologiczne itd. Pozwala na odkrywanie obcej kultury w sposób najbardziej przemawiający do świadomości młodego człowieka, wychowanego w dobie komputerów.

Powyższe przesłanki były dla mnie wskazówkami, którymi kierowałam się przy opracowywaniu pytań do konkursu z wiedzy o Włoszech. Skupiłam się na takich zagadnieniach i problemach, dzięki którym uczniowie mogliby zweryfikować stereotypowe spojrzenie na ten kraj i jego mieszkańców. Chciałam również, aby byli zmuszeni do szukania odpowiedzi nie tylko tradycyjną techniką szperania w encyklopediach, ale aby wykorzystali w swoich poszukiwaniach nowoczesne technologie, do których zalicza się właśnie Internet.

W konkursie mogli brać udział zarówno licealiści, jak i gimnazjaliści, gdyż był on w języku polskim. Tytuł konkursu, sformułowany w języku angielskim, miał przyciągnąć uwagę również tych, którzy uczą się innego języka niż włoski.

Konkurs składał się z pięciu etapów i trwał cztery miesiące. W I etapie uczniowie otrzymali zestaw pytań z zakresu geografii Włoch i w ciągu trzech tygodni, szukając w różnych dostępnych im źródłach, musieli odpowiedzieć na wszystkie lub prawie wszystkie pytania. Do II etapu doszli ci, którym udało się odpowiedzieć na największą liczbę pytań. Założenia II, III i IV etapu były takie same: uczniowie mieli odpowiedzieć na postawione im pytania, tym razem odpowiednio z dziedzin takich jak: II etap – Cywilizacja Włoch, III etap – Włoska kuchnia, IV etap – Zabytki Włoch. Do etapu V, finałowego mogli przystąpić ci uczniowie, którzy przeszli z powodzeniem przez wszystkie cztery etapy konkursu. Ta ostatnia konkurencja finałowa miała formę testu, na który składały się wybrane zagadnienia z opracowywanych przez uczniów czterech części składowych konkursu.

Taka forma konkursu sprzyja rozwijaniu strategii samodzielnego poszukiwania informacji, a tym samym autonomii w uczeniu się. Uczeń zmuszony do samodzielnego poszukiwania łatwiej przyswaja sobie wiedzę i lepiej ją zapamiętuje. Poza tym pracując w ten sposób rozwija umiejętności analizy i syntezy odpowiedniej partii materiału, jej selekcji i interpretacji, czyli te umiejętności, od których jest uzależniony w dużej części sukces w nauce języka obcego.

### Bibliografia:

- Mezzadri, M., (2001), *Internet nella didattica dell'italiano: la frontiera presente*, Perugia: Guerra Edizioni.  
Peccianti, M.C. (1987), *Regione per regione*, Firenze: Manzuoli Editore.  
*Guida Oro – Italia* (1997), Milano: Touring Editore.  
*Enciclopedia Zanichelli a cura di Edigeo* (1998), Bologna.  
Adresy internetowe: [www.virgilio.it](http://www.virgilio.it) [www.tiscali.it](http://www.tiscali.it)  
[www.kataweb.it](http://www.kataweb.it) [www.ac-amiens.fr](http://www.ac-amiens.fr)  
[www.guerra-edizioni.com](http://www.guerra-edizioni.com) [www.prateleitalie.cz](http://www.prateleitalie.cz)

<sup>1)</sup> Autorka jest nauczycielką języka włoskiego w Zespole Szkół nr 1 w Jastrzębiu Zdroju.

<sup>2)</sup> Mezzadri, M., (2001), *Internet nella didattica dell'italiano: la frontiera presente*, Perugia: Guerra Edizioni.



## Etap 1 – Geografia z elementami historii Włoch

Zestaw nr 1 obejmuje pytania i zagadnienia z dziedziny: geografia i historia Włoch. Twoim zadaniem jest, szukając w różnych dostępnych Ci źródłach, odpowiedzieć na pytania a następnie złożyć zestaw z odpowiedziami w bibliotece szkolnej lub oddać nauczycielowi odpowiedzialnemu za przebieg konkursu.



Oto pytania:

- Jakie morza otaczają Półwysep Apeniński?
  - .....
  - .....
  - .....
- Powierzchnia Włoch wynosi (podkreśl prawidłową odpowiedź):
  - ▲ 301,3 tys. km<sup>2</sup>
  - ▲ 401,3 tys. km<sup>2</sup>
  - ▲ 501,3 tys. km<sup>2</sup>
- Włochy dzielą się na:
  - ▲ 15 regionów
  - ▲ 10 regionów
  - ▲ 20 regionów
- Jakie dwa państwa leżą na terytorium Włoch?
  - .....
  - .....
- Największy region we Włoszech to:
  - ▲ Piemonte
  - ▲ Sicilia
  - ▲ Sardegna
- Najmniejszy region Włoch to:
  - ▲ Valle d'Aosta
  - ▲ Molise
  - ▲ Liguria
- Połącz regiony Włoch z ich stolicami:
 

1. Lazio	a) Napoli
2. Campania	b) Palermo
3. Sicilia	c) Roma
4. Toscana	d) Torino
5. Piemonte	e) Milano
6. Lombardia	f) Firenze

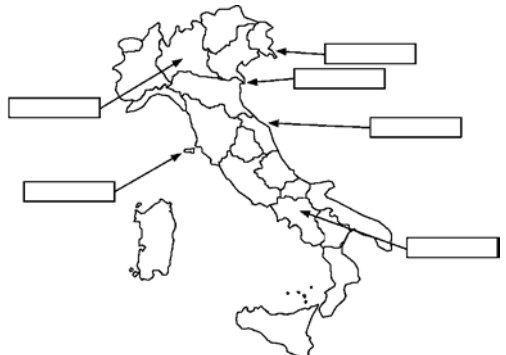
1. .... 2. .... 3. .... 4. .... 5. .... 6. ....

- Włochy liczą:
  - ▲ 52 miliony mieszkańców
  - ▲ 57 milionów mieszkańców
  - ▲ 63 miliony mieszkańców
- Dwa główne pasma górskie we Włoszech to:
  - .....
  - .....
- Które z wymienionych poniżej nazw nie jest nazwą jeziora włoskiego?
  - ▲ Garda
  - ▲ Eolie
  - ▲ Trasimeno
  - ▲ Como
- Połącz rzeki z miastami, przez które przepływają:
 

a) il Tevere	1. Firenze
b) il Po	2. Roma
c) l'Arno	3. Torino

a)..... b) ..... c) .....
- Największy czynny wulkan Europy znajduje się we Włoszech. Podaj jego nazwę i wysokość.
  - .....
  - .....
- Na jakiej włoskiej wyspie znajduje się słynna Błękitna Jaskinia (Grotta Azzurra)?
  - .....
- Najstarszy włoski park narodowy to:
  - ▲ Gran Paradiso
  - ▲ Stelvio
  - ▲ Abruzzo
- Uzereguj miasta według liczby ich ludności: (od największej do najmniejszej liczby):
 

1. Roma	3. Milano
2. Napoli	4. Torino
- Na poniższej mapce każdej strzałce odpowiada jakieś włoskie miasto. Jakie?



17. Wenecja ma około:  
 ▲ 200 mostów  
 ▲ 300 mostów  
 ▲ 400 mostów
18. Rzym wznosi się na:  
 ▲ 5 wzgórzach  
 ▲ 7 wzgórzach  
 ▲ 6 wzgórzach
19. Co symbolizują trzy kolory we fladze włoskiej?  
 1. verde =  
 2. bianco =  
 3. rosso =
20. Podaj imię i nazwisko twórcy hymnu Włoch: .....
21. Jakie instytucje państwowe mają swoje siedziby w:  
 1. Montecitorio: .....  
 2. Palazzo Madama: .....  
 3. Campidoglio: .....
22. Symbolem Rzymu jest:  
 ▲ Lwica  
 ▲ Wilczyca  
 ▲ Niedźwiedzica
23. Pierwszymi legendarnymi twórcami Rzymu byli:  
 ▲ Romolo i Remo  
 ▲ Etruschi  
 ▲ Latini
22. Uzupełnij:  
 „Pierwszym królem zjednoczonych Włoch w roku ..... został .....”
24. Uzupełnij:  
 „Pierwszą stolicą zjednoczonych Włoch zostało miasto: .....”
25. Uzupełnij:  
 „2 ..... 1946 roku, w wyniku plebiscytu, we Włoszech zniesiono ..... i ustanowiono .....”
26. Pseudonim „Il Duce” nosił:  
 ▲ Enrico De Nicola – pierwszy prezydent Włoch  
 ▲ Benito Mussolini – przywódca faszystowskich Włoch  
 ▲ Umberto II – ostatni król Włoch
27. Jak się nazywają dwaj ostatni prezydenci Włoch (poprzedni i obecny)?  
 a) .....  
 b) .....
28. Kto to jest Silvio Berlusconi?  
 .....
29. Jak się nazywa Włoch sprawujący od 1999 funkcję Przewodniczącego Komisji Europejskiej? .....
30. Kim byli:  
 a) Paolo Borsellino: .....  
 b) Giovanni Falcone: .....
- Imię i nazwisko uczestnika konkursu:  
 .....
- Klasa: .....



## Etap II – Wybrane dziedziny cywilizacji Włoch – sztuka, literatura, nauka, film, moda

Zestaw nr II obejmuje pytania i zagadnienia z cywilizacji Włoch. Twoim zadaniem jest, szukając w różnych dostępnych Ci źródłach, odpowiedzieć na pytania a następnie złożyć zestaw z odpowiedziami w bibliotece szkolnej lub oddać nauczycielowi odpowiedzialnemu za przebieg konkursu.

Oto pytania:

1. Z czym kojarzą Ci się następujące nazwiska? Połącz je z ich odpowiednikami.
- |             |                           |
|-------------|---------------------------|
| 1. Benetton | a) okulary                |
| 2. Byblos   | b) różnokolorowe koszulki |
| 3. Bulgari  | c) garnitury              |
| 4. Missoni  | d) wełna                  |
| 5. Armani   | e) biżuteria              |
1. .... 2. .... 3. .... 4. .... 5. ....
2. Jakie dziedziny życia gospodarczego reprezentują następujące marki:  
 a) Ferrari – .....  
 b) Piaggio – .....  
 c) Dolce e Gabbana – .....  
 d) Buitoni – .....  
 e) Lavazza – .....
3. FSO jest skrótem od Fabryka Samochodów Osobowych. Od czego pochodzi skrót FIAT? Podaj pełną nazwę w języku polskim (tłumaczenie) lub włoskim.  
 .....

4. Kim był zmarły w styczniu 2003 roku Gianni Agnelli?  
.....
5. Podaj reżyserów następujących filmów:  
a) „Droga”  
▲ Federico Fellini  
▲ Marcello Mastroianni  
b) „Mamma Roma”  
▲ Roberto Begnini  
▲ Pier Paolo Pasolini  
c) „Pokój syna”  
▲ Nanni Moretti  
▲ Bernardo Bertolucci
6. Podaj autorów następujących książek:  
a) „Narzeczeni” („Promessi sposi”)  
.....  
b) „Bajki na telefon” („Le favole al telefono”) .....  
c) „Imię Róży” („Il Nome della Rosa”) .....  
d) „Pianista pośród oceanu” („Il pianista in mezzo all’oceano”) .....  
e) „ Wściekłość i duma” („La rabbia e l’orgoglio”) .....  
7. Wymień trzy główne postacie z włoskiej „Commedia dell’Arte”  
a) .....  
b) .....  
c) .....  
8. Kim byli lub są:  
a) Alessandro Volta .....  
b) Giacomo Bella .....  
c) Giuseppe Garibaldi .....  
d) Guglielmo Marconi .....  
e) Maria Montessori .....  
f) Rita Levi Montalcini .....  
9. W jakiej dziedzinie niżej wymienieni Włosi otrzymali nagrodę Nobla?  
a) Luigi Pirandello – .....  
b) Dario Fo - .....  
c) Ernesto Teodoro Moneta – .....  
d) Renato Dulbecco – .....  
e) Rita Levi Montalcini – .....  
10. Podaj epoki, w których żyli i działali następujący malarze:  
a) Giotto .....  
b) Tintoretto .....  
c) Caravaggio .....

- d) Dante Gabriel Rossetti .....  
e) Amedeo Modigliani .....

11. Połącz w pary na zasadzie skojarzeń:  
Italiano, „La Primavera”, Michelangelo Buonarroti, Giuseppe Verdi, „La Morte della Madonna”, „La Cappella Sistina”, Eros Ramazzotti”, „Pinocchio”, „La Divina Commedia”, Leonardo da Vinci, „Romeo e Giulietta”, Botticelli, La Gioconda, Gepetto, Dante Alighieri, piosenkarz (cantante), Caravaggio, język, Verona, Rigoletto

Przykład:

- Italiano – język .....  
– „La Primavera” – .....  
– .....

12. Zgadnij kto to jest?

Jest cudownym dzieckiem. Pierwsze kompozycje stworzył w wieku 6. lat. Kiedy miał lat 12 jego rodzice zapisali go do rzymskiego konserwatorium muzycznego – Accademia di Santa Cecilia. Czteroletni program nauki Ennio ukończył w niecałe dwa lata i opuścił uczelnię jako jeden z najlepszych studentów. Przez kilka lat zarabiał na życie grając na trąbce w nocnych klubach, ale już w połowie lat 50. rozpoczął współpracę z włoską telewizją RAI. W 1961 r. tworząc muzykę do obrazu „Il Federale” artysta zadebiutował jako kompozytor filmowy. W 1964 r. rozpoczął współpracę z reżyserem Sergio Leone. To właśnie muzyka skomponowana do jego „spaghetti westernów”, a szczególnie słynny motyw z obrazu „Dobry, zły i brzydki” uczyniły artystę sławnym. Jest również twórcą muzyki klasycznej.

Prawdopodobnie najpopularniejszy aktor włoski ostatnich lat. Zaczynał jako uliczny komik. Kiedy przeprowadził się z rodzinnej Toskanii do Rzymu, grywał w teatrze awangardowym. W filmie zadebiutował u Giuseppe Bertolucciego w obrazie „Berlingeur ti voglio bene”(1976). Odtąd współpracował z tak cenionymi reżyserami jak Costa – Gavras, Federico Fellini czy Jim Jarmusch.

Jego debiut reżyserski to komedia „Tu Mi Turbi”(1983). Międzynarodowy rozgłos przyniósł mu niezwykle i zarazem kontrowersyjny film, którego był reżyserem i w którym odtwarzał główną rolę. Tę wzruszającą opowieść o triumfie człowieczeństwa uhonorowano trzema Oscarami

Urodził się w 18 lutego 1967 w Caldogno, niedaleko Vicenzy. Miał sześcioro rodzeństwa. Treningi rozpoczął w miejscowym klubie Caldogno. Robił błyskawiczne postępy. Kiedy w meczu z drużyną Leva zdobył sześć z siedmiu bramek, zainteresowali się nim trenerzy Vicenzy. Miał on istotny udział w awansie reprezentacji Włoch do finałów MŚ, następnie zwycięstwa Juventusu w Pucharze UEFA, został także wicekrólem strzelców Serie A. W 1996 roku trafił do AC Milan, gdyż działacze uznali, że Alessandro del Piero zajmie jego miejsce w ataku Juve. Mimo, że w Mediolanie był bardzo lubiany to latem 1999 roku przeszedł do Bolonii, dla której w sezonie 1999-2000 zdobył 23 bramki. Po mistrzostwach Europy w 2000 roku Roberto po raz kolejny zmienił barwy klubowe, przeniósł się do Brescii, której zawodnikiem jest do dzisiaj!

.....  
 Imię i nazwisko uczestnika: .....  
 Klasa: .....

**Etap III – Wybrane dziedziny cywilizacji Włoch – kuchnia, tradycje włoskie, życie społeczne Włoch**

- Co określają następujące nazwy:
  - tagliatelle
  - fettuccine
  - ravioli
  - tortellini
 .....
- Podaj przepis na włoskie „tiramisù”.  
 .....
- Skąd wzięła się nazwa włoskiego „cappuccino”?  
 .....  
 .....
- Jakie miasto włoskie słynie z produkcji parmezanu, włoskiego sera do makaronów?  
 .....
- Wymień trzy inne rodzaje włoskich serów:
  - .....
  - .....
  - .....

- Połącz marki słynnych włoskich win z regionami, z których się wywodzą:



1. Asti Cinzano	a) Toscana
2. Chianti	b) Lazio
3. Orvieto	c) Piemonte

1. .... 2. .... 3. ....

- Symbolem jakich świąt są włoskie ciasta:
  - Il panettone: .....
  - Il pandoro: .....
- Ułóż menu z podanych potraw włoskich: insalata di frutti di mare, gnocchi Donna Rita, panzanella, frittelline di riso, agnello arrosto, pesce fritto, cappellini in brodo, panna cotta, caffè
  - przystawka (antipasto) .....
  - pierwsze danie (primo piatto) .....
  - drugie danie (secondo piatto) .....
  - dodatki (contorno) .....
  - deser (dessert) .....
  - .....
- Połącz regiony z potrawami, z których słyną:

1. Piemonte	a) Risotto alla milanese
2. Toscana	b) Polenta
3. Lombardia	c) Spaghetti alla carbonara
4. Lazio	d) Castagnaccio

1. .... 2. .... 3. .... 4. ....

- Podaj przynajmniej 5 włoskich słów, które na stałe weszły do języka polskiego:  
 Np.: Fiat cinquecento – Fiat pięćsetka
  - .....
  - .....
  - .....
  - .....
  - .....
- Z czym Ci się kojarzą następujące włoskie miasta?

1. Venezia	a) Moda
2. San Remo	b) Leoni d'oro (Złote Lwy)
3. Perugia	c) Festival Piosenki Włoskiej
4. Milano	d) Umbria Jazz

1. .... 2. .... 3. .... 4. ....

12. Każde większe włoskie miasto znane jest z organizowanych corocznie tradycyjnych imprez upamiętniających jakieś historyczne wydarzenie. Oto niektóre z nich. Powiedz, co to za imprezy:

- a) Il Palio w Sienie: .....  
 b) Il Carnevale w Viareggio: .....

13. Oto niektóre z przesądów włoskich. Wy tłumacz ich znaczenie:

1. Zbić lustro	a) Trzymać za kogoś kciuki
2. Otworzyć parasol w domu	b) Oddalić nieszczęście
3. Skrzyżować palce	c) Sprowadzić deszcz
4. Dotykać żelaza	d) Mieć 7 lat nieszczęść

1. .... 2. .... 3. .... 4. ....

14. Wytłumacz znaczenie włoskich przysłów:

- a) Przysłowie sycylijskie: Kto ma język przejdzie morze (Chi ha la lingua passa il mare) .....  
 b) Przysłowie tokańskie: Prawda ma ładną twarz ale brzydkie ubrania (La verita ha buona faccia ma cattivi abiti) .....  
 c) Przysłowie weneckie: Kto podąża za innymi nigdy nie znajdzie się przed nimi (Chi segue gli altri non passa mai avanti) .....

15. Wymień nazwy najpopularniejszych włoskich kanałów telewizyjnych:

- a) telewizja publiczna: .....  
 b) telewizja prywatna: .....

16. Które z poniżej wymienionych włoskich gazet i czasopism są dziennikami, które tygodnikami? „La Stampa”, „Corriere della Sera”, „La Repubblica”, „Oggi”, „Gente”, „Panorama”

- a) dzienniki (quotidiani): .....  
 b) tygodniki (settimanali) .....

Imię i nazwisko: .....

Klasa: .....

## Etap IV – Poznajmy zabytki Włoch i ciekawe miejsca

1. Połącz zabytki z miastami:

1. Roma	a. Basilica di San Antonio
2. Padova	b. Chiesa di San Cataldo (Kościół św. Kataldo)
3. Verona	c. Foro Romano
4. Palermo	d. Piazza di San Marco (Plac św. Marka)
5. Napoli	e. Opera „La Scala”
6. Firenze	f. Gli Uffizi (Muzeum Uffizi)
7. Venezia	g. Museo Capodimonte (Muzeum Capodimonte)
8. Milano	h. Casa di Giulietta (dom Julii)

1. .... 2. .... 3. .... 4. .... 5. ....  
 6. .... 7. .... 8. ....

2. Który z włoskich artystów zaprojektował:

1. Pałac Rady Ministrów (Pałac Radziwiłłów)  
 2. Pałac Łazienkowski  
 3. Hotel Europejski  
 4. Rezydencję Potockich w Wilanowie  
 a) Maurizio Pedetti  
 b) Francesco Maria Lanci  
 c) Enrico Marconi  
 d) Domenico Merlini  
 1. .... 2. .... 3. .... 4. ....

3. Z jakim miastem włoskim związani są ci Włosi:

- a. Święty Franciszek  
 b. Święty Antoni  
 c. Carlo Goldoni (XVIII-wieczny komediopisarz włoski)  
 d. Giacomo Casanova  
 e. Królowa Bona Sforza

4. Kolumny otaczające Bazylikę świętego Piotra w Rzymie są dziełem:

- a) Gian Lorenzo Bernini  
 b) Michelangelo Buonarroti  
 c) Leon Battista Alberti

5. „Ostatnia Wieczerza” Leonarda da Vinci znajduje się:

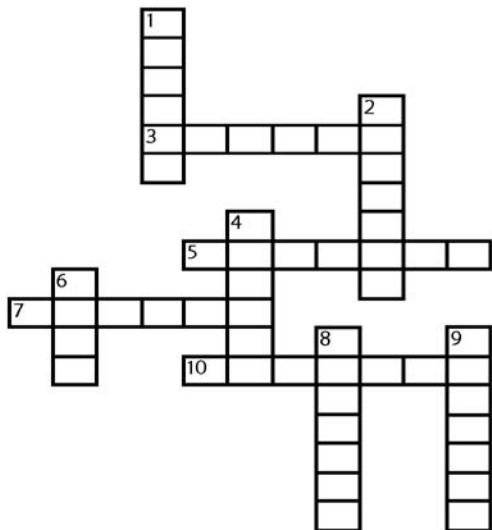
- a) w Pizie  
 b) w Mediolanie  
 c) w Rzymie

6. W jakim mieście znajduje się „Most westchnień”? (Ponte dei Sospiri)

- a) Venezia  
 b) Roma  
 c) Palermo

7. Jak legenda związana jest z kamienną rzeźbą „La bocca della verità” („Usta prawdy”), znajdującą się obecnie w atrium rzymskiego kościoła świętej Marii in Cosmedin  
 .....

8. Rozwiąż krzyżówkę wpisując w rubryki włoskie nazwy miast:



- 1 Miasto w którym znajduje się „La Scala”
- 2 Miasto-kolebka Odrodzenia
- 3 Miasto słynne z włoskiej pizzy
- 4 Miasto, w którym znajduje się największy włoski port
- 5 Miasto, które „pływa”
- 6 Miasto słynne z realizacji filmu „Słodkie życie” („Dolce vita”)
- 7 Miasto-stolica przemysłu samochodowego
- 8 Miasto-siedziba słynnego uniwersytetu dla obco-krajowców
- 9 Miasto, w którym powstał pierwszy w Europie uniwersytet
- 10 Głównie miasto największej włoskiej wyspy (Genova, Palermo, Milano, Firenze, Venezia, Bologna, Perugia, Napoli, Roma, Torino.)

9. W jakim regionie Włoch znajdują się podobne zabudowania:

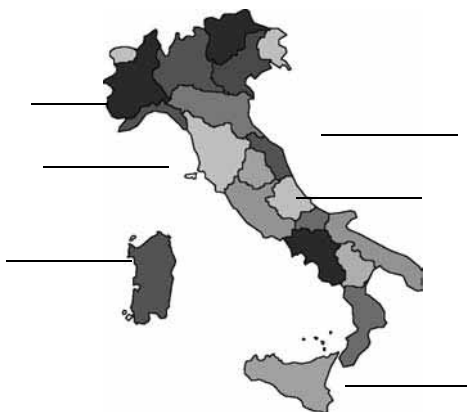


1. ....  
 2. ....  
 Imię i nazwisko .....  
 Klasa .....

## Etap V – Finał

Finałowy test konkursu *Do you know Italy* składa się z wybranych zagadnień I, II, III i IV zestawu, opracowywanych przez Ciebie przez 4 miesiące. Zapoznaj się z nimi i odpowiedz na pytania.

1. Uzupełnij mapkę wpisując przy liniach odpowiednio nazwy włoskich: mórz, regionów i wysp.



..... / 6 pkt.

2. Wpisz poniższe miasta w odpowiednie miejsca na mapce Włoch.

*Roma Palermo Venezia Napoli Milano Torino*



..... / 6 pkt.

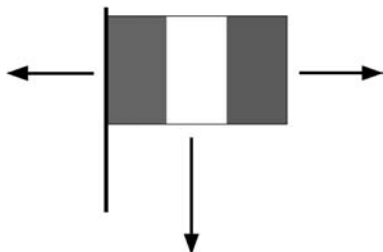
3. Które z tych nazw to nazwy włoskich: rzek, jezior, gór, wysp?

- a) Po – .....
- b) Eolie – .....
- c) Gran Paradiso – .....
- d) Trasimeno – .....

..... / 4 pkt.



4. Wpisz kolory włoskiej flagi i wytłumacz, co one symbolizują:



- a) .....  
 b) .....  
 c) .....  
 ..... / 6 pkt.

5. W którym roku została zniesiona monarchia we Włoszech? .....  
 ..... / 1 pkt.

6. Kto jest obecnym prezydentem Włoch?  
 .....  
 ..... / 1 pkt.

7. Ilu mieszkańców liczą Włochy? .....  
 ..... / 1 pkt.

8. Kim są:  
 a) Silvio Berlusconi .....  
 b) Romano Prodi .....  
 c) Federico Fellini .....  
 d) Dario Fo .....  
 e) Caravaggio .....  
 f) Ennio Morricone .....  
 ..... / 6 pkt

9. Z czym Ci się kojarzą te nazwiska?

1. Nanni Moretti	a) „Pokój syna”
2. Umberto Eco	b) Pałac Łazienkowski
3. Leonardo da Vinci	c) „Ostatnia Wieczerza”
4. Giuseppe Verdi	d) „Rigoletto”
5. Domenico Merlini	e) „Imię róży”

3. .... 2. .... 3. .... 4. .... 5. ....  
 ..... / 5 pkt.

10. Wpisz odpowiedzi:

1. Włoski region, od którego wzięta się nazwa słynnego włoskiego wina .....  
 2. Potrawa, z której słynie Piemont .....  
 3. Słynne muzeum we Florencji .....  
 4. Legendarni założyciele Rzymu .....  
 5. Miasto słynnej opery „La Scala” .....  
 6. Miasto-stolica przemysłu samochodowego .....  
 ..... / 6 pkt.

11. Co to jest?

- a) fettuccine – .....  
 b) parmiggiano – .....  
 c) nuraghi – .....  
 d) Piaggio – .....  
 ..... / 4 pkt.

12. Co to za zabytki? Jeśli nie znasz ich nazwy, podaj w jakim mieście znajdują się.



.....



.....

..... / 4 pkt.

Imię i nazwisko uczestnika: .....

Klasa: .....

Maksymalna liczba punktów: 50

Liczba zdobytych punktów: .....

(maj 2003)

**Uwaga! – nasz nowy numer konta**

NBP 0/0 Warszawa  
 82 1010 1010 0189 6213 9110 0000





Urszula Sienkiewicz<sup>1)</sup>  
Stalowa Wola

## Dlaczego języki obce są nam obce?

Koniec lat 80. i początek 90. to istna rewolucja w spojrzeniu na znaczenie języków obcych w Polsce. Entuzjazm społeczeństwa spowodowany zmianami społeczno-politycznymi przyczynił się do wzrostu zainteresowania nauką języków obcych, a to z kolei do powstania wielu instytucji zajmujących się bardziej lub mniej profesjonalnie nauczaniem tych języków. Język rosyjski nauczany dotąd w szkołach podstawowych i średnich był niemal w ekspresowym tempie zastępowany językami zachodnimi, mimo że brakowało wówczas wykwalifikowanych kadr. Kto mógł, zapisywał się na kursy bądź do szkół językowych, bo tak wypadało, zresztą nikt nie chciał być gorszy. Rodzice deklarowali w szkołach chęć nauki języka przez ich pociechy. Ta swoista „euforia językowa” była tak wielka, że mało kto się wtedy zastanawiał nad zaplanowaniem całego cyklu nauczania języka.

I tak np. uczeń po czteroletnim kursie języka w szkole podstawowej trafiał do szkoły średniej, gdzie rozpoczynał naukę tego samego języka od podstaw. Zdarzało się także, że szkoła średnia nie oferowała uczniom języka nauczanego w szkole podstawowej. Istniały i istnieją oczywiście szkoły, które rozwiązały ten problem tworząc tzw. poziomy zaawansowania. W większości jednak szkół województwa podkarpackiego było to niemożliwe ze względu na chociażby bazę lokalową i brak kadr. Problem więc istniał, ale nauczyciele języków obcych „pocieszali się” faktem, że nauka w szkole średniej trwa cztery, a w technikum pięć lat i zdają przez ten czas przygotować uczniów do matury.

W roku szkolnym 2002/2003 do szkół średnich trafili pierwsi absolwenci gimnazjum, którzy uczyli się języka obcego przez sześć lat. Wraz z nimi powrócił problem. Szkoły średnie powinny w zasadzie zapewnić uczniom kontynuację nauki języka. Poziom zaawansowania tych uczniów był różny. Powstała więc konieczność tworzenia międzyklasowych grup zaawansowania. Większość szkół nie posiada jednak odpowiedniej bazy lokalowej. Zastanawiano się także, co przyjąć za kryterium kwalifikowania uczniów na taki a nie inny poziom. W roku szkolnym 2003/2004 nauczyciele języków w naszej szkole przeprowadzili testy kwalifikacyjne wśród uczniów uczących się jednego języka od 3 do 6 lat. Testy miały sprawdzić podstawowe wiadomości i umiejętności językowe. Wyniki testów jednoznacznie wskazują, że większość uczniów w minimalnym stopniu bądź też w ogóle nie opanowała podstaw języka. W związku z tym nauczyciele rozpoczynają z uczniami klas pierwszych kurs podstawowy mając niecałe trzy, a w przypadku technikum cztery lata na przygotowanie uczniów do nowej matury.

### ▼ Gdzie tkwią przyczyny takiego stanu rzeczy?

Z przeprowadzonej wśród uczniów naszej szkoły ankiety wynika, że większość z nich uczy się języka niesystematycznie, najczęściej wtedy, gdy spodziewają się, że będą pytani. Brak systematyczności, silnej motywacji, a także niewystarczająca liczba godzin (bardzo często są to dwie godziny tygodniowo) – to chyba

<sup>1)</sup> Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w Zespole Szkół nr 4 w Stalowej Woli.

główne przyczyny tak słabych umiejętności językowych. Mimo że 99,9% ankietowanych uczniów deklaruje świadomość korzyści płynących ze znajomości języka obcego, to tak naprawdę żyjąc w małych prowincjonalnych społecznościach nie mieli jeszcze okazji się o tym przekonać. Dla większości z nich język obcy to tylko przedmiot szkolny, który muszą zaliczyć, aby otrzymać promocję do następnej klasy.

Chciałabym, aby przedstawione przeze mnie refleksje stały się początkiem dyskusji nad stanem faktycznym i przyszłością języków obcych w Polsce. Nauczyciele naszej szkoły zrzeszeni w Komisji Języków Obcych wypracowali następujące propozycje:

- ▶ przeprowadzić test kwalifikacyjny z języka obcego na zakończenie nauki w szkole podstawowej (jednakowy dla całego województwa podkarpackiego),
- ▶ wprowadzić w gimnazjum naukę na tzw. poziomach zaawansowania (kwalifikowanie do grup odbywałoby się na podstawie wyników

testu przeprowadzonego w szkołach podstawowych),

- ▶ przeprowadzić na zakończenie nauki w gimnazjum test kwalifikacyjny,
- ▶ wyniki testu przekazać wraz z kompletem dokumentów do szkół średnich,
- ▶ umożliwić uczniom kontynuację nauki języka w szkole średniej w tzw. grupach zaawansowania,
- ▶ zwiększyć i jednoznacznie określić liczbę godzin języka wiodącego w całym cyklu nauczania, np. 4 + 2.

Polski przemysł, rolnictwo, handel dostosowują się do wymagań Unii Europejskiej. Batalia o nasz „polski, wysoki poziom” obejmuje coraz więcej podmiotów, także szkolnictwo. Jakie miejsce zajmuje w tym wszystkim „szkolna” znajomość języków obcych, które przecież mają otwierać przed młodymi ludźmi drzwi unijnych instytucji i pomagać w planowaniu kariery zawodowej?

Zapraszamy do dyskusji.

(marzec 2004)

*Małgorzata Ignatowicz, Ewa Michalska<sup>1)</sup>*  
*Zamość*

---

## Uczenie w zespołach

Szkoły średnie nowego typu są zobowiązane do zapewnienia swoim uczniom kontynuacji jednego z języków obcych nauczanych w gimnazjum. Aby sprostać temu wymaganiu, w bazie danych dotyczących kandydatów do naszego technikum i liceum profilowanego zamieściliśmy rubryki zawierające informacje o tym, jakich języków i w jakim wymiarze tygodniowym uczyła się osoba składająca podanie do szkoły. Na początku roku szkolnego nauczyciele języków obcych przeprowadzili badanie kompetencji językowych. Następnie na podstawie wyników tego badania oraz bazy danych dokonali podziału młodzieży na zespoły w taki sposób, by prawie każdy uczeń miał możliwość kontynuacji dwu języków, których

uczył się w gimnazjum na poziomie dostosowanym do swoich umiejętności.

Każdy zespół językowy składa się z uczniów chodzących do różnych klas szkół jednego typu. Wprowadzenie nauczania zespołowego języków obcych wyniknęło ze specyfiki szkoły, w której pracujemy. Trafiają do nas uczniowie z wielu miejscowości powiatu zamojskiego, w których naucza się różnych języków obcych. Aby sprostać oczekiwaniom naszych uczniów, dotyczących nauki języków obcych, dyrekcja szkoły zdecydowała się na taki podział. Nauczanie w zespołach umożliwiło nauczycielom wybór odpowiednich programów nauczania, podręczników i metod pracy i tym samym dobre przygotowanie do nowej matury.

---

<sup>1)</sup> Małgorzata Ignatowicz jest nauczycielką języka niemieckiego, a Ewa Michalska nauczycielką języka angielskiego w Zespole Szkół Ponadgimnazjalnych nr 5 w Zamościu.

Mimo naszych początkowych obaw związanych z wprowadzeniem tego systemu (trudności z ułożeniem planu lekcji) po prawie roku funkcjonowania nauczania w zespołach,

zarówno uczniowie, jak i nauczyciele wyrażają bardzo pozytywne opinie. Zachęcamy inne szkoły do skorzystania z naszego doświadczenia i służymy radą.

(maj 2004)

Marzena Cichońska-Woropaj<sup>1)</sup>  
Nowy Sącz

---

## **English Corner – czyli jak przełamać stres przed mówieniem w języku obcym**

W cyklu całego procesu uczenia się języka obcego w szkole uczniowie stawiają czoła przeróżnym problemom. Jako nauczyciele wymagamy od nich, aby zrozumieli skomplikowane czasy gramatyczne, opanowali ogromną ilość słówek, idiomów i wyrażeń oraz aby posiadli wszystkie sprawności, takie jak mówienie, słuchanie, czytanie czy pisanie. Nie wystarczy być ani uczniem tylko zdolnym, ani tylko pracowitym i systematycznym, żeby po prostu „być dobrym” z języka. Aby czuć się swobodnie i traktować język obcy nie jako barierę, ale jako pomoc w komunikacji, trzeba nie tylko znać struktury i reguły, ale również trzeba mieć praktykę i zmienić sposób myślenia. Obycie w świecie nas otaczającym, kontakty z osobami mówiącymi w języku obcym, podróżowanie, dostęp do Internetu i prasy anglojęzycznej – to wszystko daje nam wiedzę niejako bez naszego udziału. Nie wszyscy mają jednak takie możliwości, pamiętajmy, że mamy w każdej klasie młodzież bogatą i obytą w świecie, ale też jeszcze dużo zagubionych, wiejskich dzieci.

Dla nikogo nie jest już zaskoczeniem nauczyciel, mówiący na lekcji w języku angielskim ani typy ćwiczeń zawarte w kolorowym podręczniku, w którym można znaleźć ciekawe teksty na temat naszych ulubionych postaci. Nauczyciel ma jednak na lekcji ograniczony czas, przeznaczony na ćwiczenia dialogów w parach, nie mówiąc już o wolnych wypowiedziach. Rachunek jest prosty; na każdego ucznia przypada średnio około 2-3 minut każdej lekcji,

w ciągu których ma on szansę coś powiedzieć. Jest to zdecydowanie za mało, aby opanować język obcy. W większości przypadków stwarzamy więc uczniom bazę, na której będą mogli się oprzeć, gdy zaistnieje potrzeba komunikacji. Problem jednak polega na tym, że dla wielu bariera niechęci i lęku przed mówieniem jest nie do pokonania.

Mając świadomość ogromnych potrzeb i niewielkich możliwości, postanowiłam dać szansę tym uczniom, którzy czują strach przed wyartykułowaniem prostych zdań w języku obcym. W taki sposób powstał *English Corner*, do którego szybko przyłączyły się dwie inne anglistki z naszej szkoły. Nie można nazwać tego kółkiem, raczej klubem dyskusyjnym. Nasze spotkania odbywają się co trzy tygodnie. Klub jest otwarty dla wszystkich, bez względu na profil klasy czy stopień zaawansowania w języku angielskim, dlatego też nie spełnia wymogów ani kółka wyrównawczego, ani też kółka dla szczególnie zainteresowanych. Przed każdym spotkaniem jest wywieszany plakat z tematem dyskusji, w związku z czym przychodzą ci, dla których temat ten jest interesujący. Po każdym spotkaniu zbieramy od uczniów propozycje nowych tematów. Przyjście jeden raz na spotkanie nie obliuguje nikogo do pojawiania się na następnych zajęciach. Aby osiągnąć cel, wspólnie z przedstawicielami różnych klas wypracowaliśmy pewne założenia, które mają nam pomóc w pracy i o których pamiętamy na każdym spotkaniu.

---

<sup>1)</sup> Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Zespole Szkół Ekonomicznych w Nowym Sączu.

► Katalog założeń *English Corner*

1. Przyjazna i swobodna atmosfera.
2. Przełamanie strachu przed mówieniem w języku angielskim.
3. Skupienie swojej uwagi na tym, co mam powiedzieć, a nie jak.
4. Zasada niezmuszania nikogo do zabierania głosu; ćwiczenie słuchania również przyczynia się do rozwijania umiejętności mówienia.
5. Zasada niepoprawiania błędów w trakcie mówienia.
6. Integracja młodzieży z całej szkoły.
7. Rozwijanie umiejętności mówienia i słuchania w języku obcym.
8. Poszerzanie słownictwa.

Wszystkie te założenia są ze sobą ściśle powiązane, nie możemy zapomnieć o żadnym z nich, w przeciwnym razie całe przedsięwzięcie straciłoby sens. Przede wszystkim staramy się, aby atmosfera była swobodna, zachęcamy uczniów do mówienia potakując głowami, dając znać, że ich rozumiemy i że to nie forma gramatyczna, a to, co mają do powiedzenia, jest dla nas istotne. Musimy unikać pewnego rodzaju dyskryminacji, rozmawiając nie tylko z uczniami klas, w których uczymy, ale również z pozostałymi. Na *English Corner* wszyscy są traktowani jednakowo, udzielanie głosu odbywa się w kolejności zgłoszeń. Uśmiech i życzliwe podejście nie powinny pozostać tylko sloganami, tak jak zdziwione miny powinny zniknąć z naszych twarzy.

Wielu uczniów doświadcza uczucia blokady, kiedy mają powiedzieć coś w języku obcym. Powodów jest wiele – mało możliwości kontaktu z językiem, obawa przed popełnieniem błędu, ośmieszeniem się. Strach potęgowany jest tutaj faktem, iż słucha nas dwóch innych nauczycieli oraz wielu nieznanymi nam uczniów z innych klas. Potrzeba stworzenia atmosfery naturalności na zajęciach jest ogromna. Uczeń nie może być pod presją, że jego wypowiedź jest analizowana pod różnymi względami przez trzech nauczycieli i wielu „dobrych” uczniów. Musi on mieć świadomość, że spotkaliśmy się po to, aby omówić konkretny temat, rozważyć plusy i minusy danego zagadnienia, spróbować znaleźć rozwiązanie.

Dyskusje nasze mają charakter publicznych debat, jakie ostatnio stały się modne w te-

lewizji i na antenach radiowych. Na pierwszym planie są nasze opinie, spostrzeżenia, często pytania skierowane do innych uczestników. Konieczność użycia języka obcego jest tylko narzędziem w wyrażeniu własnych myśli i poglądów. Aby uczeń mógł je wyartykułować, musi mieć świadomość, że czekamy na jego opinię, nie na konstrukcję zdania. Nawet jeżeli z wypowiedzi ucznia możemy się tylko domyślać, co chciał powiedzieć, kontynuujemy dyskusję, jak gdyby problem ten wcale nie zaistniał. Takie podejście gwarantuje nam, że debata potrwa w przyjemnej atmosferze bez momentów ciszy.

Naszym naturalnym odruchem jako nauczycieli jest wywoływanie konkretnych uczniów, aby odpowiedzieli na pytanie, przeczytali coś, wykonali ćwiczenie. Jest to zrozumiałe, gdyż nie ma nic bardziej chaotycznego od chóralnych odpowiedzi kilkunastu czy kilkudziesięciu uczniów, z których każdy niejednokrotnie mówi co innego. Na naszych zajęciach nawyk ten musi być wyeliminowany. Nie przełamamy strachu przed mówieniem, stwarzając zagrożenie, że zaraz ktoś zostanie wywołany do odpowiedzi. Jeżeli ktoś nie chce mówić dzisiaj, może zechce zabrać głos jutro. Cieszymy się, że chce nas słuchać i pamiętamy, że aby być komunikatywnym, trzeba też rozumieć, co mówią inni.

Znane jest powiedzenie: „*Nie robi błędów tylko ten, który nie robi nic*”. Błędy są naturalnym elementem w procesie uczenia się. Zadaniem nauczyciela jest ich eliminowanie. Nie może on jednak zwracać na nie uwagi tam, gdzie ważna jest płynność wypowiedzi. Niejednokrotnie błędy są popełniane nieświadomie, bo uczeń zna poprawną formę, tyle że nie na tym się koncentruje. Na *English Corner* jesteśmy wyjątkowo liberalne wobec błędów, co nie oznacza, że idą one w niepamięć. Przyjęliśmy nasz własny system poprawiania błędów, który jest konsekwencją przestrzegania założeń przyjętych na *English Corner*.

Nie możemy dopuścić do tego, aby zniechęcić ucznia notowaniem czegokolwiek podczas jego wypowiedzi. Błędy, które się pojawiają, staramy się po prostu zapamiętać i dopiero na końcu zajęć zwracamy na nie uwagę, nie odnosząc ich do żadnego konkretnego ucznia.

Nikt nie ma chyba wątpliwości co do tego, że tego typu zajęcia pomagają uczniom nawiązać nowe znajomości. Młodzież z całej

szkoły ma szansę poznać swoich rówieśników, ale także starszych i młodszych kolegów. Zdarzyło się nawet kilka razy, że na zajęcia przyproawdzone zostały osoby z innych szkół przez uczniów naszej szkoły.

Założenia zawarte w punktach 7 i 8 zostały tam umieszczone celowo. Większość uczniów posiada bowiem zakres wiedzy wystarczający, aby się porozumieć, sami jednak nie zdają sobie z tego sprawy. Naszym zadaniem jest więc pomóc im w uświadomieniu swoich możliwości. Jeżeli ktoś nie zna potrzebnego słowa, pomagamy mu, podając synonimy lub wyjaśniając jego znaczenie. W ten sposób uczeń widzi, że mógłby sam poradzić sobie z takim problemem.

Staramy się też korzystać z możliwości, jaką daje nam istnienie w naszym mieście Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej oraz Wyższej Szkoły Biznesu-National Louis University. Nauczają tam wielu native speakerów, którzy bardzo chętnie nawiązują nowe znajomości i korzystają z zaproszeń na nasze zajęcia. Jest to wspaniała okazja poszerzenia swojej wiedzy, gdyż daje możliwość nie tylko posłuchania autentycznego akcentu, ale również zmusza do mówienia w języku angielskim, ponieważ większość z obcokrajowców nie zna języka polskiego.

Nietrudno zauważyć, że zostały tutaj wykorzystane elementy różnych metod nauczania języka obcego. W wielu z nich nacisk jest położony na rozwijanie umiejętności mówienia. Najbardziej zbliżona do naszej techniki zastosowanej w *English Corner* jest metoda komunikatywna, gdzie uczniowie jak najczęściej mówią właśnie na tematy dotyczące problemów życia codziennego. Jak wspomniałam, jest to jednak metoda nauczania, podczas gdy my nie mamy na celu samego nauczania, a jedynie wykorzystanie tego, co uczniowie już potrafią.

► Aby zajęcia były udane należy przygotować:

#### 1. Temat.

Dobry temat jest podstawowym warunkiem powodzenia spotkania. Tematy, które cieszyły się największą popularnością do tej pory, to tematy dotyczące uczniów bezpośrednio i przez nich wymyślone, jak na przykład: problemy nastolatków, gangi, tolerancja, narkotyki. Pomimo stopnia trudności słownictwa związanego z tymi tematami, uczniowie mieli dużo do powiedzenia.

2. Listę słówek i wyrażen związanych z danym tematem.

3. Tekst czytany lub słuchany (około 3-minutowy), który byłby wstępem do dyskusji (tekst musi być interesujący, o średnim stopniu trudności, najlepiej jeżeli jest kontrowersyjny i podaje dane statystyczne lub przykłady).

4. Dwa plany:

- uczniowie sami dochodzą do dyskusji bez większej pomocy nauczyciela, który ewentualnie tak nią steruje, aby nadać jej odpowiedni porządek,
- uczniowie nie radzą sobie z nawiązaniem dyskusji i wówczas nauczyciel sam poddaje myśli, zgodnie z następującymi propozycjami:
  - ▲ różne aspekty tematu,
  - ▲ argumenty „za” i „przeciw”,
  - ▲ przyczyny,
  - ▲ sposoby rozwiązywania.

Dla przykładu:

X	Tolerancja	Problemy nastolatków
A	Dotyczy problemów rasowych, orientacji seksualnej, stylu życia, poglądów, ubioru, muzyki, niepełnosprawności itp.	Dotyczą rodziców, szkoły, uczuć, sekt, narkotyków, pieniędzy itp.
B	<ul style="list-style-type: none"> <li>▲ przyzwoitość, normy etyczne, obyczaje,</li> <li>▲ szacunek dla opinii innych, wolność,</li> </ul>	.....
C	Wychowanie, stopień obycia w świecie, religia, znajomość różnych kultur,	Brak czasu, gonitwa za pieniędzmi, skrytość, bunt, szybkie tempo życia,
D	Umiejętność słuchania innych, otwartość na świat i nowe spojrzenie,	Rozmowa, wyciszenie się, wycieczka, próba zrozumienia innej osoby.

5. Arkusze papieru, flamastry na ewentualną pracę w grupach (uczniowie sami decydują, czy dyskutują „na gorąco”, czy chcą przemyśleć pewne aspekty i zapisać swoje spostrzeżenia na arkuszach).

Zrozumiałe jest, że początki są trudne. Grupy uczniów przychodzących na zajęcia były

liczne, jednak niewielu z nich chciało się wyowiadać w języku obcym przed trzema nauczycielami i kolegami z innych klas. Bali się kompromitacji i śmiechu. Stopniowo, gdy zaczęli się nieśmiało odzywać, okazało się, że są na podobnym poziomie, że uczeń pani A nie jest wcale gorszy od ucznia pani B. Teraz powoli zaczyna ich cieszyć to, że rozumieją się wzajemnie, choć nie zawsze rozumieją nas – nauczycieli. Chętnie odpowiadają, bo wreszcie ktoś pyta ich o zdanie i nie ocenia ich krytycznie za te opinie (tutaj przecież liczy się komunikatywność!). Myślę, że wielu z nich już przełamało bariery, choć każde zajęcie to inny skład uczniów. Niektórzy odważyli się wystąpić publicznie bez wywołania „do tablicy” po raz pierwszy w trakcie nauki w szkole. Nasze spotkania są coraz bardziej swobodne, jeżeli chodzi o po-

sługiwanie się językiem. Zauważamy również na lekcjach większą aktywność u tych uczniów, którzy przychodzą na *English Corner*. Najlepszym potwierdzeniem konieczności kontynuowania naszych spotkań jest to, że na każdym następnym zajęciu mamy kolejnych młodych ludzi chętnych chociażby tylko do przysłuchiwania się. Zachęcam więc wszystkich nauczycieli języków obcych, nie tylko angielskiego, aby spróbowali spotkać się ze swoimi uczniami na takich zajęciach. Okażą się one z pewnością wdzięczną formą integracji z młodzieżą i jestem pewna, że uczniowie sami będą pytać o termin następnych.

### Bibliografia:

Diane Larsen-Freeman (1995), *Techniques and Principles in Language Teaching*, Oxford University Press.  
(listopad 2002)

Wioletta Piegzik<sup>1)</sup>  
Wrocław

---

## Między jawą a snem

### O wykorzystaniu technik relaksacyjno-wyobrażeniowych w nauczaniu języków obcych

Techniki relaksacyjno-wyobrażeniowe są wykorzystywane od ponad dwustu lat. Początkowo były znane głównie w medycynie (mesmerizm francuski i angielski 1778–1785, hipnotyzm J. Braida 1843), później w psychologii (teoria zjawisk psychologicznych Ch. Boudina 1920), psychoterapii (psychologia sugestywna czyli sugestia medyczna A. A. Liébaulta), psychofizjologii (Pawłow i rosyjska szkoła neopawłowska), aż w końcu znalazły zastosowanie w pedagogice (hipnopedia J. Genevay'a 1957) i w dydaktyce języków obcych (sugestopedia – G. Lozanow 1965).

W niniejszym artykule zajmę się ostatnią z wymienionych powyżej dziedzin. Postaram się odpowiedzieć na pytanie, w jakim stopniu proponowana metoda dydaktyczna jest skuteczna oraz co nowego wnosi do procesu nauczania języków obcych. Zaproponuję również konkretne przykłady do przeprowadzenia w grupie uczniowskiej.



### Idea ćwiczeń relaksacyjno-wyobrażeniowych

Techniki relaksacyjno-wyobrażeniowe to specjalna grupa metod terapeutycznych i psychoedukacyjnych, których celem jest wywołanie i pogłębienie u osoby ćwiczącej stanu rozluźnienia psychofizycznego, zwanego też stanem relaksu, oraz wykorzystanie tego stanu do wcześniej ustalonych celów i przewidywanych korzyści.

Do podstawowych korzyści należą :

- ▶ zmniejszenie napięcia psychofizycznego zwanego stresem,
- ▶ szybka regeneracja sił,
- ▶ zwiększenie kontaktu z własnym organizmem (ciałem, uczuciami i myślami),
- ▶ poprawa koncentracji uwagi,
- ▶ poprawa funkcjonowania pamięci,
- ▶ rozbudzenie zdolności twórczych i imaginacyjnych.

---

<sup>1)</sup> Autorka jest nauczycielką języka francuskiego w Liceum Ogólnokształcącym nr VII we Wrocławiu.

Wydaje się, iż dzięki wszystkim tym właściwościom techniki relaksacyjno-wyobrażeniowej mogą odgrywać ważną rolę w procesie nauczania/uczenia się. Klasyczna forma wykładu nie zawsze służy efektywnemu przekazywaniu wiedzy. Szczególnie trudna jest jej realizacja, gdy grupa uczących się nie potrafi długo trwale skoncentrować swojej uwagi lub gdy zwerbalizowane struktury języka nie są przez nią w całości przetwarzane na treści pojęciowe.

Stan relaksu jest przeciwstawny mobilizacji. Idea proponowanych ćwiczeń polega na wprowadzeniu umysłu w stan odprężenia, w którym świadomość pracuje mniej intensywnie, a następnie na uruchomieniu funkcji mózgu warunkujących kodowanie, przechowywanie i dekodowanie informacji.

Do podstawowych technik relaksacyjnych należą:

- ▶ ćwiczenia relaksacyjne polegające na rozluźnieniu mięśni całego ciała (metoda Jacobsona),
- ▶ trening autogenny wywołujący stan ciężkości, ciepła, regularnego oddechu (metoda J. Schultza),
- ▶ ćwiczenia rozciągające (stretching),
- ▶ ćwiczenia wyobraźni (wizualizacje).

Zajmijmy się wizualizacją. Wizualizacja to technika wpływająca na podświadomość, odwołująca się do wyobraźni – zdolności wytworzenia lub przekształcania wyobraźni.

Wyobrażenia (obrazy) są wytwarzane na podstawie wcześniejszych spostrzeżeń (obrazowa reprezentacja umysłowa wcześniejszego doświadczenia percepcyjnego) lub na podstawie zupełnie nowego układu znanych elementów, przedstawiających obiekty, których nigdy nie doświadczyliśmy lub w ogóle nie istniejące. Wyobrażenie może odpowiadać każdej modalności zmysłowej: wzrokowej, słuchowej, dotykowej, smakowej, ruchowej i węchowej. Najczęstsze są jednak wyobrażenia wzrokowe.



### **Metodyka wprowadzania ćwiczeń relaksacyjno-wyobrażeniowych**

Ćwiczenia relaksacyjne można wprowadzać w grupach, które po wcześniejszym zapoznaniu się z proponowaną techniką wyraziły zgodę

i chęć uczestnictwa w tej formie pracy. Ćwiczenia prowadzi jedna osoba (nauczyciel), podając jasno sformułowane instrukcje. Głos osoby prowadzącej ćwiczenia powinien być ciepły i łagodny. Najlepiej jest, gdy osoba ta potrafi wytwarzać (dzięki swojej osobowości i empatii) atmosferę przyjaźni, zrozumienia i akceptacji. Osoby ćwiczące powinny znaleźć się w wygodnej pozycji (może być siedząca), najlepiej z zamkniętymi oczami, choć nie jest to konieczne. Czas trwania ćwiczeń nie powinien być za długi (5-7 minut) przy grupach o niewielkim lub żadnym doświadczeniu w technikach relaksacyjnych.

Każde ćwiczenie (wizualizację) należy kończyć procedurą powrotu, która polega na delikatnym powrocie do rzeczywistego miejsca i czasu – najlepiej odliczamy od 10-ciu do 1-go, potem podajemy hasła typu: „*głęboko oddychamy*”, „*poruszamy rękami...*”, „*otwieramy oczy*”.



### **Przykład wizualizacji dla grup francusko i angielskojęzycznych**

#### Sur la plage

Tu es bien installé, rien ne te gêne. Tu fermes les yeux et respirez profondément. (*Silence*)

Le bruit que tu entends venir de la rue ne t'intéresse pas. Tu respirez profondément. (*Silence*) Tu entends toi-même.

Maintenant tu te vois sur la plage. Le sable a couleur d'or. Tu marches tout au long de la mer. Les vagues sont petites, délicates, le mugissement de mer léger. C'est agréable!

Tes pieds glissent sur le sable réchauffé par le soleil qui a brillé toute la journée. Il y a des mouettes qui volent et qui poussent des cris comme si elles voulaient te parler, te saluer...

Le vent léger bouge un peu tes cheveux, les gouttes d'eau tombent sur tes joues, elles rafraichissent ton visage!

Qu'est-ce que c'est agréable!

La vraie vie est peut-être ici. Tu respirez et tu te sens vraiment très bien.

(*Silence*)

Maintenant tu t'imagines que tu as fait une très jolie promenade que tu as été sur la plage. Tu gardes cette image comme la photo dans l'album. Tu commences à entendre les bruits de la rue, tu comptes de 10 à 1, puis tu ouvres les yeux et tu te détends.



### On the beach

Sit comfortably, relax. Close your eyes, take a deep breath. (*Silence*).

The noise coming from the outside is not important for you. You can breathe freely and you can hear yourself.

You are on the beach. The sand is gold and you are walking along the coast. The waves are small and gentle, the sea is roaring. It's very nice.

Your feet move on the sand full of sunshine. You can see seagulls, their sounds and bodies coming closer to you. You have a feeling they want to talk to you, greet you.

The gentle breeze blows slightly into your hair, the drops of water fall on your cheeks, refreshing your face. It's wonderful there!

The true life can be right here. You breathe deeply, you feel great. (*Silence*)

Now imagine you have just had a beautiful walk along the coast. You have been on the beach. Keep this in your memory like the photo in your album. You can hear the voices from the street. Count down from 10 to 1. Open your eyes. Stretch yourself.

Proponuję wykorzystać powyższe wizualizacje przy nauce języka obcego w celu innego niż dotychczas sposobu przekazu nowych jednostek leksykalnych, konstrukcji językowych bądź też, aby utrwalić uczniowską wiedzę i umiejętności. Proponowana forma pracy może posłużyć przy nauczaniu sprawnej mowy, relacjonowanie faktów i okoliczności z przeszłości. Można również za jej pomocą pracować nad czasownikami percepcyjnymi lub po prostu kształtować umiejętność opisu krajobrazu. Ciekawym ćwiczeniem wydaje się również propozycja napisania krótkiego utworu wierszem lub

prozą na temat morza lub krajobrazu morskiego. Pracując z grupami początkującymi lub średnio zaawansowanymi (koniec pierwszego roku nauczania lub drugi rok nauczania języka), zalecam następujące tematy: park poetów, na wsi, na plaży, dom z marzeń, zamek, podróż pociągiem i inne. Z grupami bardziej zaawansowanymi można pokusić się na wizualizację o charakterze cywilizacyjnym, tj. taką, której celem jest przybliżenie uczniom kultury i cywilizacji. Proponuję np. wizualizację zdjęcia pejzażu impresjonistycznego lub fragmentu literackiego będącego opisem (np. Camus, Hugo, Verlaine, Eliot). Wielość form pracy nad językiem, które dostarczają wizualizacje jest imponująca. Ponadto wykorzystanie technik relaksacyjno-wyobrażeniowych przynosi odprężenie, niezbędne podczas skutecznego procesu nauczania/uczenia się, wyzwała u uczniów nowe możliwości, pozwala nauczycielowi poznać sferę emocjonalną swoich podopiecznych.

Wartość opisywanej techniki jest niezaprzeczalna w naukach spokrewnionych z medycyną, a także w psychoterapii. Dlaczego zatem technika relaksacyjno-wyobrażeniowa nie miałaby służyć nauczaniu lub przynajmniej pełnić funkcję wspierającą dla klasycznych metod pracy z uczniem?

### **Bibliografia**

- Dortu J.C. (2000), „On peut rêver...” w: *Le français dans le monde* N°309 s. 31–32.
- Galisson R. (1983), *La suggestion dans l'enseignement*, Paris: Clé International.
- Wilson P. (1989), *Spokój od zaraz*, Poznań: Rebis.
- Warsztaty prowadzone przez Jerzego Wójtowicza podczas studiów podyplomowych: *Kształtowanie środowiska klasowego sprzyjającego uczeniu się*.

(czerwiec 2001)

Agnieszka Soczówka<sup>1)</sup>  
Choszczno

---

## **Obrazki i ilustracje na lekcjach języka obcego**

Na każdym poziomie nauczania nauczyciel potrzebuje różnych technik do prezentacji i utrwalania materiału gramatycznego, słownicz-

two, kształtowania umiejętności itp. Obrazki są jednym z elementów, które można wykorzystać jako fragment lekcji. Poniższe techniki są przy-

---

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

kładem na ożywienie, urozmaicenie lekcji języka obcego nie zaś scenariuszami całych jednostek lekcyjnych opartych na materiale ilustrowanym.

Dla uczniów szkoły podstawowej i gimnazjum obrazki są miłym urozmaiceniem lekcji, natomiast w szkole średniej uczniowie powinni nauczyć się reagować na obrazek jako materiał stymulujący do różnych wypowiedzi. Jest on przecież jednym z elementów matury wewnętrznej.

Oto przykłady technik z wykorzystaniem obrazków:

### 1. Zapamiętywanie obrazków

Materiały: komplet obrazków o różnej tematyce w zależności od potrzeb.

Przebieg: Klasę dzielimy na grupy. Nauczyciel umieszcza obrazek na tablicy i daje czas (2–3 minuty) uczniom na dokładne jego przestudiowanie. Następnie obrazek jest zabierany, a poszczególne grupy chwilę pracują samodzielnie (nie wolno nic notować!), a następnie wybierają po jednym reprezentancie grupy, który jak najwierniej opisuje obrazek. Zwycięża grupa, która wymieni poprawnie jak najwięcej szczegółów.

Ćwiczenie powtarzamy z innymi obrazkami. Może ono być wykorzystane jako powtórzenie słownictwa jednego z działów (np. miasto, dom) lub ćwiczenie przyimków (*над, obok, pod, przy* itp.). Kolejnym etapem może być to samo ćwiczenie, lecz wykonane pisemnie. Jeżeli klasa jest nieliczna, nie ma potrzeby dzielenia na grupy, ćwiczenie może być wykonane w parach.

### 2. Szukanie par

Materiały: pary obrazków (np. w dwóch obrazkach ta sama liczba osób, na innych dwóch ulica w dużym mieście, na kolejnej parze obrazków krajobraz górski itp.).

Przebieg: Uczniowie dzielą się na tyle grup, ile mamy par obrazków. Rozdajemy je tak, aby grupa widziała tylko swój obrazek. Po krótkim przygotowaniu każda z grup opisuje swoją ilustrację, pozostałe grupy muszą słuchać uważnie i stwierdzić, czy ich obrazek pasuje do przedstawionego. Przy każdej prezentacji pozostałe grupy notują: „Nasz obrazek jest taki sam jak, inny niż obrazek grupy I” (II, III itd.). Każda

z grup musi znaleźć parę, a po prezentacji wszystkich obrazków uzasadnić, pod jakim względem są one jednakowe.

Ćwiczenie jest przydatne przy utrwalaniu wyrażen: *podobne do, inne niż, takie same jak*, przy ćwiczeniu zaimków i przymiotników dzierżawczych (*my, your, our, mine, yours, ours* itd.). Inną odmianą tego ćwiczenia może być układanie dialogów między postaciami obrazków lub opis obrazków. Podobnie jak w poprzednim ćwiczeniu – przy niewielkiej liczbie uczniów – klasa może być podzielona na pary i wtedy to samo ćwiczenie każdy wykonuje sam.

### 3. Klasyfikowanie obrazków

Materiały: Różne komplety obrazków (np. zwierzęta, rośliny, owoce). W każdym komplecie ta sama liczba obrazków.

Przebieg: Nauczyciel kładzie na stole wszystkie obrazki (kolejność losowa). Uczniowie pracując w niewielkich grupach mają zaklasyfikować obrazki do poszczególnych grup, np. jedna z grup ma pozbierać wszystkie obrazki przedstawiające zwierzęta, inna – rośliny itd. Zwycięża grupa, która pierwsza zgromadzi cały komplet. W zależności od wieku uczniów i stopnia znajomości języka ilustracje mogą być trudniejsze (np. zjawiska pogodowe, zagrożenie środowiska naturalnego, uczucia ludzi, różne kraje itp.).

Ćwiczenie można wykorzystać do utrwalania następujących zagadnień: które elementy mi się podobają a które nie, co lubię, czego nie lubię, co chciałbym mieć w domu, co mam, czego nie mam, przymiotniki: *ładne, interesujące, drogie, tanie*, stopniowanie przymiotników; porównanie, zdania warunkowe (*jeśli ludzie nie będą dbać o naszą planetę, to...*), tryb przypuszczający (*gdybym tam był, gdybym to miał*), wyrażanie celu.

### 4. Szybkie rysowanie

Materiały: Cztery lub pięć obrazków w zależności od tego, na ile grup chcemy podzielić klasę.

Przebieg: Każda grupa siada w kole, po jednej osobie zostaje na zewnątrz koła. Nauczyciel rozdaje po jednym obrazku dla każdej grupy (osoba na zewnątrz kółka nie może go widzieć). Osoba na zewnątrz kółka ma kartkę i ołówek (lub różnokolorowe kredki w młodszych grupach uczniów). Następnie każda z osób z grupy stara się opisać elementy obrazka, tak aby oso-

ba, która go nie widzi, jak najwierniej na podstawie opisu narysowała jego kopię. Zwycięża grupa, której rysunek jest najbardziej podobny do oryginału.

Ćwiczenie jest przydatne przy utrwalaniu opisu pomieszczeń, kształtów, wyrażaniu celu (np. *używa się tego do...*). Jeżeli obrazek przedstawia pojedynczy przedmiot, nie musi on być nazwany, a może być opisany.

## 5. Kto wie najwięcej o...

Materiały: Obrazki przedstawiające sławne osoby (polityków, aktorów, pisarzy, sportowców, piosenkarzy).

Przebieg: Nauczyciel wybiera pierwszy z obrazków losowo i zadaje pytanie: „Kto coś wie o tej osobie?”. Uczeń, który się zgłosi, zaczyna mówić o osobie z obrazka (lub dziedzinie, którą ta osoba się zajmuje). Kiedy już wyczerpie swój zasób wiedzy, inne osoby z jego grupy dodają kolejno inne informacje. Po skończeniu nauczyciel znów losuje kolejny obrazek dla następnej grupy. Wygrywa grupa, która poda najwięcej szczegółów o danej osobie. Następnym etapem może być przygotowanie wywiadu ze sławną osobą, opis wyglądu zewnętrznego osoby z obrazka czy opis cech charakteru.

## 6. Obrazki tematyczne

Materiały: W zależności od wybranego tematu różne obrazki przedstawiające drużyny sportowe lub zawody, fotosy z filmów, sposoby spędzania wolnego czasu, instrumenty muzyczne itp.

Przebieg: Nauczyciel umieszcza wszystkie ilustracje w widocznym miejscu i pisze na tablicy pytanie: „Jaki jest twój ulubiony sport?” (odpowiednio: wybrany zawód, ulubione hobby, ulubiony rodzaj filmu itd.). Uczniowie kolejno odpowiadają, a następnie dzielą się na grupy w zależności od tego, co wybrali. W grupach zadają sobie pytania, np. *od kiedy?, dlaczego?, jak często? (grasz, oglądasz), zalety, wady, gdzie i kiedy (oglądasz, grasz), łatwy/trudny do zdobycia sprzęt, drogo/tanio, z kim? (grasz, oglądasz)*. Kolejnym ćwiczeniem może być napisanie przez grupę artykułu do szkolnej gazetki, zachęcającego do uprawiania danego sportu czy recenzji ulubionego filmu lub też – w parach – przeprowadzenie dialogu (zaproszenie do wspólnego obejrzenia/rozegrania meczu).

**6a.** Obrazki tematyczne mogą przedstawiać owoce, warzywa, rodzaje zbóż, zwierzęta hodowlane, produkty charakterystyczne dla danego kraju i mogą być wykorzystane w utrwalaniu strony biernej.

Przebieg: Każda z grup dostaje inny zestaw, ale taką samą liczbę obrazków i ma za zadanie określić, gdzie są uprawiane, hodowane, produkowane, wyrabiane poszczególne rzeczy. Wygrywa grupa, która potrafi do każdej rzeczy znaleźć miejsce na mapie. Dalszym zadaniem może być wykonanie mapy świata (lub danego kraju) i rozmieszczenie na niej produktów.

## 7. Gdybym był bogaty...

Materiały: Obrazki przedstawiające domki jednorodzinne, luksusowe samochody, restauracje, nazwy biur turystycznych, książki, ubrania itp.

Przebieg: Nauczyciel zapisuje na tablicy początek zdania: „Gdybym był bogaty...”, a uczniowie patrząc na obrazki umieszczone na ścianie kończą: np. „Kupiłbym sobie dom”. Każdy może wybrać tylko jedną rzecz. Później po odczytaniu końcówek zdań uczniowie formują się w grupy w zależności od wybranych przedmiotów. Następnie każda z grup przygotowuje wyjaśnienie i wymienia przyczyny, dla których zdecydowała się wybrać tę a nie inną rzecz. Ćwiczymy w ten sposób stosowanie trybu przypuszczającego, porównania (np. *samochód jest lepszy /tańszy/*, daje więcej możliwości niż własny dom). Uczniowie uczą się też bronić swojego zdania, wyrażać opinie, patrzeć krytycznie na innych.

**7a.** Odmianą tego ćwiczenia dla uczniów bardziej zaawansowanych może być: „Gdybym spotkał złotą rybkę...”. Wtedy prezentujemy ilustracje przedstawiające np. głodujące dzieci, chorych ludzi w szpitalu, więźniów za kratkami, wysypiska śmieci, korki uliczne i inne negatywne zjawiska. Uczniowie dobierają się w grupy tematyczne i ich zadaniem jest napisać artykuł do gazety lub wypracowanie, w którym podają propozycję na rozwiązanie problemów zilustrowanych na obrazkach.

## 8. Dopasowywanie obrazków do opisów

Materiały (dla uczniów początkujących): komplet obrazków i kartki z opisami tych obrazków.

Przebieg: Nauczyciel umieszcza obrazki na tablicy, a ich opisy leżą na stoliku. Każdy uczeń

wybiera jeden z obrazków, a następnie szuka odpowiedniego opisu.

UWAGA: obrazki powinny różnić się tylko szczegółami, tak aby uczeń musiał bardzo dokładnie przeczytać opis.

**8a.** Ciekawą odmianą tego ćwiczenia będzie następną wersja. Nauczyciel przygotowuje jedynie mało różniące się obrazki. Uczniowie w grupach opisują wylosowany obrazek. Następnie opisy zostają zebrane i wymieszane. Jedna z osób z każdej z grup losowo wybiera opis a następnie na polecenie nauczyciela zapoznaje z opisem całą grupę. Należy jak najszybciej dopasować opis do właściwego obrazka.

## 9. Układanie historyjek

Materiały: Kilka obrazków, z których można ułożyć jakąś historyjkę.

Przebieg: Nauczyciel umieszcza w dowolnej kolejności wszystkie obrazki na tablicy. Uczniowie są podzieleni na grupy. Każda z grup może w dowolnej kolejności ułożyć obrazki i wymyślić na tej podstawie jakąś opowieść. Następnie poszczególne grupy odczytują (opowiadają) swoją historię, układając obrazki we właściwej dla siebie kolejności.

**9a.** Grupy nie mają czasu na przygotowanie opowiadania. Osoba z innej grupy lub nauczyciel układa obrazki w takiej kolejności, jak sama chce, a następnie wyznaczona osoba opowiada tę historyjkę, trzymając się ściśle kolejności ilustracji. Dla kolejnej grupy jest zmieniona kolejność poszczególnych elementów.

(listopad 2002)

Karol Czejarek<sup>1)</sup>  
Warszawa

---

# Strona bierna – trudne zjawisko dla uczących się języka niemieckiego Polaków

Przyswojenie gramatyki zwykle dostarcza uczącym się rozlicznych problemów. Takim problemem jest strona bierna w języku niemieckim. Wiemy, że nauka języka obcego jest długotrwałym procesem, którego celem jest komunikowanie się w tym języku. Żeby komunikować się w języku obcym trzeba znać nie tylko obce słownictwo, ale i reguły gramatyczne, które są ważne w danym języku. Dopiero dobra znajomość w tych dwóch zakresach umożliwi poprawne budowanie zdań, które dla innych będą zrozumiałe.

Zastanówmy się przez chwilę co to jest gramatyka? Ogólnie – materiał językowy, który uczeń powinien (ja twierdzę, że musi!) opanować, aby budować poprawne wypowiedzi, to znaczy budować zdania, rozumieć je i mówić bez problemów. Przy czym nauczyciel potrzebuje znać gramatykę dokładniej niż uczący się, gdyż „niezbędne mu są wiadomości, ponieważ

*musi umieć wyjaśniać uczącym się dlaczego tak, a nie inaczej, należy budować zdania, żeby były poprawne i zrozumiałe”<sup>2)</sup>.*

Rola gramatyki bywa dziś, zwłaszcza w metodzie komunikatywnej, niedoceniana. Nie chodzi o to, aby wyłącznie „wkuwać” reguły gramatyczne i godzinami „wałkować” ćwiczenia utrwalające je, ale każdy uczeń powinien opanować pewne minimum, choć uczniowie często powtarzają, że gdyby nie było gramatyki, to przyswajanie języka obcego byłoby przyjemniejsze. Nauczyciel powinien jednak wyważyć proporcje w tym zakresie, jeśli chce osiągnąć przyzwoity poziom znajomości języka obcego swoich uczniów. To znaczy – jeśli chce, aby jego uczniowie poprawnie formułowali swe myśli zarówno w mowie, jak i w piśmie. Wskazane jest zatem zapoznanie się nauczyciela z rolą gramatyki w różnych stosowanych metodach nauczania, np. gramatyczno-tłumaczeniowej,

---

<sup>1)</sup> Autor jest adiunktem w Instytucie Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego.

<sup>2)</sup> Gerhard Helbig (1992), *Wie viel Grammatik braucht ein Mensch?*, w: „Deutsch als Fremdsprache”, Nr 3/1992, s.153.

naturalnej, audio-wizualnej, kognitywnej i komunikatywnej<sup>3)</sup>. Wystarczy tylko powołać się na pracę Getraude Heyd *Nauczanie niemieckiego*, z którą powinien się zapoznać każdy nauczyciel.

W książce *Grammatik lehren und lernen*<sup>4)</sup> autorzy formułują zasady, które gwarantują, że lekcja gramatyki może być także komunikatywna. Wskazują m. in. na to, że jeśli nauczyciel wprowadza nową regułę gramatyczną – uczeń powinien się dowiedzieć, jak dana forma została utworzona oraz kiedy i w jakim kontekście się jej używa. Należy wskazać też uczniom, że można coś wyrazić w sposób pełniejszy (niekoniecznie trudniejszy) poznając nową – wcześniej nieznaną – formę i stosując ją. Autorzy zwracają też uwagę, że dzięki różnym formom graficznym (podają na to liczne przykłady), można szybciej i lepiej opanować nowe reguły gramatyczne. Uważają też, że aby lekcja była komunikatywna – powinna opierać się na doświadczeniach i potrzebach uczniów zdobytych w języku ojczystym, a więc wszelkie wyjaśnienia w tym języku będą lepiej zrozumiane, niż sformułowane w języku obcym. Cennymi pozycjami, dotyczącymi sposobów nauczania są książki Hanny Komorowskiej *Nauczanie gramatyki języka obcego a interferencja*, a szczególnie niedawno wydana jej praca *Nauczanie języków obcych w zreformowanej szkole*<sup>5)</sup>.

Po tym wstępie możemy przejść już do samej strony biernej, którą nazywamy kategorią czasownika wyrażającą różne stosunki syntaktyczno-semantyczne w zdaniu, np. stosunek podmiotu do wykonawcy czynności. Znakomicie tłumaczą stronę bierną – w sposób zrozumiały dla każdego – całą jej złożoność (łącznie z przykładami i ćwiczeniami, do których jest klucz) Eugeniusz Tomiczek i Elżbieta Reymont w swojej czteroczęściowej *Grammatik? Kein Problem!*<sup>6)</sup> Strony biernej używamy w języku niemieckim znacznie częściej niż w języku polskim, może dlatego m.in. sprawia uczącym się języka niemieckiego takie trudności. Pewnie i dlatego, że zdanie niemieckie w stronie biernej tłumaczy

się na język polski przez stronę czynną, zaś czasowniki niemieckie *werden* i *sein*, za pomocy których tworzymy niemiecką stronę bierną mają określone funkcje (*werden* tworzy stronę bierną czynnościową, *sein* – stadialną), natomiast polskie *być* jest używane zarówno w znaczeniu odpowiadającej niemieckiej stronie biernej czynnościowej, jak i stadialnej, zaś polski czasownik *zostać* może być używany tylko w funkcji odpowiadającej niemieckiej stronie biernej czynnościowej i w dodatku łączą się z tym słowem tylko czasowniki dokonane.

Inną trudność stanowi szyk wyrazów w stronie biernej. W języku niemieckim imiesłów czasu przeszłego w konstrukcji biernej umieszcza się na końcu zdania. Reguła ta nie obowiązuje w języku polskim. W języku polskim nie występuje tzw. strona bierna nieosobowa, z kolei język niemiecki formę nieosobową tworzy od wszystkich czasowników, nawet nieprzechodnich. Jest to w języku niemieckim ulubiona konstrukcja pozwalająca na niepodawanie sprawcy, a tym samym skoncentrowanie się na samym działaniu. Na przykład: *es wurde gelacht* (*śmiano się*). W języku polskim niemieckie konstrukcje nieosobowe są zastępowane formami z *się* lub *-no*, czy *-to*. (*Es wurde tief in die Nacht getanzt und gesungen* – *tańczono i śpiewano do późnej nocy*). Dalsze liczne przykłady i rzeczowe ich wyjaśnienia można znaleźć w fundamentalnej pracy Jana Czochralskiego *Gramatyka niemiecka dla Polaków*<sup>7)</sup>.

Można uczniom wyjaśnić stronę bierną, dopiero wtedy, kiedy dobrze opanują czas przeszły Perfekt, ponieważ strona bierna wykorzystuje trzecią formę czasownika, tzw. Partizip II. Wówczas uczniom łatwiej też wyjaśnić, na czym polega niemiecka strona bierna – czynnościowa (*Vorgangspassiv*) i stadialna (*Zustandspassiv*). Pierwsza wyraża wykonywanie określonej czynności – procesu, który odbywa się w danym czasie, druga – wyraża stan w jakim aktualnie znajduje się przedmiot po dokonaniu działania. Dopóki uczniowie nie spostrzegą róż-

<sup>3)</sup> Getraude Heyd (1991), *Deutsch lehren.Grundwissen für den Unterricht*, w: „Deutsch als Fremdsprache”.

<sup>4)</sup> Hermann Funk, Michael Koenig (1991), *Grammatik lehren und lernen*, Berlin: Langenscheidt Verlag, s. 52-54.

<sup>5)</sup> Hanna Komorowska (1988), *Nauczanie gramatyki języka obcego a interferencja*, Warszawa: WSiP; Hanna Komorowska (1999), *Nauczanie języków obcych w zreformowanej szkole*, WSiP.

<sup>6)</sup> Elżbieta Reymont, Eugeniusz Tomiczek (1997), *Grammatik? Kein Problem! Materiały pomocnicze dla szkół średnich*, Wrocław: Agencja wydawnicza „Jubi” – książka zalecana przez Ministra Edukacji Narodowej do użytku szkolnego do nauki języka niemieckiego na poziomie podstawowym i średnim.

<sup>7)</sup> Jana Czochralski (1990), *Gramatyka niemiecka dla Polaków*, Warszawa: Wiedza Powszechna.

nicy między *Vorgangs-* a *Zustandspassiv*, (*Vorgangspassiv* składa się także z dwóch części), dopóty nie rozumieją, że *Vorgangspassiv* tworzą przede wszystkim czasowniki przechodnie, tzn. wymagające dopełnienia w bierniku (czasowniki nieprzechodnie, po których nie występuje dopełnienie w bierniku, tworzą tylko formę nieosobową) i że istnieje także strona bierna osobowa, nie należy uczyć tworzenia czasów w *Vorgangspassiv*, ani klasyfikacji formy *Vorgangspassiv* ze względu na liczbę członów<sup>8)</sup>, ani też zamiany strony czynnej na bierną<sup>9)</sup>.

Pozostaje ponadto strona bierna z czasownikami modalnymi<sup>10)</sup> (bardzo często stosowana w języku niemieckim), jak też różnego rodzaju ograniczenia przy tworzeniu formy *Vorgangspassiv*<sup>11)</sup> i wreszcie całe zagadnienie *Zustandspassiv* – forma określająca stan – złożona z czasownika *sein* w czasie teraźniejszym lub przeszłym (*Präteritum*) oraz imiesłowu II odmienianego czasownika. Sporo problemów ma każdy uczeń z tymi zagadnieniami. Nauczyciel musi przede wszystkim sam umieć stosować „bez zająknięcia” te formy w praktyce, a ponadto umieć wyjaśniać (cierpliwie!) sposoby ich tworzenia. Nie mówić o wszystkim na raz – rozłożyć całe zagadnienie na wiele lekcji. Radzę w tym celu prześledzić stronę bierną w Gram-

tyce niemieckiej dla Polaków Jana Czochralskiego<sup>12)</sup>, a następnie porównać posiadaną już wiedzę z *Duden Grammatik der deutschen Gegenwartssprache* – jak Niemcy sami podchodzą do tego zagadnienia. Polecam też dwie książeczki z serii „Collins Gem”<sup>13)</sup> próbujące także, za pomocą licznych przykładów współczesnych zastosowań (z nową pisownią niemiecką) wyjaśnić złożone zagadnienie strony biernej. Podane szczególnie w gramatyce „Collinsa” przykłady zostały sformułowane zarówno w języku polskim, jak i niemieckim, co niewątpliwie także pomoże w zrozumieniu istoty i różnicy niemieckiej, jak i polskiej strony biernej.

(wrzesień 2002)

<sup>8)</sup> Gerhard Helbig, Joachim Buscha (1993), *Deutsche Grammatik*, Lipsk: Langenscheidt, s. 162-163.

<sup>9)</sup> Stanisław Bęza (1996), *Nowe repetytorium z gramatyki języka niemieckiego*, Warszawa: PWN, s. 147.

<sup>10)</sup> Elżbieta Reymont, Eugeniusz Tomiczek (1994), *Grammatik? Kein Problem!*, cz.: II, Wrocław: Agencja Wydawnicza „Jubi”, s. 21–24.

<sup>11)</sup> Gerhard Helbig, Joachim Buscha (1991), *Deutsche Grammatik*, Leipzig: Langenscheidt, s. 170–172.

<sup>12)</sup> Jan Czochralski (1990), *Gramatyka niemiecka dla Polaków*, Warszawa: Wiedza Powszechna, s. 329.

<sup>13)</sup> *Gramatyka języka niemieckiego oraz Tabele odmian czasowników niemieckich*, opracowanie polskie Karol i Hubert Czejarkowie (2001), Warszawa: Wydawnictwo Delta.

Mirosława Dudek<sup>1)</sup>  
Kielce

## Uczniowie dyslektyczni i ich problemy z opanowaniem języków obcych

Szybki rozwój nauki i coraz większe oczekiwania wobec uczniów wymagają od dziecka ogromnego wysiłku intelektualnego. Musi ono nauczyć się korzystania z różnych źródeł informacji w celu sprostania stawianym przed nim wymaganiom. Stąd też najbardziej przydatne wydają się sprawności czytania i pisania. Opanowanie ich to nie tylko szereg skomplikowanych operacji intelektualnych, ale także duża sprawność w zakresie analizatorów: słuchowego, wzrokowego i motorycznego. Jakikolwiek

zaburzenia lub opóźnienia w funkcjonowaniu tych analizatorów objawiają się trudnościami w czytaniu i pisaniu, zwanymi dysleksją.

Termin dysleksja oznacza trudności w czytaniu i obejmuje również kłopoty w pisaniu zarówno ortograficznym, jak i graficznym – tzw. dysortografia i dysgrafia. Dysleksja odnosi się do czynnościowego ograniczenia w czytaniu i pisaniu. Osobom dyslektycznym sprawia trudność przetwarzanie zdań, zawierających słowa drukowane: czytanie książek, pisemne

<sup>1)</sup> Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Zespole Szkół Ogólnokształcących nr 18 w Kielcach.

wykonywanie ćwiczeń przygotowanych przez nauczyciela, uzupełnianie tekstów. Dokładne postrzeganie liter i symboli często wywołuje załopotanie i rodzi frustracje. Uczniowie dyslektyczni mogą np. literę **d** postrzegać jako **p** lub **b**. Dysgrafia z kolei odnosi się do trudności z fizycznym aktem pisania. Z powodu słabej koordynacji ruchowej odręczne pismo dziecka jest niestandardne i często nieczytelne. Stan taki może utrzymywać się bardzo długo, mimo intensywnych ćwiczeń obejmujących doskonalenie sprawności manualnych, wzrokowych oraz lateralizacji.

Skąd się biorą zaburzenia dyslektyczne? Istnieje wiele hipotez powstawania zaburzeń dyslektycznych, m.in. podaje się:

- ▶ czynniki genetyczne,
- ▶ hormonalne,
- ▶ mikrouszkodzenia centralnego układu nerwowego.

Najczęściej występują jednak przyczyny rozwojowe, tzn. opóźnienia w rozwoju funkcji percepcyjno-motorycznych (wzrokowych, słuchowych lub kinestetyczno-ruchowych).

Dysleksja stanowi poważny problem w nauczaniu języka ojczystego, co dopiero jeśli chodzi o język obcy. Polska wymowa jest w większości przypadków fonetyczna, nie ma jaskrawych różnic między słowem pisanym a wypowiedzianym (może z wyjątkiem ubezdźwięcznień). Sprawa jest dużo bardziej skomplikowana, jeśli mamy do czynienia z językiem obcym, np. z językiem angielskim, gdzie pisownia różni się zdecydowanie od wymowy. Uczniowie dyslektyczni mają wiele problemów, popełniają dużo błędów, a najczęstsze spośród nich to:

- ▶ błędy o charakterze semantycznym, np. *breakfast – food, lend – borrow*,
- ▶ błędy o charakterze słowotwórczym, np. *play – player, deep – depth*,
- ▶ błędy o charakterze funkcjonalnym, np. *he – him, his – him*,
- ▶ błędy wynikające z analogii w pisowni wyrazów, np. *born – bored, watch – wash*.

Czy jednak popełniane przez nich błędy i trudności, z jakimi się borykają, są powodem, by sądzić, iż uczniowie dyslektyczni nie są w stanie opanować języka obcego? Oczywiście, że nie. Z pomocą przychodzi tutaj szeroko pojęta akcja reedukacyjna, która obejmuje następujące zadania:

- ▶ usprawnianie analizatorów,
- ▶ ćwiczenia ruchowe,

- ▶ elementy psychoterapii, m.in. relaksację,
- ▶ ćwiczenia ortograficzne,
- ▶ ćwiczenie czytania.

Czas prowadzenia ćwiczeń jest różny w zależności od stopnia występujących trudności (najkrócej rok), a przynosi tym większe efekty, im wcześniej zostanie rozpoczęty.

W jaki sposób nauczyciel języka obcego może pomóc dziecku w trakcie swoich zajęć? Jak zorganizować pracę na lekcji, aby dziecko dyslektyczne lub grupa takich dzieci mogła pracować innymi metodami czy swoim tempem? Zapewne wielu nauczycieli zadaje sobie takie pytania, ale każdy z nich musi wypracować swoją metodę na pogodzenie interesów wszystkich uczniów w klasie.

Do niedawna jedną z najbardziej rozpowszechnionych form pracy z dziećmi dyslektycznymi było wielokrotne przepisywanie tekstów aż do osiągnięcia całkowitej poprawności. Obecnie odchodzi się już od tego modelu, pojawiają się słowa krytyki, gdyż pracując tym sposobem uczniowie nie słyszą, co mają pisać, a dla nich jest bardzo ważne, aby angażować wszystkie zmysły w wykonywanie zadania. W trakcie pisania pojawiają się błędy, których uczniowie dyslektyczni sami nie potrafią dostrzec, stąd konieczność ciągłego nadzorowania ich pracy. Wyraźne wskazanie pomyłki zapobiega jej utrwaleniu. Niezwykle istotne jest, aby na lekcji pojawiały się różnego rodzaju materiały dodatkowe angażujące uczniów. Mogą to być obrazki, ilustracje, schematy, przedmioty z życia codziennego, które będzie można nie tylko obejrzeć, ale dotknąć, spróbować. Nauczyciel może poprosić ucznia o wskazanie obrazka, na którym znajduje się przedmiot rozpoczynający się daną literą lub też o wskazanie i wypowiedzenie tego wyrazu.

Największym problem uczniów dyslektycznych jest głośnie czytanie. Opanowanie go sprawia niebywałą trudność. Jedną z metod pomocy w nauce czytania może być rozpoczęcie odczytywania krótkich zbitek literowych, sylab, a następnie przechodzenie do coraz bardziej rozbudowanych form. Nauczyciel powinien być tą osobą, która odczytuje tekst wzorcowo, a później koryguje ewentualne pomyłki. Posługiwanie się krótkimi dialogami, prostymi frazami sprawia, że uczniowie stopniowo opanowują sprawność czytania od rzeczy najprostszych do coraz trudniejszych. Można zaproponować uczniom jednoczesne wysłuchiwanie tek-

stu ze śledzeniem jego zapisu lub też rysowanie linii, odpowiadających długością poszczególnym wyrazom w zdaniu. Najważniejsze jednak jest doprowadzenie do jak najlepszego postrzegania liter i zniwelowanie pomyłek, wynikających z ich mylnego odczytu. Służą temu różnego rodzaju ćwiczenia, polegające na literowaniu czy odgadrywaniu właściwej głoski. Mogą to być np. zabawy, polegające na jak najszybszym wymawianiu głoski, na którą rozpoczyna się wyraz wypowiedziany przez nauczyciela lub też podawanie wielu wyrazów na wskazaną literę. Bardzo pomocne są ćwiczenia, polegające na literowaniu. Ponieważ uczniowie dyslektyczni mają problemy z analizą i syntezą, można im zaproponować pomoc w postaci odgadrywania wyrazów przeliterowanych przez inne osoby lub literowania wybranych słów. Ciekawą propozycją jest polecenie powtórzenia któregoś z wyrazów zdania wypowiedzianego przez nauczyciela. Jest to już nieco bardziej skomplikowane i wymaga od uczniów wiele uwagi i skupienia.

Podobnie jak w przypadku każdego przedmiotu szkolnego, tak i w nauczaniu języka obcego istnieje konieczność dokonywania oceny postępów w nauce. W celu przeprowadzenia takiej oceny nauczyciel musi wiedzieć, czego może wymagać od ucznia dyslektycznego oraz w jaki sposób sprawdzać jego wiedzę, aby było to odzwierciedleniem jego faktycznych umiejętności. Zalecane jest, aby uczniowie dyslektyczni udzielali głównie ustnych odpowiedzi. W sytuacji, gdy konieczna jest praca pisemna, nauczyciel powinien oceniać treść a nie poprawność ortograficzną. Korzystne dla ucznia jest stosowanie testów wyboru, układanie zdań z rozsypanek wyrazowych itp.

Dostosowanie metod kontroli postępów w nauce do możliwości uczniów dyslektycznych zapobiega powstawaniu fobii szkolnych i stano-

wi bodziec motywujący do dalszej nauki. Możliwe jest, że dyslektycy nie będą najlepszymi uczniami z języka angielskiego, że nigdy nie wezmą udziału w olimpiadzie językowej, mogą za to wystąpić w konkursie recytatorskim czy na najlepszego mówcę. Warto dopingować ich do takich zamierzeń, aby podnosili swoją samoocenę i uwierzyli we własne możliwości. Dowodem na to, że uczniowie dyslektyczni mogą zostać wielkimi ludźmi, są sławni artyści, naukowcy czy politycy, których obecnie uznaje się za dyslektyków. Byli nimi np.:

- ▶ Auguste Rodin (1840–1917) – słynny rzeźbiarz, w dzieciństwie był postrzegany jako idiota i absolutnie niezdolny. Przez całe życie nie mógł opanować wiedzy z zakresu ortografii i arytmetyki.
- ▶ Thomas Alva Edison (1847–1939) – światowej sławy naukowiec, fizyk i wynalazca, nigdy nie przyswoił sobie ortografii, miał też problemy z arytmetyką.
- ▶ Winston Churchill (1874–1965) – angielski polityk, historyk, w szkole był chłopcem, któremu ciągle się coś nie udawało. W swoich wspomnieniach napisał „...czas szkoły to czas ciemności, czarna dziura na mapie mojej życiowej podróży”.
- ▶ Albert Einstein (1879–1955) – jeden z największych uczonych XX w., miał wielkie trudności z nauką czytania. Zaczął czytać, mając 9 lat. Trudności z pisaniem miał zawsze.

## Bibliografia

- Information of Dyslexia for Schools* (1999), London British Dyslexia Association.  
Jeffrey S. Turner, Donald B. Helms (1999), *Rozwój człowieka*. Warszawa: WSiP.  
Halina Spionek (1973), *Zaburzenia rozwoju uczniów a niepowodzenia szkolne*, Warszawa: PWN. (styczeń 2003)

Aldona Rogowska<sup>1)</sup>  
Warszawa

---

## Podręczniki do nauki języka łacińskiego z lat 1945–1980 – czy słusznie odesłane do lamusa?

Okres 1945–1980 stanowi w historii nauczania języków klasycznych czas trudnych re-

form programowych, mających na celu redukcję materiału gramatyczno-leksykalnego. Pod-

---

<sup>1)</sup> Autorka jest doktorantką w Instytucie Języka Polskiego w Uniwersytecie Warszawskim.



ręczniki napisane w tym okresie są świadectwem zmagania dydaktyków i nauczycieli z tym niełatwym zadaniem – wyborem rzeczy najważniejszych i ustaleniem kanonu wiadomości uzupełniających.

Jednym z pierwszych podręczników, które się ukazały w powojennej Polsce, był *Liber Latinus* autorstwa Stanisława Ostrowskiego<sup>2)</sup>, zatwierdzony do użytku szkolnego w 1947 r., wydany natomiast w roku 1948. Podręcznik ten był przygotowany dla klasy I i II, każdy tom do poszczególnych klas zawierał teksty, gramatykę i słownik. Materiał gramatyczny był podzielony na paragrafy, z których każdy zaczynał się podstawowymi definicjami i przykładami danego zagadnienia, po których to zestawieniach następowały teksty. Słownictwo było zgromadzone w dwóch częściach. W pierwszej z nich było uporządkowane według kolejności paragrafów, w których się pojawiało, w drugiej było ułożone alfabetycznie, dzięki czemu uczeń mógł łatwo przypomnieć sobie słówka wprowadzone na lekcjach, jak i w razie potrzeby sprawdzić słownictwo potrzebne do innych tłumaczeń.

Kontynuacją podręcznika Ostrowskiego był *Liber Latinus* Stefana Pieniążka<sup>3)</sup>. Książka ta została opracowana zgodnie z reformą z 1949 r. i składała się z dwóch części. Pierwsza z nich obejmowała czytanki łacińskie i polskie oraz zdjęcia i mapy, będące ilustracją tych czytańek. W spisie treści był uwzględniony materiał gramatyczny fleksyjny i składniowy, który należało odnieść do odpowiednich tekstów. Na końcu podręcznika znajdował się słownik, przedstawiający krótkie biografie autorów czytanych w oryginale.

Druga część podręcznika zawierała preparacje i słowniczek. Z materiału, który był w niej przedstawiony, wynikało, że książka była przygotowana do tłumaczeń z języka łacińskiego na język polski i odwrotnie. Taka kompozycja była dostosowana do realizacji celów przedwojennych: *Latine legere et scribere*. Preparacje, które stanowiły cz. I podręcznika, były ułożone według materiału wprowadzanego w poszczególnych rozdziałach. Słownictwo zostało upo-

rządkowane według rozdziałów i paragrafów, do których się odnosiło. W cz. II podręcznika znajdował się *Słowniczek łacińsko-polski* ułożony wg alfabetu i *Słowniczek polsko-łaciński*, w którym znalazły się również imiona własne, występujące w tekstach, np. Achilles, Akcjum, Ateny itp. Imiona te były opatrzone klasyfikacją deklinacyjną. Na końcu podręcznika umieszczono *Słowniczek imion własnych*, w którym hasła zostały ułożone według łacińskiego brzmienia i posiadały komentarz rzeczowy, np. *Alesia, -ae* – *Alezja, silna twierdza Mandubiów*; *Apelles, -is* – *Apelles, najwybitniejszy malarz epoki Aleksandra Wielkiego*.

Taki układ posiadały podręczniki do wszystkich klas – VIII, IX, X, XI<sup>4)</sup>. Materiał gramatyczny i rzeczowy zmieniał się w zależności od wytycznych programowych.

Kolejny podręcznik, *Elementa Latina* Stanisława Skiminy<sup>5)</sup>, wszedł do użytku szkolnego w roku 1950. Był to bardzo popularny podręcznik, nauczyciele języka łacińskiego posługiwali się nim przez kilkanaście lat. Do każdej klasy były przeznaczone dwie części: *Czytanki* oraz *Preparacje i słowniczek*. *Czytanki* zawierały teksty łacińskie i polskie komentarze. W pierwszym roku nauczania komentarze te odnosiły się do następujących zagadnień z zakresu kultury: dom, rodzina, dzień w życiu rodziny, świątynia, Rzym za Rzeczypospolitej, Rzym za cesarstwa itp. Podręcznik nie posiadał niestety zdjęć ani ilustracji. Był za to wzorcowo przygotowany pod kątem tekstów, które świetnie służyły przykładami do poszczególnych tematów gramatycznych.

Część druga podręcznika w dziale *Preparacje* zawierała słownictwo do tekstów, w ramach umieszczono słówka, które uczeń miał z danej lekcji zapamiętać. Pod koniec znajdował się *Słowniczek łacińsko-polski*, ułożony według alfabetu. Cenną zaletą tego słowniczka było umieszczenie przy poszczególnych hasłach ważniejszych zwrotów z danym słowem, np. *gero, -ere, gessi: niosę, noszę, wykonywam*; *g. bellum: prowadzę wojnę*; *g. rem publicam: działam dla państwa, sprawuję rządy w państwie*; *g. me: prowadzę się, zachowuję się, sprawuję się*.

<sup>2)</sup> S. Ostrowski (1948), *Liber Latinus*, kl. I, II, Warszawa: Trzaska, Evert i Michalski.

<sup>3)</sup> S. Pieniążek (1950-1953), *Liber Latinus*, cz. I, II, kl. VIII – XI, Warszawa: PZWS.

<sup>4)</sup> W latach 1948–1966 obowiązywała tzw. 11-letnia szkoła ogólnokształcąca.

<sup>5)</sup> S. Skimina (1950-1953), *Elementa Latina*, cz. I *Czytanki*, cz. II *Preparacje – słowniczek*, klasy VIII – XI, Warszawa: PZWS.

Uczeń mógł dzięki temu opanować ważniejsze wyrażenia, poza tym każde hasło było opatrzone numerem rozdziału, w którym dane słowo się pojawiło.

W klasie X i XI do części *Preparacje i słowniczek* zostały dodane *Uwagi metryczne*, które wiązały się z czytaniem w tych klasach fragmentami poezji. Oprócz tego dodano także objaśnienia składniowe do trudniejszych fragmentów tekstu, które miały naprowadzić ucznia na właściwe tłumaczenie i wprowadzić go w realia utworu, zwykle czytane we fragmentach.

Po słowniku alfabetycznym łacińsko-polskim znajdował się *Słowniczek nazw i imion własnych*, przedstawiający przynależność deklinacyjną poszczególnych imion oraz zawierający niezbędne informacje na temat postaci antycznych.

W 1958 r. pojawił się podręcznik *Lingua Latina* autorstwa Stefana Staszczyka i Jadwigi Daabowej<sup>6)</sup>. Mimo okrojonego materiału rzeczowego, którego redukcję przewidywał program nauczania, podręcznik ten był bardzo atrakcyjną pomocą dla uczniów w zdobywaniu wiedzy zarówno o języku łacińskim, jak i kulturze antycznej.

Każda strona podręcznika była numerowana według konwencji rzymskiej i arabskiej, na każdej stronie widniał także łaciński zapis liczebnika porządkowego. Na początku znajdował się spis treści, który został podzielony w tabeli na numer lekcji, temat czytanki, słownictwo (wg klasyfikacji tematycznej, np. w klasie I: rodzina, skróty przedimion, niektóre spójniki podrzędne itp.), materiał gramatyczny i stronę. Następnie znajdował się wykaz ilustracji – było ich w podręcznikach na każdym poziomie nauczania ok. 100 – i wykaz mapek i planów. Po każdej lekcji jako materiał utrwalający były umieszczone teksty i ćwiczenia gramatyczne, których brakowało w poprzednich zestawach *Liber Latinus* i *Elementa Latina*. Materiał gramatyczny był zwykle prezentowany w postaci tabel, co było również cennym novum. Oprócz tego dość często, w ramach zainteresowania uczniów tematyką, pojawiały się zagadki, krzy-

żówki i rebusy. Każda czytanka miała wyjaśnione pod spodem słownictwo, choć dla każdej klasy był przewidziany również osobny *Słowniczek*, mający porządek alfabetyczny, zawierający wyrazy i zwroty łacińskie. Słownictwo obowiązujące ucznia było specjalnie oznakowane. Ponadto w podręczniku z tekstami po każdych dziesięciu lekcjach materiał leksykalny był pogrupowany według części mowy. Na końcu zaś znajdowały się wykazy przysłów i sentencji oraz inskrypcji wraz z odsyłaczami, w których lekcjach się pojawiły.

Dla nauczycieli zostały przygotowane specjalne *Poradniki metodyczne* do poszczególnych klas, omawiające sposób realizacji ważniejszych tematów i założenia metodyczne podręcznika. Elementy materiału uwzględnione w poradnikach obejmowały czytanki/teksty, przysłówia i sentencje, inskrypcje, słownictwo, gramatykę i ćwiczenia. Na przykład o roli czytanek tak pisali autorzy podręcznika:

*Czytankom przypisuje się trojaką funkcję dydaktyczną: poznawczą, kształcącą i wychowawczą. W ramach pierwszej nauczyciel spożytkuje teksty dla zagadnień z zakresu nauki języka, a treść i stronę rzeczową, aby – w myśl postulatów „Programu” – zapoznać uczniów z elementami kultury rzymskiej. Z drugiej funkcji wypływie kształcenie formalne młodzieży: ćwiczenie sprawności językowej i myślenia. (...) Na wartości wychowawcze złoży się poszerzenie u młodzieży horyzontu umysłowego i cennej perspektywy historycznego spojrzenia na dzisiejszą kulturę, a przez to ułatwienie pełniejszego i gruntowniejszego jej rozumienia oraz pogłębianie ogólnej kultury humanistycznej<sup>7)</sup>.*

Kolejny podręcznik, *Schola Latina*, pojawił się w roku 1958. Jego autorami byli Zofia Kwiecińska, Rudolf Niemiec i Stanisław Skimina<sup>8)</sup>. Ten ostatni autor wniósł do podręcznika niektóre czytanki z pozycji *Elementa Latina*, której również był autorem.

Podręcznik do każdej klasy składał się z dwóch części. Pierwsza zawierała czytanki i słowniczek, druga preparacje i materiał gramatyczny. Część pierwsza z czytankami w pod-

<sup>6)</sup> S. Staszczyk, J. Daabowa (1958-1961), *Lingua Latina*, cz. I Podręcznik, cz. II Słowniczek, Warszawa: PZWS.

<sup>7)</sup> S. Staszczyk, J. Daabowa (1958), *Poradnik metodyczny do podręcznika „Lingua Latina” dla klasy VIII*, Warszawa: PZWS, s. 18.

<sup>8)</sup> Z. Kwiecińska, R. Niemiec, S. Skimina (1958-1961), *Schola Latina*, cz. I Czytanki, ćwiczenia, słowniczek, cz. II Preparacje, grupy etymologiczne, uwagi gramatyczne, klasy VIII – XI, Warszawa: PZWS.

ręczniku dla klasy VIII zawierała tylko proste teksty i słowniczek łacińsko-polski ułożony na końcu książki. Materiał gramatyczny i ćwiczenia były przeniesione do części drugiej, w której słownictwo było zgromadzone według kolejności, w jakiej się pojawiało. Taki rozkład materiału nie dawał uczniowi obrazu całości przerabianych zagadnień. Należało równolegle przy omawianiu danego tematu korzystać z czterech części (tekst, słownik, materiał gramatyczny, ćwiczenia) rozmieszczonych w dwóch książkach.

Lepiej rozplanowane były podręczniki do starszych klas. Ćwiczenia były umieszczone pod tekstami, z którymi często pozostawały w ścisłym związku. W ćwiczeniach było wykorzystywane nowe słownictwo lub konstrukcje składniowe. Czasami też ćwiczenia wprost odnosiły się do materiału gramatycznego, który pojawił się w czytankach. Na przykład w podręczniku do klasy IX po czytance *De pugna ad Zamam commissa* znalazły się następujące polecenia, zawierające zdania z czytanki:

1. Zamień w następujących zdaniach *ablativus absolutus* na zdania okolicznikowe z *cum*:  
*Militibus instructis duces exercitus incitaverunt. Duobus ducibus contendentibus milites quoque fortissime pugnabant.*

2. Zamień zdania okolicznikowe na *ablativus absolutus*:

*Cum pauci milites urbem defenderent, urbs capta est. Cum Hannibal Saguntum delevisset, Romani bellum Carthaginienisibus indixerunt<sup>9)</sup>.*

Część druga podręcznika, zawierająca materiał gramatyczny, już od klasy IX posiadała podział słownictwa na grupy etymologiczne. Ponadto leksyka obowiązująca ucznia była zgromadzona w odpowiednich tabelach, w których oprócz pojedynczych słów zamieszczono także ważniejsze wyrażenia i zwroty.

Część z czytankami/tekstami była bogato ilustrowana zdjęciami i rycinami, związanymi tematycznie z omawianym tekstem. Wprowadzało to uczniów w zagadnienia kultury antycznej i czyniło podręcznik bardziej interesującym. Poza tym po każdym tekście znajdowały się dwie lub trzy sentencje łacińskie, utrwalające przerobione zagadnienia, czy to kulturowe, czy gramatyczne.

*Poradnik metodyczny* opracowany do tego podręcznika zawierał omówienie poszczególnych lekcji. Przy trudniejszych tematach podawał praktyczne scenariusze zajęć, z których mógł skorzystać nauczyciel. Scenariusze te przedstawiały lekcje przeprowadzane najczęściej metodą problemową lub sokratyczną. W klasie IX na przykład *Poradnik* podpowiadał nauczycielowi, jak wprowadzić zagadnienie nowego trybu *coniunctivus praesentis activi* oraz nowy typ zdań celowych i dopełnieniowych z *ut*. Wszystkie konspekty były rozpisane na role: nauczyciel – uczeń. Było to związane z proponowanymi wcześniej metodami aktywizacyjnymi, a konkretnie z metodą interakcji. W kluczowych momentach lekcji autorzy programu podawali nauczycielowi notatkę, którą powinien podać uczniom, lub tabelkę, która powinna być się znaleźć, ich zdaniem, na tablicy. *Poradniki* te były więc dużą pomocą, zwłaszcza dla początkujących dydaktyków.

Ostatnim podręcznikiem, który chciałbym przedstawić, a który ilustruje omawiany przeze mnie okres nauczania języka łacińskiego, jest *Vox Latina* Wiktora Steffena i Jana Horowskiego<sup>10)</sup>. Po raz pierwszy został on wydany w 1967 roku. Podobnie jak poprzednie pozycje, składał się z dwóch części dla każdego poziomu nauczania. W części I znajdowały się czytanki, bądź od klasy II preparowane teksty autorów klasycznych, część II stanowił słownik, gramatyka, ćwiczenia i komentarz. Część z tekstami była zwykle ilustrowana zdjęciami, rycinami lub mapami (ok. 20–30 ilustracji w każdym podręczniku dla klas I–IV), związanymi tematycznie z omawianym tekstem. Wszystkie ilustracje zawarte w podręczniku były zebrane w wykazie zdjęć i mapek, w którym opatrzone je komentarzem na temat pochodzenia, historii czy mitu, z którym się wiązały. Dzięki takiemu wykazowi uczeń mógł zdobyć więcej wiadomości nie tylko na temat kultury duchowej (teksty), lecz także na temat kultury materialnej danego okresu. W podręczniku nie było już polskich tekstów, które były związane z dawnym celem *Latine scribere* i we wcześniejszych pozycjach były wykorzystywane przez nauczycieli do tłumaczeń z języka polskiego na łacinę.

<sup>9)</sup> Z. Kwiecińska, R. Niemiec, S. Skimina (1964), *Schola Latina, cz. I Czytanki, ćwiczenia, słowniczek*, kl. IX, Warszawa: PZWS, s. 50.

<sup>10)</sup> W. Steffen, J. Horowski (1967–1970), *Vox Latina, cz. I, II, klasy I–IV*, Warszawa: PZWS 1967–1970.

W części II podręcznika każdą lekcję rozpoczynało słownictwo, odnoszące się do tekstów z części I. Następnie był omówiony materiał gramatyczny i były podane ćwiczenia utrwalające. Materiał gramatyczny często był przedstawiony w tabelach, co nadawało przejrzystości układowi lekcji i było niewątpliwie zaletą podręcznika. Na końcu książki znajdowały się tabele gramatyczne, podsumowujące materiał omówiony w danej klasie oraz słowniki, zbierające leksykę w odpowiednie grupy tematyczne, np. w klasie II była to szkoła, wojskowość, dom, medycyna, rolnictwo. Oprócz tego w podręcznikach do klasy I, II i III były zebrane grupy etymologiczne, na każdym poziomie nauczania były także wyszczególnione ważniejsze zwroty i przysłowia. Podręcznik do klasy IV był wzbogacony o wiadomości z metryki. Omówiony był w nim heksametr i ważniejsze strofy, spotykane w poezji.

Poradnik metodyczny do podręcznika *Vox Latina* był pomyślany przede wszystkim jako pomoc pod kątem metod nauczania. Autorzy programu zaznaczyli w nim:

*Przed przystąpieniem do tłumaczenia tekstu nauczyciel musi z góry przewidzieć, jaką stosuje metodę pracy z uczniami: bezpośrednią czy pośrednią. Pierwszą nazywamy też metodą syntetyczną albo kombinacyjną, drugą metodą analityczną albo konstrukcyjną. Pierwsza polega na rozumieniu przez ucznia, w oparciu o znane mu w zdaniu elementy, treści tekstu łacińskiego bez uprzedniej analizy struktury formalno-logicznej. (...) Metoda pośrednia, czyli analityczna albo konstrukcyjna, prowadzi do poznania treści zdania lub związku zdań poprzez rozłożenie układu gramatyczno-logicznego na poszczególne elementy formalne bez oglądania się na treść zdania, dopóki dokładnie nie zostanie poznana jego budowa. (...) Metodę bezpośrednią stosować będziemy raczej przy tłumaczeniu zdań prostych, nie skomplikowanych, których konstrukcja jest od razu przejrzysta (...) lub kiedy będzie nam zależało na wydobyciu z tekstu jedynie aspektu kul-*

*turalno – historycznego. (...) Metodę analityczną będziemy zatem szczególnie wtedy stosowali, gdy staniemy przed tekstami dla uczniów trudniejszymi, przed zdaniami mocno rozbudowanymi lub wielokrotnie złożonymi, gdzie jedno zdanie jest logicznie zależne od drugiego<sup>11)</sup>.*

Oprócz tego autorzy *Poradnika* podawali również praktyczne rady, jak porządkować z uczniami materiał gramatyczny, na jakie jego aspekty kłaść największy nacisk.

Podsumowując, chciałabym podkreślić, że przedstawione przeze mnie podręczniki charakteryzowały się dość dużą różnorodnością, choć miały także wiele cech wspólnych. Pierwszą cechą wspólną był układ i podział treści. Prawie wszystkie podręczniki, oprócz *Lingua Latina*, rozdzielały teksty od gramatyki i umieszczały je w osobnych częściach. Do zalet podręczników należało zamieszczanie wielu ilustracji, zdjęć i rycin, które przybliżały młodzieży tematykę kultury antycznej. Najlepiej pod tym kątem był przygotowany podręcznik *Lingua Latina*, który posiadał również wiele ciekawych i rozbudowanych komentarzy. Najmniej ilustrowany był podręcznik *Elementa Latina*, który jednak był najlepiej przygotowany pod kątem merytorycznym.

Oprócz podręczników kursowych, zawierających wiadomości z gramatyki, teksty preparowane i fragmenty tekstów oryginalnych, ukazywały się też wybory utworów pisarzy łacińskich, przede wszystkim zaś Cezara, Cycerona, Owidiusza, Wergiliusza i Horacego. Wybory te pełniły również rolę dodatkowych podręczników, niektóre z nich były podręcznikami obowiązkowymi.

Lata 1945–1980 stanowią z jednej strony trudny i bolesny w skutkach, z drugiej zaś ciekawy i barwny okres programowej i metodycznej transformacji nauczania języka łacińskiego. Publikowane w tym czasie podręczniki charakteryzowały się wieloma zaletami, które według mnie nie powinny pozostać bez echa przy tworzeniu współczesnych opracowań i pomocy dydaktycznych.

(styczeń 2004)

<sup>11)</sup> W. Steffen, J. Horowski (1968), *Poradnik metodyczny do podręcznika „Vox Latina II” dla klasy II liceum ogólnokształcącego*, Warszawa: PZWS, s. 13–14.



Liliana Mzyk<sup>1)</sup>  
Lubliniec

## Konkurs ortograficzny

W naszym mieście w bieżącym roku szkolnym już po raz czwarty odbył się międzyszkolny konkurs *Mistrz ortografii języka niemieckiego klas VI – Lubliniec 2004*. Konkurs, którego jestem inicjatorką, jest przeznaczony rokrocznie dla uczniów niemieckojęzycznych klas VI ze szkół podstawowych z Lublińca, przy czym każdą szkołę reprezentuje 5 uczniów. Zadaniem zawodników jest napisanie dyktanda w języku niemieckim składającego się z ok. 200 słów, kryterium zaś oceny poprawności językowej napisanego tekstu jest tzw. błąd literowy.

Przedstawiam fragmenty regulaminu oraz podaję tegoroczny tekst konkursowy.

### ▼ Fragmenty regulaminu konkursu międzyszkolnego *Mistrz ortografii języka niemieckiego klas VI – Lubliniec 2004*

1. Tekst dyktanda zawiera 234 słowa. Przez termin słowo rozumiemy: rzeczownik, czasownik, przymiotnik, rodzajnik, zaimek, przyimek itd. Tekst dyktanda został opracowany na podstawie podręcznika i zeszytu ćwiczeń do nauki języka niemieckiego do klasy IV i V *Der die das neu* oraz pierwszego i drugiego rozdziału podręcznika i zeszytu ćwiczeń do klasy VI *Der die das neu* Marty Kozubskiej, Ewy Krawczyk i Lucyny Zastąpiło. Został omówiony i zaakceptowany przez komisję konkursową na spotkaniu informacyjnym dotyczącym konkursu.
2. W tekście dyktanda zastosowano m. in. czas teraźniejszy, tryb rozkazujący, słownictwo związane z wakacjami, nazwy zwierząt.
3. Uczestnicy konkursu wysłuchają tekstu dyktanda trzy razy. Przy pierwszym czytaniu uczniowie nie zapisują jeszcze tekstu, osłuchują się jedynie z treścią dyktanda i zawartym w nim słownictwem. Po raz drugi tekst dyktanda jest czytany wolno, stosownie do tempa pisania uczniów. Między drugim i trzecim czytaniem tekstu zawodnicy mają ok. 5 minut, aby samodzielnie prześledzić tekst dyktanda, uzupełnić brakujące wyrazy lub nanieść poprawki. Przy trzecim, ostatnim czytaniu uczniowie sprawdzają całość tekstu, wolno im nanosić ostatnie poprawki czy uzupełnienia.
4. Tekst dyktanda uczestnicy zapisują na otrzymanych i zakodowanych kartkach A4 w kratkę z pieczątką szkoły, w której odbywa się konkurs. Komisja konkursowa prosi uczestników konkursu o pisanie tekstu dyktanda w co drugiej linijce oraz o pozostawienie czystego marginesu, gdyż tam zostanie naniesiona liczba punktów karnych w danej linii.
5. Uczestnicy konkursu są zobowiązani do czytelnego zapisu usłyszanego tekstu. W przypadku nieczytelnego zapisu komisja konkursowa nie zobowiązuje się do sprawdzenia danej pracy. Usłyszany tekst uczniowie zapisują długopisem lub piórem. Nie wolno używać korektora. Poprawki należy wnosić po uprzednim skreśleniu nieprawidłowego wyrazu. Litery bądź wyrazy poprawione będą traktowane jako błędy literowe. Niedopuszczalny jest zapis tekstu dyktanda piórem drukowanym.

<sup>1)</sup> Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w Szkole Podstawowej nr 1 im. Marii Konopnickiej w Lublińcu.

6. Za każdy błąd literowy (poprawienie danej litery przez komisję konkursową) uczeń otrzymuje punkt karny. W przypadku niezapisania danego wyrazu uczeń otrzymuje tyle punktów karnych, ile liter posiadał dany wyraz. W przypadku niezapisania fragmentu wyrazu komisja uznaje poprawnie napisane litery. Każda litera dopisana bądź poprawiona przez komisję jest traktowana jako punkt karny. Znaki przestankowe (kropki, przecinki, dwukropki) komisja konkursowa poprawia i uzupełnia, ale nie liczy jako błędów.
7. Zwycięzcami konkursu zostaną uczniowie z najmniejszą liczbą punktów karnych. Przy zapisie tekstu komisja uznaje starą oraz nową pisownię języka niemieckiego.
8. Prace konkursowe zostaną sprawdzone przez komisję konkursową tego samego dnia. Po ustaleniu wyników trzech najlepszych uczniów zostanie nagrodzonych.

### ▼ Tekst dyktanda

Hallo! Ich heiße Thomas Traum und habe viele Träume. Oft träume ich auch in der Schule im Unterricht. Meine Freunde müssen lernen und ich bin in dieser Zeit an der Ostsee und sammle Muscheln oder baue Sandburgen. Das Wetter ist fantastisch, die Sonne scheint

und das Meer ist so schön. Kleine Möwen spazieren am Strand. Große Möwen schwimmen im Meer. In diesem Moment höre ich: „Addiere die Zahlen!“ Na ja! Ich bin doch im Matheunterricht und der Mathelehrer steht vor mir. Immer möchte er etwas von mir, wenn ich träume. Die Zahlen addieren – na so was!

Jetzt bin ich im Gebirge und wandere mit meinem Opa. Wir gehen in den Wald. Die Vögel singen fantastisch. Ein Mensch pflückt süße Beeren. „Mach endlich diese Matheaufgabe!“ Wieder stört mich mein Mathelehrer. Aber zum Trost ist schon Mathe vorbei.

Jetzt haben wir Polnisch. Unsere Polnischlehrerin liest ein Buch. Alle Schüler müssen aufpassen. Ich auch – aber ich bin doch im Zoo. Affen essen Bananen. Eine Giraffe spielt mit der Orange. Eine Robbe tobt im Sand. Die Schlange fährt Rad und der Elefant springt Seil. Ich frage mich: „Bin ich im Zoo oder im Zirkus?“ Gleich höre ich laute Antwort: „Du bist in der Schule, mein Tiger. Du hast keine Ahnung vom Unterricht. Möchtest du die Klasse wiederholen? Hast du auch so einen Traum?“ In diesem Moment bin ich wach geworden und ich träume schon nicht mehr im Unterricht.

(marzec 2004)

Marlena Rowińska<sup>1)</sup>  
Warszawa

---

## Konkurs na Święto Dziękczynienia

Od trzech lat uczę języka angielskiego w szkole podstawowej. Kiedy zbliża się koniec listopada, niemal równoległe z pojawieniem się w naszych sklepach choinek i ozdób bożonarodzeniowych prowadzę lekcję o święcie *Thanksgiving* w Stanach Zjednoczonych. I za każdym razem pada pytanie, dlaczego dla Amerykanów to święto jest ważniejsze od Bożego Narodzenia. Uczniowie w ubiegłym roku mieli okazję zgłębić nurtujący ich problem, dotrzeć do korzeni

tej tradycji i niezrozumiałego „zachowania” ludzi zza oceanu.

Zaproponowałam konkurs dla klas piątych, w którym można było wygrać nagrody książkowe oraz długopisy ufundowane przez firmę *Longman*, a wszyscy uczestnicy konkursu zostali ocenieni celująco. Można było wziąć udział w trzech niezależnych dyscyplinach:

- Praca plastyczna dotycząca Święta Dziękczynienia (historia, symbole, obchody).

---

<sup>1)</sup> Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Szkole Podstawowej nr 94 w Warszawie.

- ▶ Test z wiadomości na temat *Thanksgiving* w USA.
- ▶ Wykonanie ciasta z cukini lub z dyni według podanego przepisu w języku angielskim.

Uczniowie otrzymali materiał do przeczytania. Na jego podstawie ułożyłam test oraz konkurs grupowy.

Na konkurs napłynęły zaledwie cztery prace plastyczne – plakaty ilustrujące *Ojców Założycieli (The Pilgrim Fathers)*, pielgrzymujących przez Ocean Atlantycki na statku *Mayflower* do wybrzeży Massachusettes, mapę pielgrzymki oraz typowe menu świąteczne z indykiem w roli głównej. W teście wiadomości wzięli udział uczniowie z trzech klas. Konkurencja składała się z dwóch etapów. Pierwszy z nich był grupowy, drugi indywidualny. W części grupowej uczniom zostały przedstawione plansze ze zdaniami do uzupełnienia o wyrazy leżące na podłodze. Były to zdania typu:  
*The Americans have this for Thanksgiving Dessert. They collect money for.....*  
*They wanted to thank God for His.....*  
*The winter of 1620 was very.....*  
 (PUMPKIN PIE, THE POOR, GRACE, HARD)

Grupa zwycięzców zasiadła do kolejnego etapu i już samodzielnie rozwiązywali test. Oto niektóre z pytań:

1. Thanksgiving Day is:
  - ▶ on November 26.
  - ▶ the last Thursday in November.
  - ▶ the Christmas Day.
2. The Pilgrims went to America because they:
  - ▶ wanted to go for summer holiday.
  - ▶ wanted to meet Christopher Columbus.
  - ▶ were the Puritans and didn't want to accept the beliefs of the Church of England.

3. A lot of them died the first winter because:
  - ▶ they were very old.
  - ▶ they didn't have fresh food.
  - ▶ the Indians killed them.

Wyłoniono czwórkę specjalistów od *Thanksgiving*.

Największą popularnością cieszył się jednak konkurs na ciasto z cukini. Brały w nim udział całe rodziny. Uczniowie gorliwie tłumaczyli przepisy, a starszyna domu pomagała wprowadzać je w życie. I nikt nie wierzył, „że z tego coś wyjdzie”. A jednak wyszło i to całkiem nieźle i trzeba było pilnować, by ciasta dotrwały do końca konkursu! Specjalne jury składające się z dwóch nauczycielek oraz czterech uczniów klas młodszych testowało wynalazki na sobie, a potem wyłoniło trzy najlepsze wypieki. Ciasta zniknęły w mgnieniu oka, a smak i zapach był na tyle kuszący, że jeszcze przez dwa tygodnie uczniowie przynosili nowe wypieki do oceny i „by uprzyjemnić zajęcia”. No i wiele rodzin wprowadziło to danie na swój wigilijny stół. Innowacja z Ameryki? Przenikanie się kultur? A może właśnie zrozumienie, przynajmniej przez niektórych, wagi tego święta?...

Przygotowania do konkursu trwały dwa tygodnie. Na lekcjach, na przerwach, w bibliotece, w domu. Echo pokonkursowe – następne dwa tygodnie. Natomiast jego owoce – mam nadzieję, że dłużej. Z całą pewnością mogę stwierdzić, że pogłębiła się nasza wiedza (bo moja też) na temat tego amerykańskiego święta, oswoiliśmy się z nim i trochę zrozumieliśmy, dlaczego Amerykanie paradują pod koniec listopada po ulicach Plymouth.

(marzec 2004)

Olga Aleksandrowska<sup>1)</sup>  
 Wejherowo

---

## Szkolny Konkurs Wiedzy o Wielkiej Brytanii

W ostatnich latach konkursy wiedzy o krajach anglojęzycznych cieszą się dużą popularnością wśród uczniów. Możliwość wykazania

się swoją wiedzą oraz perspektywa otrzymania nagrody lub pochwały z pewnością korzystnie wpływają na wzrost motywacji do nauki języka

---

<sup>1)</sup> Autorka jest asystentką w Instytucie Anglistyki Uniwersytetu Gdańskiego.

angielskiego. Większość opisanych dotychczas konkursów sprawdzających poziom wiedzy uczniów o Wielkiej Brytanii ma formę testu teoretycznego lub ustnej wypowiedzi. Chciałabym przedstawić jeszcze jeden wariant takiego konkursu. Proponuję nawiązanie do formuły teleturnieju w ustnej części konkursu, zakładając, iż będzie to okazja do bardziej spektakularnego sprawdzenia wiedzy uczniów oraz zwiększenia zainteresowania ze strony publiczności – uczniów niebiorących udziału w konkursie.

Swoją propozycję miałam okazję sprawdzić w praktyce w X Liceum Ogólnokształcącym w Gdyni. W ramach przygotowań do konkursu nauczyciele języka angielskiego w szkole zobowiązali się w okresie przedkonkursowym wpleść w swój plan nauczania lekcje poświęcone prezentacji elementów krajoznawczych, poszerzające wiedzę uczniów z historii, kultury, literatury i geografii Wielkiej Brytanii. Podczas zajęć lekcyjnych uczniowie przygotowywali opowiadania, referaty, plakaty i inne pomoce dydaktyczne, utrwalające pozyskane informacje. Mieli też okazję obejrzeć filmy wideo o Londynie, Zjednoczonym Królestwie Wielkiej Brytanii i Północnej Irlandii oraz o Rodzinie Królewskiej, które nauczyciele wypożyczyli z biblioteki British Council lub udostępnili z własnych źródeł. W gablocie szkolnej prowadzonej przez anglistów również ukazywały się informacje o Wielkiej Brytanii, spis proponowanej bibliografii, a także przykładowe pytania konkursowe.

Nauczyciele organizowali też kwizy i konkursy podczas zajęć, aby uczniowie mogli sprawdzić swoją wiedzę i przyzwyczaić się do formy konkursu.

## Scenariusz Szkolnego Konkursu Wiedzy o Wielkiej Brytanii (*School competition about Great Britain*)

Konkurs miał na celu rozbudzenie w uczniach zainteresowania kulturą, historią, geografią i literaturą Wielkiej Brytanii, zachęcanie ich do samodzielnego poszerzania swojej wiedzy, a nauczycieli do rozszerzania programu nauczania języka o elementy kulturowe.

Przygotowania do konkursu przebiegały kilkuetapowo:

- ▶ I etap – przygotowania wstępne:
  - ▲ opracowanie programu przebiegu Szkolnego Konkursu Wiedzy o Wielkiej Brytanii,
  - ▲ zaprojektowanie plakatu reklamującego konkurs,
  - ▲ opracowanie tekstu tzw. konferansjerki, wybranie dwóch osób do prowadzenia konkursu,
  - ▲ nawiązanie współpracy z jedną z księgarni angielskich, która zgodziła się na sponsorowanie części nagród w zamian za zorganizowanie w szkole kiermaszu książek, część nagród książkowych ufundował dyrektor szkoły,
  - ▲ zamieszczenie w gablocie szkolnej ogłoszenia o konkursie, przykładowych pytań oraz listy zalecanych lektur,
  - ▲ opracowanie testu typu: *multiple choice* (test wielokrotnego wyboru) do eliminacji wstępnych oraz innych zadań konkursowych w półfinale i finale.
- ▶ II etap – eliminacje wstępne: wszyscy chętni uczniowie napisali test – do kolejnego etapu zakwalifikowali się uczestnicy z najwyższą liczbą punktów z testu.
- ▶ III etap – półfinał: część ustna; każdy z uczestników losował kilka pytań – wyłoniono 3 osoby z najwyższą liczbą punktów. Przy realizacji tej części konkursu przydał się mikrofon i sprzęt audio.
- ▶ IV etap – finał – uczestnicy mieli do wykonania 6 zadań:
  - ▲ zadanie 1. – polegające na połączeniu dat z nazwami dni świątecznych w Wielkiej Brytanii,
  - ▲ zadanie 2. – polegające na odnalezieniu na mapie Wielkiej Brytanii nazw kilku znanych miejsc,
  - ▲ zadanie 3. – polegające na połączeniu nazw utworów literackich z nazwiskami pisarzy brytyjskich,
  - ▲ zadanie 4. – polegające na rozpoznaniu wykonawców utworów muzycznych,
  - ▲ zadanie 5. – polegające na ułożeniu w kolejności chronologicznej wydarzeń historycznych,
  - ▲ zadanie 6. – polegające na rozwiązaniu zagadek (pytania o znane postaci, miejsca, wydarzenia).

Za uzyskane I, II i III miejsce uczestnicy otrzymali dyplomy, cenne nagrody książkowe oraz aplauz zebranej publiczności – kolegów i koleżanek z klasy, którzy dzięki wykorzystaniu



pomocy wizualnych – plansz, map i sprzętu audio – mieli okazję przeżywać konkurs wraz z uczestnikami eliminacji.

Poniżej zamieszczam przykładowe pytania konkursowe wraz z odpowiedziami.

### ▼ Etap III – półfinał

Uczniowie, którzy zakwalifikują się do tego etapu, losują pytania. Przy przygotowywaniu pytań konkursowych do III etapu – półfinału, wykorzystałam m.in. propozycje Iwony Miszczyk<sup>3)</sup> oraz Małgorzaty Mitas<sup>4)</sup>.

#### ► Przykładowe pytania:

1. Which famous Archbishop of Canterbury was murdered in the Cathedral in 1170?
2. When did the Great Fire of London take place?
3. What's the name of Britain's highest mountain?
4. Which famous English playwright is known as 'Swan of Avon'?
5. What do the Scots celebrate on 'Hogmanay'?
6. Who was the mother of Queen Elizabeth I?
7. What country is sometimes called Ulster?
8. What are the two houses of Parliament?
9. What is the name of the famous English stadium?
10. St. George is the patron saint of which country: England, Wales, Scotland or Ireland?
11. What flower is the symbol of England?
12. Who sang the song *Candle in the Wind* during Lady Diana's funeral?
13. What is the name of the famous London museum where we can find wax figures?
14. Whose statue can we find in the middle of the Trafalgar Square?
15. What is a red dragon the symbol of?
16. What is the name of the famous London Bridge which divides in half to allow ships through?

► Odpowiedzi: 1. Thomas Beckett, 2. 1666, 3. Ben Nevis, 4. William Shakespeare, 5. New Year's Eve, 6. Ann Boleyn, 7. Northern Ireland, 8. The House of Lords and The House of Commons, 9. Wembley, 10. England, 11. A red rose, 12. Elton John, 13. Madame Tussaud's, 14. Admiral Nelson, 15. Wales, 16. Tower Bridge.

### ▼ Etap IV – finał

Każdy uczestnik finałowej części konkursu siedzi przy własnym stoliku, przodem do publiczności. Za nim znajduje się tablica z planszami. Tablice uczniów są oddzielone od siebie parawanami, tak aby uczestnicy nie mogli podglądać siebie nawzajem.

#### ► Zadanie 1.

Każdy z uczestników stoi przed własną tablicą z planszą, na której po lewej i prawej stronie są przyklejone na *blutack* (lub napisane) porzucane nazwy różnych świąt w Wielkiej Brytanii i daty, w których się one odbywają. Uczniowie mają za zadanie połączyć je w pary. Czas wykonania zadania – około 30 sekund. Podczas odczytywania odpowiedzi konferansjer mógłby dodać wcześniej przygotowany komentarz o tym, jak na przykład obchodzi się dane święto.

*Match the dates with the names of holidays*

5 November	Boxing Day
26 December	Halloween
17 March	Guy Fawkes' Day
25 January	Burns' Night
31 October	St. Patrick's Day

#### ► Odpowiedzi:

Boxing Day	26 December
Halloween	31 October
Guy Fawkes' Day	5 November
Burns' Night	25 January
St. Patrick's Day	17 March

#### ► Zadanie 2.

Tym razem na planszy są przyklejone karteczki z nazwiskami słynnych pisarzy oraz tytuły ich książek. Uczestnicy powinni połączyć odpowiednie nazwiska z tytułami. Czas wykonania zadania – 30 sekund. Podobnie jak poprzednio, konferansjer mógłby powiedzieć kilka słów o pisarzach i ich dziełach, zachęcić wszystkich do przeczytania wymienionych książek. Dobrze byłoby, gdyby znajdowały się one w szkolnej bibliotece.

*Match the names of famous British writers with the titles of their books.*

<sup>3)</sup> Iwona Miszczyk (2001), *Konkursy o Wielkiej Brytanii, Stanach Zjednoczonych i Australii*, „Języki Obce w Szkole,” 5/2001, s. 111-114.

<sup>4)</sup> Małgorzata Mitas (2001), *Szkolny konkurs wiedzy o Wielkiej Brytanii*, „Języki Obce w Szkole,” 3/2001, s. 94-99.

Herbert George Wells	Treasure Island
Robert Louis Stevenson	The Canterbury Tales
Jane Austen	The Picture of Dorian Gray
Oscar Wilde	Pygmalion
Geoffrey Chaucer	Pride and Prejudice
George Bernard Shaw	The War of the Worlds

► Odpowiedzi

Herbert George Wells	The War of the Worlds
Robert Louis Stevenson	Treasure Island
Jane Austen	Pride and Prejudice
Oscar Wilde	The Picture of Dorian Gray
Geoffrey Chaucer	The Canterbury Tales
George Bernard Shaw	Pygmalion

► **Zadanie 3.**

Na planszy w kolumnie są wypisane różne wydarzenia. Uczestnicy mają za zadanie ułożyć wydarzenia historyczne w porządku chronologicznym od najstarszego. Czas wykonania zadania 30 sekund. Tym razem konferansjer mógłby podać daty tych wydarzeń i opowiedzieć o ich tle historycznym, przyczynach i konsekwencjach.

*Put the important events in the history of Great Britain in the chronological order.*

- The Act of Supremacy
- War of the Roses
- The Act of Union between Ireland and Great Britain
- One Hundred Years' War
- Battle of Hastings

► Odpowiedzi:

- Battle of Hastings 1066
- One Hundred Years' War 1337 -1453
- War of the Roses 1455-1485
- The Act of Supremacy 1534
- The Act of Union between Ireland and Great Britain 1800

► **Zadanie 4.**

Każdy z uczniów staje przed tablicą, na której jest naklejona mapa Wielkiej Brytanii. Pod mapą znajdują się ponumerowane nazwy kilku miejsc – miast, gór itd. Uczniowie mają wpisać właściwe numery w miejsce zakrytych nazw na mapie. Podczas odczytywania odpowiedzi konferansjer podaje ciekawe informacje, związane z wymienionymi miejscami.

*Place the numbers referring to the names of 8 well-known places in Great Britain on the map:*

- 1. Liverpool
- 2. Brighton

- 3. Belfast
- 4. Hadrian's Wall
- 5. The Cambrian Mountains
- 6. Loch Ness
- 7. Edinburgh
- 8. Cambridge

► **Zadanie 5.**

Uczestnicy konkursu wysłuchują kilku fragmentów muzycznych, a ich zadaniem jest zapisanie nazwisk wykonawców brytyjskich. Zamiast nazwisk można poprosić o odgadnięcie tytułów utworów. Taki przerywnik muzyczny jest zazwyczaj entuzjastycznie przyjmowany przez zgromadzoną młodzież.

*Listen to five music extracts and note down the names of singers*

► Odpowiedzi (przykładowe): Sting, Elton John, Sonique, Robbie Williams, Paul Mc Cartney.

► **Zadanie 6.**

**Zagadki**

Uczniowie losują numer zagadki, którą odczytuje jeden z konferansjerów. Czas na odpowiedź wynosi na przykład 10 sekund. Dzięki odczytywaniu zagadki na głos publiczność może zgadywać wraz z uczestnikami gry. Ponieważ mogłoby to wiązać się z ryzykiem podpowiedzi ze strony publiczności, należy zapewnić odpowiednie warunki ciszy i skupienia.

*Solve a riddle*

- 1. He used to say „Elementary, my dear Watson!”
- 2. In this famous English park you can find Speakers' corner.
- 3. This British politician was called the Iron Lady.
- 4. They have the shamrock as their national symbol.
- 5. He lives at 10 Downing Street, London.
- 6. This is the name of the national flag of the United Kingdom.
- 7. The document in which John I Lackland gave noblemen rights and privileges, which limited his powers.
- 8. The name used in official context and formal writing to describe a citizen of the UK.
- 9. The name used for MPs from the opposition.

► Odpowiedzi: 1. Sherlock Holmes, 2. Hyde Park, 3. Margaret Thatcher, 4. The Irish, 5. The Prime Minister (at present: Tony Blair), 6. The Union Jack, 7. Magna Carta, 8. Briton, 9. The Shadow Cabinet

Obok licznych źródeł, z których można korzystać przy opracowywaniu zadań konkursowych, bardzo przydatne okazały się na przykład zagadnienia poruszane w rozdziale piątym – „Cultural aspects”, w książce *Tematy i zagadnienia maturalne z języka angielskiego* Jakuba Bartłomowicza i Anny Fryc<sup>6</sup>.

### Uwagi dodatkowe

Poza opisanymi wyżej zadaniami istnieje możliwość zaproponowania wielu innych, jak na przykład:

- ▶ rozpoznawanie twarzy słynnych Brytyjczyków ze zdjęć wyciętych z magazynu,
- ▶ rozpoznawanie głosu słynnej postaci, miejsca z odtworzonego na wideo fragmentu programu lub filmu,
- ▶ opracowanie przez uczestników przykładowej trasy wycieczki do Wielkiej Brytanii,

- ▶ zareklamowanie wybranego miejsca w Wielkiej Brytanii,
- ▶ rozwiązywanie rebusów dotyczących popularnych brytyjskich miejsc, postaci, instytucji itp.

W konkursie można wykorzystać materiały autentyczne, takie jak gazety, magazyny, pocztówki, znaczki pocztowe, zdjęcia i inne charakterystyczne przedmioty, które są związane z Wielką Brytanią. Za każdą poprawną odpowiedź i uzyskany punkt uczestnik otrzymuje na przykład małą flagę Wielkiej Brytanii, którą umieszcza się na tablicy wyników. Poza tym, w eliminacjach mogliby uczestniczyć nie tylko indywidualni uczniowie, ale również zespoły lub delegacje klas.

(marzec 2004)

<sup>6</sup> Wydawnictwo Szkolne Omega, Kraków 2002.

Joanna Augustynowicz<sup>1)</sup>  
Borek Wlkp.

## Dzień Kultury Niemieckiej

Od trzech lat, w listopadzie obchodzimy w naszej szkole *Dzień Kultury Niemieckiej*. Celem imprezy jest prezentowanie w ciekawy sposób wiedzy o krajach niemieckojęzycznych. Przygotowania do tego dnia rozpoczynają się kilka tygodni wcześniej. Nauczyciele-germaniści opracowują zadania, które są następnie losowane wśród klas. Każdy zespół klasowy zbiera informacje i przygotowuje się do zaprezentowania efektów swojej pracy na uroczystym apelu podczas *Dnia Kultury Niemieckiej*. Prezentacje klas ocenia bezstronne (nie ma w nim wychowawców klas) jury. Staramy się nagrodzić jak najwięcej uczniów, dlatego każdy poziom klas jest oceniany osobno. Nagrody są przyznawane w kategoriach klas: pierwszych, drugich, trzecich gimnazjum i klas ponadgimnazjalnych. Zwycięzcy otrzymują dyplomy zdobione motywami nawiązującymi do tematyki zadań. Mimo tak skromnej nagrody wszystkie klasy przygotowują się bardzo solidnie, a ogłoszeniu wyników towarzyszą wielkie emocje.

W tym roku losowane były nazwy „landów” niemieckich. Zadanie polegało na zebraniu informacji o wylosowanym terenie i przygotowaniu krótkiej prezentacji. To, co zobaczyliśmy na scenie przeszło oczekiwania wszystkich zebranych. Uczniowie nie ograniczyli się do odczytania encyklopedycznych informacji. Potwierdziło się, że pomysłowość młodzieży jest niezwykła. Były więc wywiady ze znanymi sportowcami, politykami, „wycieczki po miastach”, imitacje programu „Europa da się lubić”. Całości dopełniały ciekawe przebrania, własnoręcznie wykonane rekwizyty oraz duża dawka humoru. Najwięcej braw zebrała klasa II Zasadniczej Szkoły Zawodowej, co bardzo ucieszyło nas – nauczycieli. Wiemy przecież, że uczniowie ZSZ muszą łączyć naukę z pracą i spotykają się w szkole tylko trzy razy w tygodniu.

Stałym punktem tego dnia jest również przedstawienie teatralne w języku niemieckim. W tym roku uczniowie przygotowali inscenizację baśni Braci Grimm *Czerwony Kapturek*. Były

<sup>1)</sup> Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w Zespole Szkół w Borku Wlkp.

również skecze i wiersze. Na zakończenie wszyscy tradycyjnie odśpiewali piosenkę, której nauczyli się wcześniej na lekcjach języka niemieckiego. Co roku jest też przygotowywana wystawa prac plastycznych uczniów. Są to głównie plakaty przedstawiające kraje niemieckojęzyczne. Z okazji tego święta jest

wydawany specjalny numer naszej gazetki *Blümchen*.

*Dzień Kultury Niemieckiej*, mimo że obchodzony dopiero trzeci raz, stał się już tradycją w szkole. Nas, nauczycieli języka niemieckiego cieszy przede wszystkim duże zaangażowanie uczniów w przygotowania do tego święta.

(luty 2004)

Krystyna Klemens<sup>1)</sup>  
Pszczyna

---

## Niecodzienna wizyta

Na przełomie września i października 2003 r. w Szkole Podstawowej nr 1 w Pszczynie przebywali z kilkudniową wizytą goście z Grecji i Rumunii. Byli to przedstawiciele zagranicznych placówek edukacyjnych, a ich wizyta była częścią przygotowań naszej szkoły do wdrożenia programu rozwoju Socrates-Comenius. Akcja ta, prowadzona przez Unię Europejską, dotyczy współpracy szkół z różnych krajów i realizowania przez nie wspólnych celów edukacyjnych.

Przez udział w programie chcemy, aby dzieci i młodzież naszej szkoły poznały swych rówieśników z innych państw, ich język i życie codzienne, a także tradycje, historię i kulturę tych krajów. Wśród zadań projektowych jest też wzajemne zapoznanie się z systemami szkolnymi, programami i metodami nauczania.

Głównym celem wizyty naszych przyszłych partnerów – nauczycieli języka angielskiego szkół podstawowych z Grecji i Rumunii – było omówienie zasad współpracy w ciągu najbliższych 3 lat. Projekt uwzględnia możliwości wymiany materiałów informacyjnych i prac, powstałych w wyniku prezentacji tych materiałów uczniom.

Tygodniowy pobyt gości nie ograniczył się jednak tylko do rozmów na temat wspólnego projektu, które były prowadzone w języku

angielskim. Przybysze zwiedzili szkołę, spotkali się z jej pracownikami i uczniami, a także zapoznali z tradycjami i kulturą naszego regionu i kraju. Zwiedzili także pszczyńskie Stare Miasto i zamek. Mieli również okazję obejrzeć Kraków i kopalnię soli w Wieliczce, a jeden dzień spędzili w Wiśle – małej, uroczej miejscowości w Beskidach. Z pewnością ciekawym przeżyciem była dla nich wizyta w browarze w Tychach i spotkanie z władzami miasta. Burmistrz Pszczyny powiedział gościom o naszym codziennym życiu i współczesnych problemach środowiska.

W ostatnim dniu pobytu grono pedagogiczne naszej szkoły pożegnało zagranicznych gości uroczystą kolacją, połączoną tym razem z rozmowami nieformalnymi i koncertem kwartetu smyczkowego z Bielska-Białej.

W połowie października 2003 r. z podobną wizytą przybyli do nas goście z Irlandii. I tym razem czas szybko upłynął na rozmowach, spotkaniach i wspólnych pracach poświęconych programowi Socrates-Comenius.

Na pamiątkę po spotkaniach pozostały widokówki, rysunki, wspólne fotografie i wymienione adresy. Uczniowie z niecierpliwością czekają teraz na listy od zagranicznych przyjaciół. Korespondencja ma być prowadzona w języku angielskim, a w przyszłości planujemy nawiązanie bliższych kontaktów przez Internet.

---

<sup>1)</sup> Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Szkole Podstawowej nr 1 w Pszczynie i języka rosyjskiego w Zespole Szkół Samochodowych również w Pszczynie.

Na razie wymiana listów będzie się odbywać między całymi klasami, ale uczniowie chcieliby korespondować także indywidualnie, bo przecież już za rok, czy dwa rozstaną się – pójdą do gimnazjum i zmienią klasę.

Należy sądzić, że spotkania z przyjaciółmi z Grecji, Rumunii i Irlandii nie będą ostatnimi, a przygotowane wspólnie projekty zostaną zatwierdzone i wprowadzone w życie.

(listopad 2003)

Jolanta Majda<sup>1)</sup>  
Gdynia

---

## Seminarium *Deutschland im Vergleich*

W lipcu/sierpniu 2003 r. byłam uczestniczką miesięcznego seminarium L 4.5B w Dreźnie oraz Monachium *Deutschland im Vergleich* (tłum. Niemcy w porównaniu). Celem wzięcia udziału w tym seminarium była chęć dalszego kształcenia się, rozwijania oraz podnoszenia własnych kwalifikacji zawodowych. Temat seminarium wybrałam nieprzypadkowo. Już od kilku lat organizuję i przeprowadzam konkursy wiedzy na temat krajów niemieckojęzycznych. Potrzebne mi było w tym celu odświeżenie starych i uzyskanie nowych aktualnych wiadomości dotyczących Niemiec, tym bardziej, że moja szkoła planowała w roku szkolnym 2003/04 przeprowadzenie turnieju wojewódzkiego na temat Niemiec.

Organizatorem seminarium był Goethe Institut Inter Naciones z siedzibą w Monachium. W mojej międzynarodowej grupie byłam jedyną uczestniczką z Polski. Niesamowita mieszanina języków, kultur i tak różnej mentalności stworzyła atmosferę wzajemnej sympatii, zainteresowania i życzliwości. Przez miesiąc przebywania ze sobą można nauczyć się szacunku wobec wszystkiego co jest inne i dziwne – tolerancji.

W czasie trwania seminarium miałam możliwość porównać landy wschodnie z zachodnimi pod względem politycznym, geograficznym, społecznym, kulturowym i gospodarczym. Jako kursanci przebywający w stolicach Bawarii oraz Saksonii mieliśmy za zadanie *recherchieren, auswerten und präsentieren*, czyli zebrać informacje na różne tematy, np.: *znaczenie chleba w kulturze niemieckiej, co to jest*

*tradycja, rola targowiska, instytucje socjalne w Monachium, nawyki żywieniowe mieszkańców landów wschodnich, styl rosyjski w Dreźnie, młodzież i kościół w Monachium, media i ich rola itp.*, zanalizować je i zaprezentować pozostałym grupom różnymi technikami prezentacji począwszy od collagu, ankiety, wywiadu, konferencji prasowej, dramy czy też kwizu.

Pracowaliśmy najczęściej w grupach, ciągle innych, co stwarzało możliwość poznania wszystkich uczestników seminarium, ich poglądów oraz różnych metod i technik pracy. Jeden z ciekawszych projektów, który tworzyłam w grupie 4-osobowej, dotyczył *roli chleba w życiu codziennym*. Wymagało to odwiedzenia sklepów spożywczych, piekarni, targowiska miejskiego, urzędu ds. kontroli jakości produktów, przeprowadzania wywiadów z ludźmi. Następnie razem z grupą przygotowaliśmy plakaty, foldery, asocjogramy, próbki różnych produktów, tabele.

Ostatnią fazą była prezentacja, omówienie tematu, uwagi oraz pytania innych współuczestników seminarium. W podobny sposób pracowały pozostałe grupy. Zajęcia – wykłady i warsztaty – trwały zwykle od godziny 9.00 do 18.00 z godzinną przerwą obiadową. Co drugi wieczór był również zaplanowany przez organizatorów w formie koncertów, wyjść do kina, do teatru czy też na kabaret. Seminarium obejmowało 160 godzin dydaktycznych, co zostało poświadczone przez Goethe Institut Inter Naciones München.

W czasie trwania seminarium miałam okazję poznać tendencje współczesnej literatury

---

<sup>1)</sup> Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w XIV Liceum Ogólnokształcącym w Gdyni.

niemieckiej i twórczość takich pisarzy niemieckich, jak: Hans Treichhel, Jürgen Spohn, Ernst Jandl, Christine Nöstlinger, Erich Kästner czy też Judith Hermann oraz zapoznać się z najnowszymi trendami w muzyce młodzieżowej, a szczególnie hip-hopowej. Projekty lekcji opracowywaliśmy na podstawie tekstów piosenek takich niemieckich wykonawców, jak: Xaver Naidoo, Die Prinzen, Die Fantastischen Vier, Curse, Katja Ebstein, Roland Kaiser, Overground, Christina Stürmer, Jürgen Drews czy też grupa Wonderwall.

Instytut Goethego jako organizator seminarium i sami prowadzący zadbał nie tylko o to, by wykłady i warsztaty przebiegały w interesujący sposób, ale też organizowali nam wolny czas w weekendy. Dzięki temu mogłam zwiedzić oprócz Drezna i Monachium również Lipsk, Weimar, Miśnię, Ulm, Augsburg czy też zamki króla Ludwiga II Bawarskiego. Wycieczek było o wiele więcej, wspominam jedynie te, które na długo zapadły w mojej pamięci.

Zakwaterowanie u niezwykle gościnnych rodzin pomogło mi lepiej poznać realia życia codziennego w przeciętnej niemieckiej rodzinie. Było też okazją do posługiwania się językiem w naturalnych warunkach.

Odwiedziłam także wydawnictwa Max Hueber Verlag oraz Langenscheidt, poznając

ich najnowszą ofertę oraz zakupując szereg podręczników po zniżkowych cenach.

Po zajęciach mogłam bez ograniczeń korzystać z pracowni komputerowych ze stałym dostępem do Internetu. Komputer był traktowany jako podstawowe narzędzie pracy nauczyciela, wspomagające proces nauczania i uczenia się. Przygotowując ankietę na temat Polski oraz prezentacje często znajdowałam potrzebne mi materiały na stronach internetowych www.

Miłym akcentem podsumowującym pobyt całej grupy w Dreźnie był wywiad przeprowadzony przez dziennikarkę gazety *Dresdner Neueste Nachrichten* w dniu 24 lipca 2003 w Dreźnie.

Seminarium dostarczyło mi wiele nowych pomysłów, jak inaczej i ciekawiej pracować w szkole z młodzieżą i co zmienić, aby lekcje stały się jeszcze ciekawsze. Otrzymałam „zastrzyk” nowej energii do pracy w szkole. Wykorzystuję otrzymane nowe materiały na zajęciach lekcyjnych. Czuję się również dużo swobodniej w języku niemieckim.

Świetna organizacja seminarium, interesujące zajęcia oraz wspaniała atmosfera i życzliwość osób współpracujących z Goethe Institut przekonały mnie, że warto brać udział w tego typu przedsięwzięciach.

(styczeń 2004)

Teresa Mielnicka<sup>1)</sup>  
Skierniewice

---

## W bawarskim gimnazjum

W Karl-Theodor von Dalberg Gymnasium, od 12 do 22 maja 2003 roku spędzałam codziennie z dużą przyjemnością sześć godzin lekcyjnych.

Co sprowadziło mnie akurat do tego 70-tysięcznego, bawarskiego miasta? Czysty przypadek, jakich wiele w życiu. Wypełniłam ankietę i szczęśliwie znalazłam się w grupie dziesięciu nauczycieli z Polski, których Ministerstwo Oświaty i Kultury Bawarii zaprosiło do hospitacji szkół w tym największym niemieckim landzie.

Każdy z nas trafił do innego miasta, do odmiennego typu szkoły. W ankietach, które dostaliśmy jeszcze w Polsce wyraziliśmy bowiem życzenie, jaką szkołę chcielibyśmy hospitować. Zapytano nas m.in. również o to, czy chcemy być w małym czy też dużym mieście, jaki typ szkoły chcielibyśmy hospitować, czy w domu gospodarza, u którego mieliśmy zamieszkać może być pies i czy mamy jeszcze jakieś inne dodatkowe życzenia. Muszę przyznać, że strona niemiecka potraktowała nas

---

<sup>1)</sup> Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w Liceum Ogólnokształcącym im. B. Prusa w Skierniewicach.

bardzo życzliwie i niezwykle starannie przygotowała pobyt. Wszystkie te życzenia wzięto bowiem pod uwagę zarówno przy wyborze szkoły, jak i nauczyciela opiekuna.

Uwzględniając zatem wszystkie moje preferencje, wybrano dla mnie urokliwy Aschaffenburg. Miasto to leży w północnej Bawarii, na wschód od Frankfurtu nad Menem, a więc na granicy Bawarii i Hesji. Bliżej stąd do Frankfurtu nad Menem – 40 minut pociągiem, niż do stolicy landu – Monachium.

Termin wizyty ustaliłam sama bezpośrednio z moim przyszłym opiekunem – nauczycielem szkoły, w której miałam spędzić prawie dwa tygodnie. U niego otrzymałam zakwaterowanie i wyżywienie, z nim chodziłam codziennie na zajęcia, a w wolnych chwilach zwiedzałam okolicę. Rolę tę przyjęła z własnej inicjatywy Ingrid Bahmer-Neugebauer – sympatyczna nauczycielka języka niemieckiego i angielskiego. Nauczyciele w Niemczech kończą studia przygotowujące ich do nauczania przynajmniej dwóch przedmiotów. Zamieszkałam zatem w pięknym domu Ingrid w Waldaschaffkoło Aschaffenburga. Stąd codziennie, około 20 minut, jeździliśmy razem jej samochodem do szkoły.

Karl-Theodor von Dalberg Gymnasium liczy około 1200 uczniów i mieści się w pięknym, zabytkowym budynku, otoczonym dużym placem z licznymi boiskami. Do szkoły tej uczęszczają dzieci od 10 do 19 roku życia. Czasami nauka trwa dłużej, gdyż w niemieckich gimnazjach młodzież nie zawsze zdaje do kolejnej klasy. W Bawarii, gdzie jest najwyższy poziom nauczania w Niemczech, do matury bez powtarzania klasy dochodzi około 40%-50% uczniów, którzy rozpoczęli naukę w 5 klasie gimnazjum.

Nie istnieje tam bowiem takie określenie, jak pierwsza klasa gimnazjum. Po czteroletniej szkole podstawowej uczniowie kontynuują naukę od 5 aż do 13 klasy. Należy podkreślić, że do tamtejszych gimnazjów trafia już wyselekcjonowana, najlepsza młodzież. Mimo, że różnica wieku między uczniami wynosi nieraz nawet 11 lat, nie powoduje to kłopotów wychowawczych. Koledzy niemieccy twierdzili nawet, że właśnie tak duża różnica wieku sprawia, że starsi czują się wręcz odpowiedzialni za młodszych. Każdego roku zgłaszają się uczniowie

ze starszych klas, którzy, jako tzw. *Tutoren* opiekują się daną klasą 5. Dla dziesięciolatków są kimś bliskim, starszym bratem, powiernikiem, do którego można zwrócić się ze wszystkimi problemami. W Polsce, przy wprowadzaniu reformy oświaty przyjęto, że dwa typy szkół – szkoła podstawowa i gimnazjum lub gimnazjum i liceum – nie powinny działać w tym samym budynku. W Niemczech takie rozwiązanie funkcjonuje jednak bardzo dobrze – dostrzeżono niewątpliwą zaletę tego układu – opiekę nad młodszym.

Charakteryzując szkołę niemiecką, pragnę już na samym wstępie wyrazić pewną ogólną konkluzję: wszystko jest w niej dokładnie i logicznie przemyślane, zaplanowane i realizowane. Stare powiedzenie o niemieckim porządku odnosi się w moim przekonaniu również do szkolnictwa. Pogląd ten wyrobiłam sobie, zwracając baczniejszą uwagę zarówno na kilka podstawowych aspektów działania gimnazjum w Aschaffenburgu, jak i zapoznając się z publikacjami dotyczącymi niemieckich placówek oświatowych.

Szkoła niemiecka pracuje niekiedy całkiem odmiennie niż nasza. Sądzę, że odmienności, jakie dostrzegłam, mogą zainteresować zarówno polskich nauczycieli, jak i uczniów. Istniejące w tym względzie różnice najłatwiej pokazać na przykładach. Przyjrzyjmy się zatem: organizacji przerw międzylekcyjnych, nieobecnościom w szkole, planowaniu prac klasowych, poprawie prac klasowych, wystawianiu ocen semestralnych, promowaniu, relacji: nauczyciel danej szkoły i jego dziecko – uczeń tej szkoły, działaniu biblioteki szkolnej, zajęciom pozalekcyjnym.

### ▼ Gdzie się podziąły przerwy?

Już pierwszego dnia pobytu w gimnazjum zauważyłam, że moja opiekunka, Ingrid, po przeprowadzonej lekcji idzie szybko do kolejnej klasy i prowadzi następną lekcję. Tak było od godziny 8.00 do 10.15. Na korytarzach miałyśmy śpieszących się nauczycieli. Bez przerw upłynęły nam trzy pierwsze godziny lekcyjne. O 10.15 rozpoczęła się 20-minutowa przerwa, a potem znowu odbyły się trzy godziny lekcyjne bez przerw. Szósta godzina lekcyjna skończyła się o 12.50. Wprawiło mnie to w zdumienie. Współczułam niemieckim kole-

gom, że muszą pracować w takim systemie. Powiem szczerze, początkowo trudno było mi się do tego układu przerw przyzwyczaić. Po kilku dniach zaczęłam wszakże dostrzegać pewne plusy takiej organizacji. Nie ma przerw, a więc nie ma problemu opieki nad dziećmi i młodzieżą w tym czasie. Gdy przychodzi wrzście upragniona, jedyna 20-minutowa przerwa, uczeń marzy o tym, aby coś zjeść, porozmawiać z kolegami, bo przed nim kolejne trzy godziny zajęć non stop. Dzięki temu papierosy, narkotyki i inne niekorzystne zjawiska uległy w niemieckich szkołach znacznej eliminacji.

Taki układ godzin lekcyjnych i przerw przyjęto w hospitolowanym przeze mnie bawarskim gimnazjum. W pozostałych landach, w innych typach szkół może być inaczej, np. w niektórych szkołach podstawowych przerwa bywa już po dwóch godzinach lekcyjnych.

Dlaczego układ bez kilku przerw może funkcjonować w Niemczech, a u nas nie? Otóż dlatego m.in., że tam każda klasa ma przydzieloną salę, w której odbywają się wszystkie zajęcia, z wyjątkiem informatyki, chemii, fizyki, biologii, w-f i śpiewu. Te przedmioty wpisuje się do planu w takiej kolejności, aby odbywały się przed przerwą, albo po niej. To rozwiązanie powoduje, że nie ma konieczności zmiany sal po każdej lekcji, i nie ma też powszechnej w naszych szkołach „wędrowki ludów” na przerwach. Niemieccy uczniowie siedzą w klasach i czekają na kolejnych nauczycieli. Można oczywiście doszukać się w tym sposobie organizacji zajęć szkolnych pewnych wad. Choćby utraty części lekcji, wszak nauczyciel musi przecież przejść z klasy do klasy. Zgadza się. Ale popatrzmy jak jest u nas. Również z dzwonkiem, albo i nie, nauczyciel opuszcza pokój nauczycielski i też musi dojść do klasy. Ponadto w Polsce przerwa jest też między innymi po to, aby nauczyciel mógł odnieść dziennik do pokoju i wziąć dziennik kolejnej klasy. W Niemczech nauczyciel pojawia się w pokoju nauczycielskim tylko na tej jedynej, 20-minutowej przerwie. Nie musi też wymieniać dzienników, materiały do kolejnych klas nosi bowiem w dużej teczce. A jak załatwiono sprawę samych dzienników? W niemieckich szkołach są dwa dzienniki dla każdej klasy. Jeden, do którego wpisuje się ocenę, jest tylko w pokoju nauczycielskim i dostęp do niego mają wyłącznie nauczyciele. Dru-

gi dziennik, gdzie wpisuje się nieobecności oraz tematy lekcyjne, leży zawsze na biurku nauczyciela. Odpowiedzialnym za ten dziennik jest wybrany uczeń z klasy.

### ▼ **Ciekawie rozwiązano również problem nieobecności**

Na pierwszej lekcji dyżurny podaje nauczycielowi na odpowiednim druku nazwiska osób nieobecnych w tym dniu. Zostaje to następnie odnotowane w dzienniku. Nauczyciel może jeszcze sam sprawdzić listę. Jeżeli w ciągu 15 minut, a więc do 8.15 osoby nieobecne nie zjawiają się na lekcji, dyżurny idzie z drukiem do szkolnej sekretarki. Jeśli nie ma ona żadnej wiadomości od rodziców dziecka o przyczynach jego nieobecności, dzwoni do nich do domu lub do pracy i powiadamia, że dziecko nie dotarło do szkoły. Jeśli sekretarka nie zdoła skontaktować się z rodzicami, wówczas przekazuje sprawę policji. Zadaniem policji jest ustalenie faktycznego miejsca pobytu nieobecnego w szkole dziecka. Taki sposób postępowania sprawia, że uczeń wie, że jest cały czas pod kontrolą.

Jest to być może bardzo radykalne rozwiązanie, ale do jego podjęcia – wyjaśniła mi Ingrid – zmusiło niemiecką szkołę samo życie.

Zdarzyło się bowiem, że dwie uczennice wyszły z domu do szkoły, ale do niej nie dotarły. Zostały porwane i zamordowane. Rodzice oskarżyli szkołę, że nie powiadomiła ich o nieobecności dzieci. Stwierdzili, że gdyby wcześniej dowiedzieli się o tym fakcie, podjęłyby stosowne kroki i może nie doszłoby do tragedii. Szkoła, do której uczęszczały te uczennice przegrała wytoczoną przez rodziców sprawę sądową i musiała zapłacić im wysokie odszkodowanie.

### ▼ **Jak niemieccy uczniowie zaopatrują się w podręczniki?**

W bogatych Niemczech sprawa ta stała załatwiona bardzo logicznie, prosto i praktycznie. Nauczyciele danego przedmiotu ustalają odpowiedni podręcznik. Następnie szkoła kupuje tyle egzemplarzy, aby każdy uczeń mógł wypożyczyć podręcznik. Po roku są one zwracane, wtedy kolejni uczniowie mogą je wypożyczyć itd. Na każdym egzemplarzu widnieje nazwisko wypożyczającego, klasa i rok szkolny. Widziałam podręczniki, z których korzystał już



piąty rocznik. Jeżeli książka zostanie zniszczona, uczeń musi za nią zapłacić.

Oczywiście można kupić podręczniki w księgarniach, ale mało kto korzysta z tej możliwości. Tak bogaty kraj, jak Niemcy nie pozwala więc sobie na marnowanie pieniędzy, a młodzi ludzie uczą się szanować wspólne dobro.

### ▼ Prace klasowe oraz ich poprawa

Niemieccy nauczyciele nie mają w tej dziedzinie takiej swobody jak my. Odpowiedni przepis reguluje liczbę ocen w semestrze i sposób wystawiania oceny semestralnej. W każdym pokoju nauczycielskim wisi duży kalendarz ścienny, na którym już na początku roku nauczyciele poszczególnych przedmiotów zaznaczają terminy dwugodzinnych, obszernych prac klasowych. Liczba tych prac jest ustalona – w roku szkolnym uczeń pisze tyle dwugodzinnych prac, ile jest tygodniowo godzin danego przedmiotu, np. trzy godziny języka niemieckiego w tygodniu oznaczają trzy dwugodzinne prace z tego przedmiotu w roku; ich rozłożenie w semestrach jest natomiast dowolne.

Do dwugodzinnych prac klasowych obie strony: nauczyciel i uczeń przygotowują się raczej solidnie. Ocena z nich uzyskana ma największą wagę ze wszystkich ocen, jakie uczeń otrzymuje w semestrze. To, czy można tę pracę poprawić, czy też nie, jest z góry ustalone. Klasa powinna uzyskać z pracy klasowej odpowiednią średnią. Jeżeli uczniowie napiszą poniżej tej średniej, wówczas nauczyciel jest zobowiązany przeprowadzić drugą pracę klasową – piszą ją wtedy wszyscy uczniowie. Oceny z pierwszej pracy nie są brane pod uwagę. Jeżeli klasa napisze powyżej średniej, nie ma wtedy poprawy.

Ustalona jest też liczba ocen w semestrze. Są to trzy oceny ustne i oceny z prac klasowych. Przy ustalaniu oceny semestralnej szacuje się według odpowiednich wytycznych wartość tych ocen i wyciąga średnią arytmetyczną. Nauczyciel nie ma więc dylematu jaką ocenę wystawić, bo jest to uregulowane. Takie rozwiązanie pozwala też sprawdzić, czy ocena została prawidłowo wystawiona.

Nauczyciele w Niemczech zarabiają dużo, mają status urzędnika państwowego i wynikające z tego przywileje. Z tego względu selek-

cja do zawodu jest duża. Przez to również kontrola nad nauczycielem jest większa. W każdej szkole są tzw. *Fachberater* – nauczyciele danego przedmiotu, którzy sprawują opiekę nad pozostałymi nauczycielami tego przedmiotu. *Fachberater* otrzymuje do zaopiniowania sprawdzone przez nauczycieli prace klasowe. Następnie składa z tego relację dyrektorowi szkoły.

### ▼ Kiedy uczeń nie otrzymuje promocji?

Wtedy, gdy ma – w skali niemieckiej – dwie oceny 5 – odpowiada to naszej ocenie dopuszczającej. Dotyczy to oczywiście Bawarii i gimnazjów. Tamtejsze gimnazja są podzielone na: *Unterstufe* – klasy 5, 6, 7, *Mittelstufe* – klasy 8, 9, 10 i *Oberstufe* klasy 11, 12, 13. Klasy 12 i 13 to tzw. *Kollegstufe* – przygotowanie do matury. Uczeń w ciągu dziewięciu lat nauki w gimnazjum może nie zdać dwukrotnie, ale tylko raz na danym poziomie, np. jeden raz w *Unterstufe* i jeden raz w *Oberstufe*. W *Kollegstufe* uczeń nie może powtarzać klasy.

W szkole, którą hospitowałam, do matury bez powtarzania klasy dochodzi około 40% uczniów, spośród tych, którzy przyszedli do 5 klasy. Uczniowie mający trudności w nauce przenoszą się do innych szkół, zwykle do pobliskiej Hesji, gdzie poziom nauczania jest niższy niż w Bawarii. Zdarzają się też oczywiście przeprowadzki w odwrotnym kierunku. Część rodzin świadomie wyprowadza się z pobliskiego Frankfurtu do Aschaffenburga wyłącznie tylko po to, aby zapewnić swoim dzieciom lepsze wykształcenie – nawet kosztem codziennych dojazdów do pracy.

### ▼ Nauczyciel i jego dziecko w tej samej szkole

Relacja: nauczyciel danej szkoły i rodzic w jednej osobie, też została uregulowana odpowiednim przepisem prawnym. Zgodnie z tym nauczyciel nie może uczyć swojego dziecka. Jeżeli jest ono w klasie maturalnej, nie może uczyć nawet w równoległych klasach maturalnych.

### ▼ Biblioteka

W wizytowanym przeze mnie gimnazjum nie ma stanowiska bibliotekarki czy bibliotekarza. Opiekę nad biblioteką sprawuje jeden z na-

uczycieli, który ma z tego tytułu niewielką zniżkę godzin w etacie. Ponieważ w trakcie zajęć lekcyjnych przewidziano jedną przerwę, biblioteka jest czynna tylko w tym czasie. Każdy nauczyciel posiada natomiast klucz do biblioteki i może z niej korzystać w dowolnym, dogodnym dla siebie czasie. Sam wypełnia swoją kartę biblioteczną. Podobnie wygląda kwestia korzystania z pracowni komputerowej. W tym przypadku również wszyscy nauczyciele dysponują własnym kluczem.

### ▼ Zajęcia pozalekcyjne

Karl-Theodor von Dalberg Gymnasium oferuje swoim uczniom bogaty zestaw zajęć pozalekcyjnych. Działają tam różne kółka przedmiotowe, teatr, chór, orkiestra. Prowa-

dzone są rozliczne zajęcia sportowe, funkcjonuje nawet ogród szkolny dla hobbystów.

Lekcje dla klas od 5 do 11, z wyłączeniem poziomu *Kollegstufe*, rozpoczynają się o godz. 8.00, a kończą o 12.50. Dodatkowe zajęcia zaczynają się natomiast o godz. 14.00.

Tak pracuje – oczywiście ujmując rzecz w dużym skrócie – bawarska szkoła. Jak już wspomniałam, w innych niemieckich landach może być nieco inaczej, każdy z nich ma bowiem własne Ministerstwo Oświaty i własne przepisy regulujące zasady działania systemu szkolnego. Wszędzie jednak jasno określone reguły gry ułatwiają nauczycielowi pracę. W Polsce mamy wprawdzie większą swobodę działania, ale i więcej wynikających z tego problemów.

(luty 2003)



## PRZYSŁALI NAM KSIĄŻKI

### WYDAWNICTWO WIEDZA POWSZECHNA

- ▶ Irena Dobrzycka, Bronisław Kopczyński (Wyd. XXXII 2004), *Język angielski dla początkujących*, Warszawa: Wydawnictwo „Wiedza i Ty”, Wiedza Powszechna.
- ▶ Kazimierz Sabik (Wyd. VIII 2004), *Mówimy po hiszpańsku*, Warszawa: Wydawnictwo Wiedza Powszechna.
- ▶ Małgorzata Borowska (Wyd. II 2004), *Książka do nauki języka nowogreckiego + kasetę CD*, Warszawa: Wydawnictwo Wiedza Powszechna.
- ▶ Stanisław Widłak (Wyd. II 2004), *Gramatyka języka włoskiego*, Warszawa: Wydawnictwo Wiedza Powszechna.

### WYDAWNICTWO EURIDICE

- ▶ Eurydice (2004), *Europejski Glosariusz Edukacyjny – Egzamuny, świadectwa i tytuły kwalifikacyjne*, Warszawa: Krajowe Biuro EURIDICE.
- ▶ Euridice (2004), *Kluczowe dane dotyczące technologii informatycznych w szkołach europejskich*, Warszawa: Krajowe Biuro EURIDICE.
- ▶ Euridice (2004), *Sieć informacji o edukacji w Europie*, Warszawa: Krajowe Biuro EURIDICE.

- ▶ Małgorzata Borowska (Wyd. II 2004), *Książka do nauki języka nowogreckiego + kasetę CD*, Warszawa: Wydawnictwo Wiedza Powszechna.
- ▶ Elżbieta Pieńkos (Wyd. II 2004), *Słownik terminologii ekonomicznej francusko-polski*, Warszawa: Wydawnictwo Wiedza Powszechna.
- ▶ Nico Martens, Elke Morciniec (Wyd. XII 2004), *Mały słownik niderlandzko-polski, polsko-niderlandzki*, Warszawa: Wydawnictwo Wiedza Powszechna, Wydawnictwo „Wiedza i Ty”.
- ▶ Anatol Mirowicz, Irena Dulewiczowa, Iryda Grek-Pabisowa, Irena Maryniakowa, (Wyd. VIII 2004), *Wielki słownik rosyjsko-polski, A-O, П-Я*, Warszawa: Wydawnictwo Wiedza Powszechna.

### INNE

- ▶ Elżbieta Zawadzka (2004), *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*, Kraków: Oficyna Wydawnicza IMPULS.
- ▶ Marek Zajac (2004), *Rozmówki francuskie*, Warszawa: Wydawnictwo WILGA Sp.z o.o.

# RECENZJE



Anna Tomaszewska<sup>1)</sup>  
Wrocław

## Toc! Toc! Qui est là?<sup>2)</sup>

Jesienią 2003 r. ukazała się w księgarniach nowa pozycja do nauczania języka francuskiego dla dzieci, autorstwa Teresy Pogwizd, opublikowana przez wrocławskie wydawnictwo „Europa”. *Toc! Toc! Qui est là?* to, na razie, cztery książeczki (części 1–4), z których każda łączy funkcję podręcznika i zeszytu ćwiczeń. Przeznaczone są dla uczniów klas 2 i 3 szkoły podstawowej. Z zapowiedzi wydawniczej wynika, że książeczki stanowią dwie pierwsze pozycje 8-częściowej serii.

Warto wspomnieć, że Teresa Pogwizd opublikowała wcześniej jako współautorka 3-stopniową metodę nauczania języka francuskiego dla uczniów starszych klas szkoły podstawowej (*ABC du français 1, ABC du français 2, ABC ... et F comme français 3<sup>3)</sup>*).

Każda z książeczek serii *Toc! Toc! Qui est là?* (format A-4, 48 stron w miękkiej oprawie) zawiera 13 jednostek lekcyjnych, test, słowniczek tworzony przez uczniów oraz wyklejanki. Z numeracji jednostek lekcyjnych wynika, że autorka zastosowała ciągłość numeryczną, tak więc drugi z wydanych zeszytów kończy lekcja o numerze 26. Bogata zawartość językowa każdej książeczki zapewnia pracę dydaktyczną na okres 2-3 miesięcy w rytmie 1 godziny tygodniowo, w zależności od intensywności zajęć, tempa pracy i motywacji grupy. Przy dwóch godzinach języka francuskiego tygodniowo, nauczyciel może dodać własne uzupełniające pro-

pozycje dydaktyczne, co stanowi dodatkowy atut polegający na otwartości tej metody.

Głównym celem prezentowanej metody nauczania języka francuskiego, jest dostarczenie uczącym się podstawowych środków językowych, wiodących do uzyskania umiejętności porozumiewania się w różnych sytuacjach życiowych, na poziomie dziecka 8-9 letniego. Akty mowy wyznaczone tematyką lekcji, dotyczą najbliższego dziecku środowiska, ale są jednocześnie uniwersalnymi zachowaniami konwersacyjnymi, polegającymi na umiejętności nawiązania kontaktu, przekazaniu informacji o sobie i swoim otoczeniu (zabawki, zwierzęta, pokój, kolory, rodzina, pogoda, ubranie, czas, posiłki, przedmioty szkolne, czas wolny, podstawowe czynności poranne, pomoc w domu, Boże Narodzenie), a także na formułowaniu różnych wypowiedzi – wyrażaniu opinii, akceptacji, odmowy i rozumieniu poleceń.

Ćwiczenia z książeczek *Toc! Toc! Qui est là?* kształtują umiejętność czytania (*wpisz brakujące litery i przeczytaj/przeczytaj i odpowiedz*), rozumienia tekstów pisanych (*przeczytaj i połącz/przeczytaj i narysuj/przeczytaj i uzupełnij tabelkę*) i rozwijają sprawność pisania (*uzupełnij brakujące litery, ale wcześniej poćwicz ich pisownię/rozdziel sklejone wyrazy i napisz zdania/napisz we właściwej kolejności/uzupełnij i napisz zdania/podpisz/odpowiedz ...*). Niektóre ćwiczenia kładą nacisk jednocześnie na fonetykę i or-

<sup>1)</sup> Autorka jest nauczycielką języka francuskiego w Szkole Podstawowej nr 17 we Wrocławiu.

<sup>2)</sup> Teresa Pogwizd (2003), *Toc! Toc! Qui est là?*, Wrocław: Wydawnictwo „Europa”.

<sup>3)</sup> Teresa Pogwizd, Małgorzata Sekwerda (1999), *ABC du français 1*, Warszawa: WSiP S.A.; Teresa Pogwizd, Małgorzata Sekwerda (2000), *ABC du français 2*, Warszawa: WSiP S.A.; Teresa Pogwizd, Maria Mendychowska (2001), *ABC ... et F comme français 3*, Warszawa: WSiP S.A.

tografię (wpisz brakujące litery i przeczytaj wyrazy: *ceri.e, frai.e, ro.e, chai.e, ci.eaux/skreśl ostatnią literę, jeśli się jej nie czyta: chanter, la, lire, ami, jouer, dessiner*).

Dzieci mają także możliwość poznania wybranych zagadnień cywilizacyjnych, np. dowiadują się jak nazywają się wielkie miasta francuskie i co można zobaczyć/robić w niektórych regionach Francji (pomocna mapka na początku pierwszego zeszytu), zapoznają się ze sposobem obchodów świąt Bożego Narodzenia (św. Mikołaj, potrawy wigilijne) oraz dowiadują się co ich francuscy rówieśnicy jedzą na śniadanie.

Osiągnięciu założonych przez autorkę celów sprzyja budowa jednostek lekcyjnych, przemyślana, czytelna i komunikatywna. Każda jednostka lekcyjna (tu: *Leçon 1, 2 ..., 26*) zawiera krótki tekst wprowadzający w postaci dialogu, krótkiej informacji, opisu, czy podpisu pod rysunkiem. Dzięki doskonałej korelacji z rysunkiem temat jest oczywisty i przejrzysty. Obrazki wstępne stymulują do wypowiedzi, można je wykorzystać w toku lekcji. W dalszej części występują bogato ilustrowane ćwiczenia (1–7): leksykalne, gramatyczne, fonetyczne i ortograficzne. Na każdej pierwszej stronie wprowadzającej nowe zagadnienie, znajdujemy na marginesie ilustrowany słowniczek słów kluczowych. Strony końcowe każdej z książeczek także zawierają ilustrowany słowniczek, z pustymi miejscami na podpisy, z taką samą jak lekcje numeracją. Tutaj współtwórcą pełnej formy słowniczka jest uczeń, który sięga po słowa i zwroty do wyklejanki, będących interesującym dodatkiem do każdego zeszytu. Nie ma kłopotu z odnalezieniem właściwego podpisu do rysunku, gdyż słowa na wyklejankach są również podporządkowane numeracji lekcji. Wystarczy je tylko wkleić we właściwym miejscu – do ćwiczeń lub słowniczka.

Dobór ćwiczeń w *Toc! Toc! Qui est là?* jest staranny i precyzyjny. Wszystkie mini-zadania nawiązują do tekstu wyjściowego i wykonanie ich jest równoznaczne z ćwiczeniem sprawności językowych przez ucznia. Są to ćwiczenia typu obserwacyjnego, uzupełniającego, porządkującego i testującego. Niezwykle ważna jest rola rysunków, bardzo czytelnie i atrakcyjnie ilustrujących materiał językowy (słowa uznania dla ilustratorki, Aurelii Tymińskiej). W większości przypadków właśnie dzięki rysunkom dziecko dochodzi do znaczenia słów. Można pokusić

się o stwierdzenie, że w tej metodzie nauczania języka francuskiego, rysunek i tekst pełnią rolę równorzędną, wzajemnie uzupełniającą się. Rysunek sprzyja rozwojowi kreatywności dziecka, rozbudza jego wyobraźnię i kształtuje estetykę, motywuje do działania, rozumianego tu jako zabawa, do której zachęcają polecenia typu: *narysuj, napisz i zilustruj, uzupełnij/wklej/wpisz/znajdź/naklej/pokoloruj*. Urozmaicone ćwiczenia ujęte w formę zabawową (labirynty, wykreślanki, krzyżówki, rozsypanki literowe, sylabowe i wyrazowe, zakodowane polecenia, i in.), niepostrzeżenie prowadzą do uzyskania zamierzonego celu dydaktycznego. Ćwiczenia mobilizują do pracy i obiecują przyjemność (*jeśli ułożysz rozsypane literki i odpowiesz na pytanie, to będziesz mógł pokolorować piłkę*), zawierają elementy wychowawcze (*zgadnij, co mówi ten grzeczny chłopiec/j'aime les fruits, c'est bon pour la santé*).

W podręczniku *Toc! Toc! Qui est là?* mamy do czynienia z progresją spiralną, tematyczną i gramatyczną, zaznaczającą się powrotem do tych samych aktów mowy, rozszerzanych o nowe struktury i wyrażenia (*j'aime + inf./j'aime + le, la, les, /je n'aime pas + ...*). Paradygmaty gramatyczne pojawiają się stopniowo i są przyswajane przez dzieci na zasadzie intuicyjnej, jak np. formy koniugacyjne czasowników (występują w przeważającej części w 1 i 3 osobie liczby pojedynczej i okazjonalnie w 2 os. l. poj. w pytaniach oraz 3 os. l. mn. w końcowych lekcjach drugiego zeszytu). Dzięki progresji, pogłębiającej zasób słownictwa i umożliwiającej dziecku posługiwanie się strukturami gramatycznymi, można oczekiwać, że na postawione w końcowej lekcji drugiego zeszytu pytanie: *Que fais-tu pendant les vacances d'hiver?* potrafi ono udzielić zadowolającej odpowiedzi.

Ćwiczenia testujące pozostają w konwencji ćwiczeń zabawowych, znanych dzieciom z lekcji. Sprawdzają one znajomość gramatyki, leksyki, ortografii, sprawność pisanie i rozumienia tekstu pisanego. Ćwiczenia te stanowią podsumowanie pracy uczniów i nauczyciela w zakresie zawartości jednego zeszytu.

Książeczki posiadają atrakcyjną wizualną formę. Przyjemne, ciepłe kolorystycznie i miłe w dotyku okładki zachęcają do wzięcia do ręki. Rysunki na okładce pokazują kto zapukał do drzwi głównej bohaterki (zeszyt 1 – rówieśnicy, 2 – Mikołaj) i zapowiadają wiodącą tematykę

lekcji. Z ośmiu umieszczonych w dole okładki kolorowych kartek unosi się jedna, w pierwszej części niebieska, w drugiej zielona. Wyróżnionej numerem kolorowej kartce podporządkowany jest wiodący kolor okładki i nagłówka każdej strony (szeroki pasek, na którym widnieje numer kolejnej lekcji). Kolorystyka rysunków wprowadzających i pomocniczych jest skromna, podporządkowana tonacji numeru, a kolory wprowadzane przez dzieci, zgodnie z poleceniami do ćwiczeń, ożywiają całość. Także czcionka w wymagających zaznaczenia wyrazach, elementy tabelki, kwadraciki, prostokątki do wpisania/wklejenia liter, sylab czy wyrazów są zaznaczone właściwym dla danego zeszytu kolorem. Szkoda, że rysunki na wyklejankach nie są kolorowe, może wydawca uwzględni tę sugestię, wydając kolejne zeszyty z tej serii. Autorka pomyślała o drobiazgach ułatwiających pracę dzieci. W ćwiczeniach wyma-

gających porządkowania liter lub sylab, bardzo pomocne jest wydłużenie w górę (np. dla literki *b*) lub w dół (np. literka *q*) miejsca na literkę. Nasuwa się porównanie do elementarza i taka dbałość o szczegóły bardzo cieszy, zważywszy na ewentualne trudności w pisaniu ucznia początkowych klas szkoły podstawowej. Niebagatelne znaczenie ma również fakt, że ze względu na niewielką wagę, książeczka do nauki języka francuskiego nie obciąża zbytornistra dziecka.

Pozostaję z nadzieją, że powyższa prezentacja nowej książeczki do nauczania języka francuskiego dla dzieci *Toc! Toc! Qui est là?*, w której starałam się podkreślić jej walory, zachęci nauczycieli do wykorzystania jej w procesie dydaktycznym, i że odbędzie się to z korzyścią i pełną satysfakcją dla obu stron tego procesu – nauczycieli i uczniów.

(luty 2004)

Elżbieta Gesing<sup>1)</sup>  
Żary

---

## Naprawdę warto pracować z podręcznikiem *Новые встречи 2*<sup>2)</sup>

*Новые встречи 2* Mirosława Zyberta to kontynuacja cyklu, zapoczątkowanego w roku szkolnym 2002/2003 podręcznikiem *Новые встречи 1* i wydawanego przez WSiP.

Ogromnym atutem podręcznika *Новые встречи 2* jest m.in. włączenie do niego ćwiczeń, wykonywanych przez uczniów pisemnie, zamiast *Zeszytu ćwiczeń*, który w poprzednim cyklu był nieodłącznym elementem podręcznika. Tutaj autor zadbał nie tylko o kieszeń ucznia, ale również o jego kręgosłup, zmniejszając ciężar przepefnionego plecaka (format podręcznika A4, 131 stron).

Podręcznik składa się z 2 części: podstawowej i uzupełniającej. W części podstawowej autor zamieścił 12 rozdziałów, których tematyka wynika z podstawy programowej języka obcego. Oto one: 1. *Открытие с каникул.*

2. *В квартире Юры.* 3. *Который час? В каком часу?* 4. *День рождения Олега.* 5. *За покупками.* 6. *В кино? А может на дискотеку?* 7. *Покупаем технику.* 8. *И снова в Россию.* 9. *В Маринском театре.* 10. *Приятного аппетита.* 11. *Спорт – это здоровье!* 12. *Познакомься со страной!*

Po każdym czterech rozdziałach uczniowie mają do dyspozycji zestaw ćwiczeń powtórzeniowych pt. *Попробуй сам – это нетрудно!* Wśród nich dominują ćwiczenia rozwijające komunikację językową.

Dużym plusem podręcznika *Новые встречи 2* są dodatkowe materiały uzupełniające w postaci autentycznych środków poglądowych: widokówki z pozdrowieniami, kartki z życzeniami, zdjęcia, mapki, plany miasta, mieszkania i widowni w teatrze, teksty piose-

---

<sup>1)</sup> Autorka jest nauczycielką języka rosyjskiego w Liceum Ogólnokształcącym im. B. Prusa w Żarach.

<sup>2)</sup> Mirosław Zybert (2003), *Новые встречи 2*, Warszawa: WSiP S.A.

nek, symbole narodowe, ogłoszenia z gazet, adresy stron internetowych, teksty e-mail, afisze kinowe i teatralne oraz wiele innych. Temu wszystkiemu towarzyszą liczne kolorowe rysunki i tabele gramatyczne, które dzięki swej przejrzystości zachęcają uczniów do sięgnięcia po nie.

Podręcznik dostarcza uczniowi ćwiczeń do wykonania w formie pisemnej. To krótsza bądź dłuższa prosta wypowiedź typu: ogłoszenie, pocztówka, notatka, list i in.

Materiał językowy jest dobrze wyselekcjonowany i wcześniej wprowadzone struktury gramatyczne są podstawą do tworzenia następnych, np. wprowadzenie liczebników porządkowych przed określaniem godziny czy daty.

Każda jednostka metodyczna składa się z części wprowadzającej i utrwalającej, a nowa leksyka występuje w kontekście i jest często powtarzana. W części utrwalającej występuje gradacja ćwiczeń – od typowych do kreatywnych. Można bez trudu zauważyć, że podręcznik uwzględnia równomierny rozwój czterech sprawności: rozumienia ze słuchu, mówienia, rozumienia tekstu czytanego i pisania. Dostarcza różnorodnych ćwiczeń, które kształcą, rozwijają i integrują powyższe sprawności.

W każdym paragrafie jest miejsce na miniświadczenia rosyjsko-polski oraz wesołą anegdotę, która zamyka rozdział. Wszystkie ilustracje i fotografie, zawarte w podręczniku, są w ciepłych kolorach co sprawia, że podręcznik jest przyjazny dla ucznia i nauczyciela. A co najważniejsze, można je wykorzystać jako materiał stymulujący, przygotowujący ucznia do ustnego egzaminu maturalnego z języka rosyjskiego.

Część uzupełniająca tworzą 4 rozdziały: *Прочитай про себя* – teksty doskonalące sprawność rozumienia tekstu czytanego, *Прочитай тексты* – teksty rozwijające sprawność rozumienia tekstu ze słuchu, *Рząd niektórych czasowników rosyjskich i polskich*, *Podręczny słownik rosyjsko-polski*.

Pakiet *Новые встречи 2*, poza podręcznikiem z ćwiczeniami zawiera również płytę CD. Teksty nagrane przez rodzimych użytkowników języka w naturalnym tempie i naturalnej spontanicznej wymowie są niezbędne do rozwijania umiejętności rozumienia ze słuchu. Dołączony do kompletu *Poradnik dla nauczyciela* jest ogromną pomocą, gdyż zawiera wskazówki metodyczne, przykładowy roczny rozkład materiału nauczania, konspekty lekcji, zestaw ćwiczeń i testów kontrolujących osiągnięcia uczniów.

Biorąc to wszystko pod uwagę, podręcznik nie ustępuje nowoczesnym podręcznikom do nauczania innych języków obcych. *Новые встречи 2* stworzono na miarę zreformowanej szkoły dla uczniów uczących się języka rosyjskiego w zakresie podstawowym, którzy po trzech latach nauki mogą zdawać ten język na egzaminie maturalnym. Podręcznik proponuje nowe rozwiązania w zakresie motywowania i aktywizacji uczniów oraz wspomagania lekcji technologią komputerową. Dzięki temu jest łatwiej osiągnąć cele lekcji, co satysfakcjonuje nie tylko nauczycieli, ale również uczniów.

Nauczycielom–rusycystom, którzy w nowym roku szkolnym będą borykali się z problemem wybrania podręcznika spośród tak wielu propozycji, mogą tylko powiedzieć – dołączcie do nas!

(marzec 2004)

Krystyna Szymankiewicz<sup>1)</sup>  
Warszawa

---

## Connexions – podręcznik do aktywnej nauki języka francuskiego

Surfowanie po Internecie, komunikowanie się przy pomocy poczty elektronicznej to naturalny składnik życia codziennego współczes-

nej młodzieży. Fakt ten próbują wykorzystać autorzy nowego podręcznika do nauki języka francuskiego – *Connexions*<sup>2)</sup>. Już sam tytuł świad-

---

<sup>1)</sup> Autorka jest adiunktem w Instytucie Romanistyki Uniwersytetu Warszawskiego

<sup>2)</sup> Régine Mérieux, Yves Loiseau (2004), *Connexions. Méthode de français*, Paris: Didier.

czy o inspiracji nowymi technologiami, wrażeń nie to ugruntowuje się przy spojrzeniu na szatę graficzną (ramkowy podział większości stron, widok ekranu komputera przy prezentacji wiadomości elektronicznych w każdej jednostce dydaktycznej) oraz na niektóre typy tekstów i ćwiczeń (rozumienie i redagowanie e-maila).

*Connexions* to podręcznik adresowany do starszej młodzieży i dorosłych. Na każdym z trzech proponowanych poziomów nauczania/uczenia się obejmuje książkę ucznia, kasety audio lub płytę CD, ilustrowany zeszyt ćwiczeń wraz z CD oraz książkę nauczyciela.

Podręcznik powstał w oparciu o *Un Cadre commun européen de référence pour les langues*<sup>3)</sup>, co przejawia się przede wszystkim w doborze celów nauczania, mającym prowadzić do rozwinięcia kompetencji według poziomów wyznaczonych w tym dokumencie (np. dla poziomu 1 podręcznika będą to kompetencje wymagane na poziomie A1 i niektóre z poziomu A2). Inne elementy uwzględnione w podręczniku w odniesieniu do *Un Cadre...*, to nauczanie zadaniowe (*travail sur tâches*), ocena kształtująca (*évaluation formative*) oraz samoocena ucznia (*auto-évaluation*), a także otwartość na wielość języków i kultur. Ponadto praca z podręcznikiem przygotowuje do egzaminów DELF.

Książka ucznia jest zbudowana z czterech modułów obejmujących po trzy jednostki oraz z obszernego *Mémento*, w którym uczeń znajdzie transkrypcje nagrań, klucz do testów samooceny, najważniejsze informacje dotyczące fonetyki, gramatyki, tablice odmian czasowników, indeks oraz słowniczek wielojęzyczny (niestyety, bez języka polskiego).

Kryterium podziału materiału językowego ma charakter funkcjonalny. Każdy z modułów odpowiada celowi ogólnemu, np. w *Connexions 1* są to: *parler de soi, échanger, agir dans l'espace i se situer dans le temps*. Jednostki w ramach danego modułu służą realizacji funkcjonalnych celów szczegółowych, np. w *Module 1 Parler de soi*, cele jednostek to: *entrer en contact avec quelqu'un, se présenter, exprimer ses goûts*.

Tematyka oraz prezentowane przez *Connexions* treści, oprócz wspomnianych już nawią-

zań do kultury internetowej, nie wyróżniają się na tle innych współczesnych podręczników do nauki francuskiego. Przykładowo na poziomie 1 są poruszane takie zagadnienia, jak: spotkania, sport, spektakle i inne sposoby spędzania wolnego czasu, jedzenie, poruszanie się po obcym mieście, wakacje, życie codzienne. W ramach treści kulturowych przedstawianych na dwóch ostatnich stronach każdej jednostki, znajdziemy geografie Francji, miejsce Francji w Europie, święta francuskie, sposoby spędzania czasu, posiłki i ulubione gry Francuzów, czy też selekcjonowanie i recykling odpadów. Trochę szkoda, iż mimo stylistyki internetowej, nie ma w podręczniku odsyłaczy do ciekawych stron internetowych, czy też propozycji ćwiczeń w oparciu o wiadomości wyszukane w Internecie<sup>4)</sup>.

Struktura jednostki podręcznikowej jest przejrzysta, choć może nie spodobać się nauczycielom preferującym jasny podział na rubryki bądź strony poświęcone odpowiednio podsystemom językowym (gramatyce, słownictwu) oraz poszczególnym sprawnościom (receptywnym i produktywnym). *Connexions* proponuje bowiem pracę nad sprawnościami zintegrowanymi, wprowadzając poszczególne problemy gramatyczne i zagadnienia leksykalne w różnych miejscach jednostki tak, aby służyły jak najlepiej realizacji celu funkcjonalnego.

Patrząc na strukturę przykładowej jednostki (*Connexions 1, Unité 3*), możemy wyodrębnić w jej ramach cztery główne części.

Pierwsze dwie strony, opatrzone tytułem jednostki (*100% questions*), przedstawiają dokument wyjściowy (w tym przypadku dialog, ale w innych jednostkach spotkamy także list, e-mail, tekst informacyjny, komiks), któremu towarzyszą krótkie ćwiczenia na rozumienie ogólne oraz ćwiczenia leksykalne poprzedzające rozumienie szczegółowe.

Następne cztery strony, zatytułowane *Outils*, niosą ze sobą zgrupowane problematycznie ćwiczenia gramatyczne, leksykalne i komunikacyjne (*Exprimer la possession, Les nombres, Exprimer ses goûts*) a także specjalną rubrykę poświęconą fonetyce.

Kolejne dwie strony rozpoczynają się od informacji: *Vous avez 1 nouveau message*, pod

<sup>3)</sup> *Un Cadre commun européen de référence pour les langues*, Editions Didier, 2001; wersja polska: *Europejski system opisu kształcenia językowego*, Warszawa: CODN 2003.

<sup>4)</sup> W przyszłości dostępne będą ćwiczenia na stronie internetowej [www.didierconnexions.com](http://www.didierconnexions.com).

którą widnieje e-mail od jednego z pary przyja- ciół – Włocha Marco lub Francuzki Florence, których korespondencję (i rozwijającą się przy- jaźń) możemy śledzić przez całą książkę. Po ćwi- czeniach na rozumienie tekstu następują ćwicze- nia gramatyczne i pisemne komunikacyjne.

Wreszcie ostatnie dwie strony jednostki są poświęcone wybranym zagadnieniom kul- turowym, odkrywanym przez uczniów dzięki bogatym ilustracjom oraz nagraniom audio i krótkim tekstom. Zaznaczymy przy okazji, że wymiar kulturowy jest obecny także w wielu ćwiczeniach każdej jednostki przez piosenki, zdjęcia zabytków, znanych osób i charakterys- tycznych miejsc w mieście oraz samą treść ćwi- czeń.

Jak widać, jednostki podręcznika są dość długie i urozmaicone. Pewne obawy może budzić niekiedy duża ilość zagadnień gramatycz- nych poruszanych w jednej jednostce (np. w *Unité 8* są to: *quelqu'un/personne, quelque chose/rien; il faut/devoir, qui/que/où, les adjectifs possessifs (2), le passé composé (2), les pronoms compléments indirects*).

Różnorodność stanowi jednak przede wszystkim zaletę podręcznika. Bogactwo krótkich, ciekawych ćwiczeń uchroni uczniów (i na- uczyciela) od nudy na lekcji. Co ważne, ćwicze- nia skłaniają uczniów do aktywnego przetwar- zania informacji, rozwijają strategie uczenia się. Większość ćwiczeń gramatycznych i leksykal- nych na poziomie 1 polega na odkrywaniu funkcjonowania języka przez obserwację prawid- łowości językowych, rozróżnianie form, two- rzenie skojarzeń (np. *Observez les phrases et complétez le tableau; Associez les mots de gauche aux phrases de droite; Associez les mots aux images; Relisez le message de Marco et indiquez ce que chaque pronom remplace; Observez ces minialogues puis complétez la règle*). Inny typ ćwiczenia to klasyczna transformacja służąca utrwalaniu nowego materiału oraz systematyzowaniu nowych informacji (np. *Complétez les phrases; Remplacez les mots soulignés; Transformez les phrases comme dans les exemples*).

Nowe słownictwo jest wprowadzane bar- dzo często przez kojarzenie wyrazów lub zwrotów ze zdjęciami osób, przedmiotów, miejsc itp., co ułatwia zapamiętywanie uczniom o mo- dalności wzrokowej. Utrwalanie nowych słówek odbywa się głównie przez ich rozpoznanie

i użycie w ćwiczeniach gramatycznych oraz ko- munikacyjnych.

Gramatyka w *Connexions* ma charakter funkcjonalny i semantyczny – punktem wyjścia przy odkrywaniu struktur gramatycznych jest ich znaczenie, zaś użycie tychże struktur w ćwicze- niach utrwalających ma miejsce w bogatym kon- tekście zdaniowym, w powiązaniu z określoną intencją komunikacyjną. Przykłady struktur gra- matycznych są prezentowane w bardzo czytelny sposób w ramach na marginesie, połączonych cienką linią z odnośnym fragmentem tekstu. Prezentacja gramatyczna wiąże się z oszczędnym użyciem terminów metajęzykowych.

Na szczególną uwagę zasługują ciekawe ćwiczenia fonetyczne, kładące duży nacisk nie tylko na poprawną wymowę poszczególnych dźwięków, ale także na kojarzenie obrazu dźwię- kowego z zapisem graficznym danego wyrazu. W rubryce *Phonétique* znajdziemy również ćwi- czenia na intonację, akcent i rytm wypowiedzi.

Wspomniane już wcześniej rozwijanie zintegrowanych sprawności językowych, zgod- nie z deklarowanym przez autorów globalnym ujęciem języka, przejawia się między innymi w uzupełnianiu się ćwiczeń na rozumienie ze słuchu i rozumienie tekstu pisanego oraz zadań związanych z produkcją językową (np. część informacji jest zawarta w nagrany dialogu, pozostałą część należy znaleźć czytając tekst). Na poziomie 1 dużo większy nacisk jest położo- ny na rozwój sprawności receptywnych, zaś mówienie i pisanie ogranicza się do reprodukcji prostych form wypowiedzi według podanego modelu, co ułatwiają dodatkowo umieszczone na marginesie krótkie listy różnych sposobów wyrażenia danej intencji komunikacyjnej. Rozu- mienie nagrań i tekstów jest zawsze dobrze ukierunkowane przez różnorodne zadania (np. *Cochez la réponse qui convient; Ecoutez, lisez et retrouvez la présentation de Laura; Regardez ra- pidement les textes page 18, écoutez, puis retro- uvez l'ordre des dialogues*).

Jeden z atutów książki stanowi możli- wość systematycznego powtarzania materiału – po każdej jednostce nauczyciel ma do dys- pozycji testy podsumowujące w zakresie rozu- mienia, produkcji, słownictwa i gramatyki. Uczniowie dokonują samooceny po zakończe- niu kolejnego modułu, wykonując zadania, któ- rych tytuły odnoszą się do badanych kompe-



tencji (np. *Je peux proposer, accepter, refuser*). Obok ćwiczeń widnieje ramka z instrukcją dotyczącą punktacji i interpretacji wyników (*Vous avez 3 points: bravo!; Vous avez moins de 4 points, revoyez la page 55 de votre livre et les exercices de votre cahier*), co umożliwia uczniom samodzielne uzupełnienie ewentualnych braków. Po każdym module zamieszczono również stronę ćwiczeń przygotowujących do egzaminu DELF.

Na koniec podkreślimy atrakcyjność szaty graficznej *Connexions*, o której decyduje czytelna

czcionka, różne kroje pisma, wyfłuszczenia ważnych elementów, ramki, tabelki, operowanie kolorami, uzasadnione użycie zdjęć i rysunków.

Reasumując, nacisk położony na funkcje językowe związane z życiem młodych Europejczyków oraz atrakcyjna graficznie różnorodność materiałów i ćwiczeń aktywizujących poznawczo uczniów, czynią z *Connexions* ciekawą propozycję dla młodzieży licealnej i studentów oraz dla nauczycieli zainteresowanych nowoczesnym podejściem do nauczania/uczenia się języka obcego.

(marzec 2004)

Barbara Grucza<sup>1)</sup>  
Warszawa

---

## Gramatyka języka niemieckiego w zadaniach testowych, cz.1<sup>2)</sup>,

We wstępie do *Gramatyki języka niemieckiego w zadaniach testowych...* czytamy, że stanowi ona „kompendium wiedzy niezbędnej do opanowania przez wszystkich uczących się języka niemieckiego na poziomie początkującym i średnio zaawansowanym”. I rzeczywiście może być ona wykorzystywana jako materiał uzupełniający i powtórzeniowy zarówno przez uczniów gimnazjalnych i licealnych, jak i studentów oraz innych uczestników kursów języka niemieckiego. Poza materiałem drukowanym (książką) integralną część *Gramatyki...* stanowi mający formę dowcipnego „długopisu” czytnik elektroniczny ŻAK oraz płyta kompaktowa, która jest wersją elektroniczną zadań książkowych.

Podręcznik został zbudowany na podstawie koncepcji ogólnej autorstwa Aliny Dubieleckiej, która zresztą koncepcję tę chroni prawnie, a to oznacza, że pod względem prawnym omawiany podręcznik gramatyki jest utworem zależnym. Jego autor Krzysztof Tkaczyk koncepcyjne ramy A. Dubieleckiej wypełnił niemieckim materiałem językowym. Podręcznik ten można zakwalifikować do materiałów z zakresu nauczania programowanego – „przeboju dydakty-

cznego” lat 70. I choć nauczanie programowane zostało opracowane na potrzeby dydaktyki przedmiotów niejęzykowych, doczekało się kilku adaptacji do dydaktyki języków obcych, w tym również języka niemieckiego. Próby te nie były jednak wówczas początkiem żadnego przełomu ani w glottodydaktyce, ani w praktyce podręcznikarskiej, bo zabrakło odpowiednich możliwości technicznych, aby zasady nauczania programowanego mogły być w pełni realizowane w praktyce. Ponadto są one bardziej przydatne do przekazywania i testowania wiedzy niż wykształcania umiejętności językowych.

Natomiast zastosowanie zasad nauczania programowanego do opracowania podręcznika gramatyki języka obcego rokuje znacznie większy sukces dydaktyczny. Na czym polega w sporym skrócie specyfika materiałów programowanych? Ogólnie można powiedzieć, że podręczniki programowane „przejmują” w pewnym zakresie funkcje, które w nauczaniu frontalnym spełnia nauczyciel, są, inaczej mówiąc, pewnym rodzajem tzw. „samouczków”. Cały przeznaczony do opanowania materiał jest w nich podzielony na jak najmniejsze części

---

<sup>1)</sup> Dr Barbara Grucza jest byłym wieloletnim starszym wykładowcą Instytutu Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego.

<sup>2)</sup> Krzysztof Tkaczyk (2003). *Gramatyka języka niemieckiego w zadaniach testowych, cz.1*, Warszawa: Wydawnictwo Edukacyjne „Geniusz”, s. 193.

(kroki, segmenty) i zaprezentowany uczniowi w sposób jak najprostszy. Zadanie ucznia polega na zapoznaniu się z tym materiałem (przyswojeniu sobie małej „dawki” wiedzy) i następnie po wykonaniu przewidzianych w programie zadań na dokonaniu autokontroli, czy istotnie materiał ten został opanowany. Zasada natychmiastowej kontroli jest w nauczaniu języka obcego szczególnie ważna, zmniejsza bowiem do minimum niebezpieczeństwo przyswojenia sobie przez ucznia form błędnych. W omawianym tu podręczniku autokontrola realizuje się przez wybranie przez ucznia jednej z podanych odpowiedzi na sformułowane pytanie. Technicznie oznacza to dotknięcie czytelnikiem elektronicznym ŻAK czarnego punktu przy wybranej odpowiedzi. Jeżeli wybrana odpowiedź jest poprawna, zapala się zielona dioda czytelnika i w ten sposób uczeń otrzymuje potwierdzenie poprawności swego wyboru. Jeżeli wybrana odpowiedź jest błędna, zapala się czerwona dioda. Czytelnik jest więc swoistym narzędziem autokontroli uczniowskich odpowiedzi. To dzięki niemu realizuje się sprzężenie zwrotne między uczniem a programem – jedno z podstawowych założeń nauczania programowanego.

Omawiana książka składa się z różnej objętości rozdziałów dotyczących poszczególnych części mowy: rodzajników, rzeczowników, czasowników, zaimków, przymiotników i przysłówków, przyimków, liczebników i spójników – razem 168 zadań. Ponadto zamieszczone w niej zostały rozdziały z zadaniami z zakresu nowej ortografii (6 zadań), przeczeń *nicht* i *kein* (4 zadania) oraz słownictwa (30 zadań). Całość zamyka zestaw 10 testów podsumowujących. W skład każdego zadania wchodzi natomiast od kilku do kilkunastu przykładów. Polecenia do poszczególnych zadań zostały sformułowane – co jest metodycznie w pełni uzasadnione – w języku niemieckim i w polskim. Dzięki temu autor zminimalizował niebezpieczeństwo ich niezrozumienia przez ucznia i w konsekwencji błędnego rozwiązania zadania.

Dla zilustrowania budowy zadań i sposobu ich rozwiązywania przytoczę fragmenty różnych zadań:

Zadanie 19: Ergänze die Sätze. Uzupełnij zdania.

Wir fahren an \_\_\_\_\_ Ostsee.  
O den O die O das O dem

Ich habe eben mit \_\_\_\_\_ Französisch-lehrerin gesprochen.

O dem O der O des O die

\_\_\_\_\_ Zug hat fünfzehn Minuten Verspätung.

O Das O Der O Die O Den

Zadanie 84: Imperativ. Was sagt die Lehrerin zu den Schülern? Tryb rozkazujący. Co mówi nauczycielka do uczniów?

\_\_\_\_\_ eure Hausarbeiten schon \_\_\_\_\_! (abgeben)

O Gebt ab O abgebt O Gib ab

\_\_\_\_\_ nicht, eure Hefte zu unterschreiben!

(vergessen)

O Vergesst O Vergis O Vergesse

\_\_\_\_\_ den Text bitte laut \_\_\_\_\_! (vorlesen)

O Vorlest O Lest vor O Liest vor

Myślę, że przykłady te poza tym, iż ilustrują budowę poszczególnych zadań, pokazują jednocześnie całą niedoskonałość techniki wyboru odpowiedzi, techniki stosowanej zresztą bardzo powszechnie w wielu podręcznikach do nauki języków obcych. A niedoskonałość jej polega przede wszystkim na tym, że uczeń zanim wybierze odpowiedź, czyta (mając wątpliwości uczeń czasem kilkakrotnie) wszystkie, a więc i błędne odpowiedzi i to w relacji 3:1 (trzy błędne – jedna poprawna), co może doprowadzić do utrwalenia, a niekiedy nawet przyswojenia sobie właśnie odpowiedzi błędnej. Z drugiej jednak strony w nauczaniu programowanym, inaczej niż podczas rozwiązywania zadań przez ucznia w domu, niebezpieczeństwo to jest minimalizowane dzięki natychmiastowej korekcie.

Informacje gramatyczne otwierające blok kilku zadań są sformułowane w języku polskim, w sposób jasny i prosty, a niekiedy nawet uproszczony. Jest to pewnym mankamentem i co może zabrzmieć paradoksalnie, jednocześnie zaletą tego podręcznika. Mankamentem, ponieważ uczeń bardziej językowo zaawansowany może niekiedy przywołać z pamięci przykłady niepotwierdzające prezentowanej reguły. Zaletą dla uczniów mniej zaawansowanych, ponieważ łatwiej mogą sobie przyswoić reguły proste, nieopatrzone licznymi wyjątkami.

Za bardzo udane uważam zadania dotyczące leksyki, a to z dwóch co najmniej powodów: po pierwsze są bardzo różnorodne i do-

datkowo urozmaicone ilustracjami, niektóre z nich mają charakter wręcz zabawowy. Po drugie wiele z nich nie niesie wspomnianego wyżej niebezpieczeństwa przyswojenia sobie przez ucznia błędnych form językowych, mimo zastosowania i tu techniki wyboru. W wielu zadaniach wybór odnosi się bowiem do wyrazów, zdań lub form poprawnych językowo, ale niezgodnych z rysunkiem lub z wiedzą pozajęzykową ucznia, na przykład:

**Zadanie 178:**

*Was sagt der Arzt und was der Patient? Co mówi lekarz, a co pacjent?*

	DER ARZT	DER PATIENT
Bitte nicht atmen!	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich habe Kopfschmerzen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Machen Sie bitte den Oberkörper frei!	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Zadanie 192:**

*Finde zwei Wörter, die zu dem angegebenen Begriff passen. Findź po dwa wyrazy, które pasują do podanego pojęcia.*

Beruf:  die Krankenschwester  
 der Augenzeuge  
 der Schneider  
 der Lügner

Sportart:  das Ballett  
 das Tennis  
 der Fußball  
 das Schimpfen

Zamykające podręcznik testy są formą nie różniącą się od pozostałych zadań i stanowią swoiste podsumowanie całej pracy.

Krótkiego komentarza wymaga też dołączona do podręcznika płyta kompaktowa – stanowi ona dla uczniów przyzwyczajonych do komputera, jeszcze jedną okazję do zabawy z nowym medium, a czas spędzony przed monitorem w sposób niezauważalny wydłuża się, dzięki czemu wydłuża się również czas pracy nad opanowaniem materiału gramatycznego.

Szkoda może jedynie, że we wstępie do podręcznika nie znalazło się kilka uwag podpowiadających uczniom, jak z nim pracować. Wprawdzie inteligentny uczeń szybko „rozgryzie” podręcznik, ale jeżeli będzie chciał z nim pracować zgodnie ze swymi szkolnymi przyzwyczajeniami, to do umieszczonych na końcu książki ćwiczeń leksykalnych „dojdzie” dopiero na zakończenie nauki. Natomiast uważam, że warto byłoby wpłatać je jako swego rodzaju przerywnik między z natury dość monotonne zadania gramatyczne. Postępowanie takie jest metodycznie tym bardziej zasadne, że zadania leksykalne prezentują stosunkowo niski stopień trudności. Ponieważ podręcznik będzie funkcjonował przede wszystkim jako samouczek, a uczeń samotnie rozwiązujący zadania potrzebuje specjalnych bodźców motywujących, funkcję taką – przynajmniej częściowo – mogłyby spełniać właśnie zadania leksykalne.

Reasumując należy powiedzieć, że *Gramatyka języka niemieckiego w zadaniach testowych* jest ciekawą propozycją uzupełniającą nasz rynek podręczników do nauki języka niemieckiego. Być może będzie ona zwiastunem zapowiadającym renesans programowanego nauczania w glottodydaktyce.

(marzec 2004)

Zofia Jancewicz<sup>1)</sup>  
 Warszawa

## Gramatyka języka angielskiego w zadaniach testowych<sup>2)</sup>

W roku 2003 ukazała się I część nowego, oryginalnego podręcznika do nauczania gramatyki praktycznej języka angielskiego *Gramatyka języka angielskiego w zadaniach testowych* autorstwa Elżbiety Zawadowskiej-Kittel.

Jest to pierwszy tego typu podręcznik, który

<sup>1)</sup> Prof. dr hab. Zofia Jancewicz jest byłym długoletnim pracownikiem Instytutu Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego.

<sup>2)</sup> Elżbieta Zawadowska-Kittel (2003), *Gramatyka języka angielskiego w zadaniach testowych*, cz. I, Warszawa: Wydawnictwo Edukacyjne „Geniusz”.

daje gruntowną i systematyczną wiedzę z zakresu gramatyki praktycznej języka angielskiego i jest przeznaczony zarówno dla uczniów uczących się języka angielskiego na poziomie ponadpodstawowym, jak i dla studentów na poziomie średnio zaawansowanym, pragnących w sposób przystępny i systematyczny nauczyć się, powtórzyć i utrwalić podstawowe zagadnienia gramatyczne.

Strukturę podręcznika stanowi sześć działów tematycznych, z których każdy jest zakończony testem podsumowującym. Obejmują one przede wszystkim zagadnienia dotyczące morfologii języka angielskiego, takie jak: rzeczowniki i określniki rzeczownika (liczba pojedyncza i mnoga, przedimki określone i nieokreślone, dopełniacz saksoński, zaimki przymiotne dzierżawcze, przysłówki, liczebniki), zaimki (zaimki zwrotne i emfaticzne, konstrukcja *there is, there are* oraz *anticipatory it*, zaimki względne i pytajne, zaimki *both, neither, either*), przymiotniki i przysłówki (stopniowanie przymiotników, użycie przysłówka lub przyimka po czasownikach), przyimki, czasowniki (*simple present, present continuus, simple future, future continuus, future perfect, future perfect continuus, present perfect, present perfect continuus, simple past, past continuus, past perfect, past perfect continuus*, czasowniki modalne).

Na końcu są umieszczone dwa testy egzaminacyjne, sprawdzające całość materiału gramatycznego zawartego w podręczniku.

Układ podręcznika i zawartą w nim treść cechuje spójność i czytelność, z której wynika, iż gramatyka języka angielskiego jest przejrzysta i łatwa do opanowania.

Nowość *Gramatyki języka angielskiego w zadaniach testowych* polega na tym, że jest to podręcznik programowany, którego zadaniem jest doprowadzenie uczącego się do osiągnięcia umiejętności samodzielnego i skutecznego uczenia się, kształtowania umiejętności logicznego myślenia, opanowanie nowej praktyki dydaktycznej, rozwijania aktywnej i twórczej postawy uczących się w procesie dydaktycznym.

Wiele osób, nawet bardzo zdolnych i pilnych, ucząc się języka obcego, często ma duże trudności w przyswojeniu reguł gramatycznych tego języka, co z kolei budzi niechęć do uczenia się języka w ogóle. Podręcznik programowany

*Gramatyka języka angielskiego w zadaniach testowych*, cz. I, dzięki specjalnie dobranym i odpowiednio ułożonym zestawom ćwiczeń, stwarza możliwość szybkiego, mechanicznego nawyku stosowania reguł gramatycznych bez konieczności uczenia się ich na pamięć w oderwaniu od leksyki. Dzięki temu podręcznikowi gramatykę języka angielskiego można opanować szybko i łatwo.

Dużą zaletą podręcznika jest jego element składowy – elektroniczny czytnik służący do testowania poprawnych odpowiedzi, który może być przydatny w uczeniu się języka zarówno na etapie początkowym, jak i zaawansowanym. Zastosowanie czytnika pozwala na pełną samokontrolę, pomaga w uniknięciu utrwalania błędów, sprzyja rozwojowi sprawności wnioskowania, a także pozwala pracować w tempie dostosowanym do własnych możliwości uczącego się. Książka jest wydrukowana z zastosowaniem specjalnej farby, na którą reaguje czytnik. Jest on w pełni bezpiecznym urządzeniem, którym mogą posługiwać się nawet najmłodsze dzieci bez opieki dorosłych. Posługiwanie się czytnikiem elektronicznym w procesie dydaktycznym wprowadza element zabawy, konkursu, co nie jest bez znaczenia w rozwijaniu aktywności twórczej i podejmowaniu samodzielnych działań. Używając czytnika elektronicznego, uczący się wielokrotnie powtarza te same czynności, uzyskując od razu wynik swojej pracy, a następnie czynność tę przemienia w nawyk. I to jest najbardziej pożądanym efektem w nauce języka obcego.

Elementem pomocnym w opanowaniu treści podręcznika jest także płyta CD dołączona do podręcznika, która pozwala na samodzielne przeprowadzenie testów, również egzaminacyjnych na komputerze, przy czym uczący się ma możliwość natychmiastowego uzyskania wyniku.

Warto podkreślić, że *Gramatyka języka angielskiego w zadaniach testowych* nadaje się zarówno do pracy indywidualnej, jak i pod kierunkiem nauczyciela. Gorąco polecając podręcznik szerokiej rzeszy odbiorców, jestem przekonana, iż będzie on bardzo pomocny w opanowaniu języka angielskiego zarówno w audytorium akademickim, klasach szkolnych, jak też i przy samodzielnej pracy w domu.

(styczeń 2004)

## Edukacja językowa w Unii Europejskiej<sup>2)</sup>

Za przyczyną Fraszki Edukacyjnej, wydawnictwa niezmiennie i wytrwale wspomagającego nauczycieli, ukazała się nowa publikacja Elżbiety Gajek *Edukacja językowa w Unii Europejskiej*. Podtytuł tej publikacji brzmi: „*informator i przewodnik internetowy dla nauczycieli*”, choć tak naprawdę powinien brzmieć:... dla nauczycieli, metodyków, samorządowców i decydentów odpowiedzialnych za edukację. Jest ona bowiem niezbędna dla decydentów odpowiedzialnych za zmiany w edukacji językowej w Polsce, samorządowców odpowiedzialnych za edukację w swoim regionie, metodyków odpowiedzialnych za kształcenie nauczycieli i za podnoszenie standardów nauczania, i wreszcie dla nauczycieli, którzy chcą świadomie i odpowiedzialnie przygotować swoich uczniów do płynnego wejścia w europejski świat nauki i pracy.

Edukacja nie jest obszarem bezpośrednich działań Unii Europejskiej. Niemniej jednak ogromnie ważne jest, aby na tak wielkim obszarze, jakim jest zjednoczona Europa, istniały pewne podstawy i ramy, umożliwiające porównywanie standardów nauczania oraz umiejętności językowych i zawodowych osiąganych w poszczególnych krajach czy przez poszczególnych obywateli Europy. Stąd tak ważne są dokumenty opracowywane przez Komisję Europejską, sugerujące kierunki działania i priorytety w obszarze edukacji, których głównym celem jest stworzenie w Europie społeczeństwa wiedzy. Najwięcej uwagi w ostatnich dokumentach poświęca się informatyce i nauce języków obcych, jako najistotniejszym elementom umożliwiającym porozumienie, wymianę doświadczeń i wiedzy.

Wszyscy, którzy jeszcze nie mieli okazji zapoznać się z owymi najważniejszymi dokumentami i inicjatywami unijnymi, mają teraz ułatwione zadanie. Dzięki *Przewodnikowi* znajdują w Internecie odpowiedzi na np. takie pytania:

1. Jakie są podstawy językowej polityki edukacyjnej Unii Europejskiej?
  2. Jakie inicjatywy zostały już podjęte przez Unię? Tu jest mowa o niezwykle ważnych dokumentach: Traktacie o Unii Europejskiej (1992), Strategii lizbońskiej (2000), Raportcie sztokholmskim (marzec 2001) i Strategii barcelońskiej (2002).
  3. Jakie instytucje zajmują się językami obcymi w Unii Europejskiej?
  4. W jaki sposób można skorzystać z funduszy programu edukacyjnego Wspólnoty Europejskiej SOCRATES?
  5. Co słychać w zakresie kształcenia nauczycieli języków?
  6. Jakie są przykłady dobrej praktyki w trzech priorytetowych obszarach: nauczania wczesnoszkolnego, zintegrowanego nauczania językowo-przedmiotowego i technologii informacyjno-komunikacyjnej w nauce języków?
- czy też
7. Co mówi raport PISA w sprawie monitorowania jakości edukacji?
  8. Jak dowiedzieć się o pracach prowadzonych przez Urząd Komitetu Integracji Europejskiej?

Co więcej, dzięki *Przewodnikowi* można dotrzeć błyskawicznie do dokumentów, których znajomość jest już w tej chwili niezbędna metodykom i nauczycielom języków obcych, czyli do:

1. Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego (polskiego tłumaczenia *Common European Framework of Reference; learning, teaching and assessment*)
2. Europejskiego Portfolio Językowego
3. CV europejskiego
4. Przewodnika polityki językowej w Europie.

Również ci, którzy są zainteresowani tłumaczeniem dokumentów dla instytucji unijnych, znajdą w przewodniku coś dla siebie.

<sup>1)</sup> Autorka jest konsultantem nauczania języka angielskiego.

<sup>2)</sup> Elżbieta Gajek (2004), *Edukacja językowa w Unii Europejskiej*; Warszawa: Fraszka Edukacyjna.

Dla nauczycieli szukających dobrych materiałów nauczania jest informacja i odnośnik do europejskiego serwera edukacyjnego *Schoolnet*.

Przed akcesją dużo mówi się o problemach rolników i MSP. Być może dlatego, że ma to związek z funduszami strukturalnymi. Edukacja nie należy do tego obszaru. Ale o zmianach, które na przestrzeni kilku następnych lat powinny zajść w edukacji, mówi się stanowczo za mało. Elżbieta Gajek zebrała czternaście stron(!!!) przebogatej webgrafii. Wszystkie adresy internetowe zostały wydane

na CD, aby zaoszczędzić żmudnego wpisywania. Warto przeczytać te dokumenty, zdobyć nową wiedzę, przeczytać *Tematy do refleksji* zaproponowane przez Autorkę i przemyśleć, co dobrego dla swoich uczniów i dla własnej edukacji można zrobić dzięki tej wiedzy.

*Edukacja językowa w Unii Europejskiej* to publikacja, która powinna znaleźć się w każdej bibliotece samorządowej, w każdej bibliotece NKJO, w każdej bibliotece szkolnej i tak na prawdę – w każdej domowej bibliotece aktywnego i dociekliwego nauczyciela języków obcych.

(kwiecień 2004)

Beata Latawiec<sup>1)</sup>

Warszawa

---

## Wybiórczość ludzkiej pamięci<sup>2)</sup>

Kluczowym terminem tej publikacji jest bez wątpienia wybiórczość. Pojawia się ona w najróżniejszych zwrotach frazeologicznych, z których każdy odgrywa istotną rolę w niniejszym ujęciu problemu: wybiórcza pamięć, wybiórcza aktywność umysłu, wybiórcze zapamiętywanie i zapominanie, wybiórcze poszukiwanie i odtwarzanie informacji, wybiórcza percepcja, wybiórcza uwaga. Tak więc podstawą wydaje się być przyjęcie definicji wybiórczości i „wyboru”, które to terminy są tu rozpatrywane na gruncie prakseologii, gdzie wybór określa się jako „wyróżnienie jakiegoś przedmiotu z określonego zbioru przedmiotów ze względu na jakieś przyjęte kryterium, najczęściej w przewidywaniu, co się z owym przedmiotem stanie” (Pszczółowski 1978: 274). Hankała przyjmuje więc, że wybiórczość pamięci to zdolność pamięci do wyróżniania określonego podzbioru informacji spośród wszystkich docierających z zewnątrz jednostki i generowanych w trakcie różnych aktywności umysłowych oraz przechowywanych w pamięci trwałej. Wyróżnienie podzbioru informacji może zaowocować trwałszym zakodowaniem informacji, jak również łatwiejszym do nich dostępem (łatwiejszą ak-

tywizacją i wydobyciem wyróżnionego podzbioru informacji).

Jak wynika z powyższych przykładów użycia terminu wybiórczości koniecznym było przesłedzenie i uporządkowanie dotychczas zgromadzonej wiedzy na temat pamięci, a w szczególności wybiórczości ludzkiej pamięci w świetle wielu podejść psychologicznych i nurtów teoretyczno-badawczych. W ujęciu Hankały, spośród czterech głównych metafor pamięci: sieci, magazynu, konstruktora i agensa, można wyodrębnić dwie grupy ze względu na przyjęte rozumienie wybiórczej roli pamięci – albo wybiórczość rozumie się jako tendencję do utraty informacji, albo jako zdolność do dokonywania modyfikacji (tj. zapamiętywania, przechowywania i odtwarzania informacji). I tak z jednej strony mamy koncepcje sieci i magazynu a z drugiej konstruktora i agensa, które odpowiadają przyjętym konceptualizacjom pamięci jako mniej lub bardziej aktywnej i autonomicznej formy działalności umysłowej człowieka.

Za ową autonomiczną aktywnością mne- miczną na różnych etapach przetwarzania informacji opowiada się Hankała. W swej argumen-

---

<sup>1)</sup> Autorka jest wykładowcą w Centrum Nauczycielskich Kolegiów Języków Obcych – Nauczycielskie Kolegium Języka Angielskiego Uniwersytetu Warszawskiego oraz SWPS – Filologia Angielska.

<sup>2)</sup> Andrzej Hankała (2001) *Wybiórczość ludzkiej pamięci*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.

tacji nawiązuje więc do problematyki nabywania wiedzy, w obrębie której procesy pamiętania i zapominania są szczególnie wyraźnie eksponowane i badane, najczęściej przy założeniu, że proces zapominania ma charakter nieodwracalny. Rewiduje on stanowisko zakładające bezwzględną utratę śladów pamięciowych, przechodzi do koncepcji mówiącej jedynie o utracie dostępu do śladów pamięciowych, by ostatecznie, w kontekście badań nad interferencją „na wyjściu” i zaobserwowanym przez wielu naukowców zjawisku zapominania niezależnego od wskazówki, postawić tezę, iż *wydobywanie informacji stanowi, samo w sobie czynnik sprzyjający zapominaniu* (s. 96). Rezultatem takich predylekcyj Hankały jest skoncentrowanie się na procesach wydobywania, nieodłącznie związanych z zagadnieniem poszukiwania i dostępności informacji. Z rozważań własnych i innych badaczy zostaje wyprowadzona koncepcja wybiórczości pamięciowej synonimicznej z wybiórczym przypominaniem (ze świadomością, że sprowadzenie wybiórczości pamięciowej głównie do zagadnienia przypominania odsuwa na dalszy plan procesy przebiegające w fazie zapamiętywania i przechowywania).

Ogólnie akceptowalna odwrotna relacja, będąca tradycyjnie przedmiotem dociekań badaczy zajmujących się zagadnieniem przypominania, eksploruje zjawisko interakcji śladu pamięciowego ze wskazówkami pochodzącymi ze środowiska zewnętrznego, które docierając do jednostki w trakcie procesu przypominania ułatwiają aktywizację i wydobycie przechowywanych informacji. Ewidentna w tego typu rozważaniach jest rola posiadanej przez jednostkę wiedzy w procesie przypominania, szczególnie w ocenie ważności lub użyteczności informacji, która ma być poszukiwana i wydobyta w odpowiedniej sytuacji. Uzasadnieniem dla stanowiska Hankały wydają się być wieloletnie prace takich badaczy, jak Kintsch i Ericsson, którzy w swoim zarówno wcześniejszym, jak i współczesnym stanowisku<sup>3)</sup> demonstrują zainteresowanie wpływem wiedzy – ze szczególnym uwzględnieniem wiedzy proceduralnej – na selektywność mnemiczną, rozumianą nie tylko jako zakodowanie treści zgodne z regułami se-

lekcji narzuconymi przez schemat jak u Bartletta, ale dodatkowo na wybiórczym kodowaniu „antycypującym” przeszłe wymagania i zadania. Zainteresowanie to będąc w głównej mierze ukierunkowane na procesy zapamiętywania (faza kodowania) wydaje się być komplementarne do stanowiska Hankały, które, jak wspomniałam wyżej, głównie akcentuje wagę procesów wybiórczego przypominania.

Hankała przychyliła się do propozycji tychże samych autorów dotyczących metodologii badania wybiórczości pamięciowej, a ściślej, do zmiany testu rozpoznawania i swobodnego odtwarzania, które to metody tradycyjnie mierzą ilości utraconych/zapomnianych informacji bądź jakości wydobytych treści, uznawszy test rozpoznawania za nieadekwatny do badania wybiórczości mnemicznej, gdyż do selekcji w pełnym tego słowa znaczeniu nie dochodzi, z racji tego, iż poszukiwany element jest z góry określony, a test swobodnego odtwarzania sprzyja bardziej badaniu procesów poprzedzających wydobywanie, tj. poszukiwaniu informacji. W tej sytuacji sugeruje się stosowanie metody odtwarzania ukierunkowanego wskazówką, gdyż w tych warunkach, informacja, którą należy wybiórczo zreprodukować jest jedynie pośrednio określona. Hankała ze swej strony proponuje stosowanie takiej procedury badawczej, która wykorzystywałaby łącznie paradygmat odtwarzania ukierunkowanego wskazówką oraz odtwarzania swobodnego, tj. ukierunkowanego wskazówką odtwarzania częściowego, jako sprawdzonej już metody w badaniach nad intencjonalnym zapominaniem, służącej do wskazania, których informacji nie należało poszukiwać w pamięci.

Ponadto, Hankała wybiega dalej w argumentacji dotyczącej metod badania funkcjonowania wybiórczości mnemicznej i proponuje badanie w pracach empirycznych wymiaru sprawności (w jednym wskaźniku łącząc zakres odtworzonych informacji i czas wykonania) selektywnego poszukiwania i wydobywania raczej niż użyteczności przypominanych faktów, jako że sprawność (łatwość) wybiórczego wydobywania może być w różnych sytuacjach życiowych ważniejsza niż zakres wydobytych in-

---

<sup>3)</sup> 1995; skądinąd nowatorskim ze względu na wysuniętą tezę o istnieniu długiej pamięci operacyjnej – podlegającej wyćwiczeniu, na co wskazują badania z ekspertami w różnych dziedzinach.

formacji (np. w sytuacji egzaminu). Przyjmuje on, że sprawność wybiórczego poszukiwania i wydobywania informacji z pamięci odzwierciedla indywidualny poziom wybiórczości pamięciowej, podkreślając, że umiejętność ta zależy od procesów wybiórczego poszukiwania sytuacyjnie ważnych informacji.

W zależności od szerokości ujęcia zagadnienia wybiórczości pamięciowej w wymiarze teoretyczno-problemowym, są proponowane różne paradygmaty badawcze. W węższym ujęciu, traktowanym jako podstawowe, gdzie wybiórczość pamięciowa jest rozumiana jako jedna z dyspozycji pamięciowych, jest mierzony wpływ wybiórczości pamięciowej na zakres odtwarzanych wybiórczo informacji oraz czynniki modyfikujące ów wpływ. Zakłada się, że w badaniach tego typu wyjściowym zbiorem są informacje jeszcze nieutrwalone, w krytycznym okresie kilkunastu sekund (tu: 15 s.). Jak podkreśla Hankała, wtedy zachodzą 2 paralelne procesy: stopniowa utrata dostępu do pełnej informacji i wybiórcze poszukiwanie sytuacyjnie ważnych podzbiorów. W celu operacjonalizacji badania wybiórczości pamięciowej w tym ujęciu zastosowano zadanie polegające na wyszukaniu niepowiązanych ze sobą wyrazów (nazw własnych) w obrębie łatwego tekstu opisowego. Zaś w badaniach wybiórczości w szerszym ujęciu, rozumianej jako jeden z przejawów wybiórczej aktywności umysłu obok wybiórczości percepcji, myślenia i działania, próbuje się prześledzić związek między wybiórczością pamięciową a percepcyjną, kierując się podobieństwem między oboma przejawami wybiórczej aktywności umysłu.

Przechodząc od metod do wyników, Hankała omawia domniemywane i stwierdzone modyfikatory wpływu wybiórczości pamięciowej na zakres odtworzeń. Ustalono, że podobnie jak w sytuacjach naturalnych dochodzi często do ustalenia sytuacyjnie kryterium ważnych informacji już na etapie zapamiętywania i o ile informacje uznane jako ważne na etapie zapamiętywania są również ważne, chociaż nie jedynie, na etapie przypominania, to wtedy wpływ wybiórczości pamięciowej w stosunku do tych informacji jest ewidentnie dodatni. Natomiast informacje uznane za nieważne na etapie zapamiętywania prowadzą do odwrotnej zależności. I tak w badaniach Hankały osoby o niższej

wybiórczości pamięciowej uzyskały wyższe rezultaty niż osoby charakteryzujące się wyższym wskaźnikiem wybiórczości, co jest tłumaczone brakiem związku między giętkością – umiejętnością modyfikowania przyjętych strategii odtwarzania pod wpływem sytuacji – a wybiórczością pamięciową. Dodatkowo proponuje się zinterpretowanie tej odwrotnej zależności hipotetycznym czynnikiem, podniesionym również przez Ericssona i Kintscha (1995), a mianowicie posiadaniem/generowaniem mniej obszernych, ale bardziej adekwatnych do zadania reprezentacji tekstu, powstających samorzutnie podczas zapamiętywania przez osoby charakteryzujące się wyższym stopniem wybiórczości pamięciowej. W świetle hipotezy Ericssona i Kintscha (1995) głoszącej, że pamięć w sposób autonomiczny może wyróżnić pewne informacje, przy istniejących przesłankach co do ich potencjalnej większej relewantności, przyjmuje się, iż informacje uznawane za ważne w fazie odtwarzania mogły być odebrane jako szczególnie znaczące już na etapie zapamiętywania, mimo że instrukcja tego nie zakładała. Nasuwa się więc w naturalny sposób wniosek, że ceną za wysoki poziom wybiórczości pamięciowej może być mniejsza elastyczność czytania. Kolejnym czynnikiem-modyfikatorem okazuje się być czas, rozumiany jako szybkość poszukiwań, z racji zanikającego dość szybko (kilkanaście sekund) dostępu do szczegółowej pamięciowej reprezentacji. I tak osoby o wyższym stopniu wybiórczości pamięciowej z tego względu, że są w stanie sprawniej prowadzić poszukiwania informacji relewantnych, szczególnie w początkowym, krytycznym okresie przypominania, osiągają lepsze wyniki od osób o niskim stopniu wybiórczości.

Jeżeli chodzi o badanie związku między wybiórczością pamięciową a percepcyjną, to w celu zoperacjonalizowania problemu zależności Hankała posłużył się zadaniem, które miało na celu zbadanie umiejętności wybiórczego odzukiwania podzbioru ważnych sytuacyjnie informacji – nazw własnych obiektów, a więc czynających się od wielkiej litery – w obrębie pełnego ich zbioru, jakim jest tekst, a nie jak w przypadku wybiórczości pamięciowej – w obrębie wielopoziomowej pamięciowej reprezentacji tekstu. Kierując się założeniem, że zadanie tego typu wykazuje podobieństwo do zadania



mierzącego wybiórczość pamięciową i wykorzystuje podobne wskazówki z sensorycznej i przestrzennej reprezentacji tekstu do realizacji tegoż zadania, przyjęto możliwość występowania podobnych operacji w obu rodzajach wybiórczości. W rezultacie podjęte prace empiryczne dowiodły istnienia dodatkowo, umiarkowanie silnej, istotnej statystycznie korelacji,  $r = 0,57$ .

Hipotetycznymi czynnikami, które mogły mieć wpływ na wystąpienie stwierdzonej prawidłowości mogły być procesy wybiórczej uwagi, jak i zautomatyzowane procedury poszukiwania informacji, które są związane z funkcjonowaniem struktur nadrzędnych, monitorujących i zarządzających alokacją uwagi. Pierwsze z nich, to jest procesy wybiórczej uwagi, polegające na aktywnym tłumieniu alternatywnych informacji, mogą być aktywizowane przy wykonywaniu różnych zadań poznawczych wymagających selekcji informacji, co najwyraźniej musiało mieć miejsce w powyższych badaniach. Zaś druga grupa czynników odwołuje się do mechanizmów pamięci długotrwałej, a konkretnie tych, które wiążą się z procedurami wybiórczego poszukiwania pola widzenia oraz pamięci długotrwałej, i które, jako że same stanowią składnik pamięci długotrwałej, mogą być przedmiotem wyboru w ramach metapoznawczej i metapamięciowej aktywności umysłu. Stosowanie procedur zawierających czynnik kontrolny może być ćwiczone i usprawniane. Przez „umiejętność” rozumie się takie funkcjonowanie danej zmiennej, które ma charakter wręcz zautomatyzowany i którego intencjonalność stosowania może być wręcz nieuchwytna dla świadomości. Stąd jedna z prób interpretacji mechanizmów leżących u podłoża związku między wybiórczością pamięciową a percepcyjną odwołuje się do czynników odpowiedzialnych za efektywne wręcz zautomatyzowane przemieszczanie (ogniska) uwagi, w różne miejsca percypowanego materiału bądź też sensorycznej reprezentacji tekstu, które to procesy wykazują podobieństwo do operacji występujących w trakcie wykonywania zadań wymagających stosowania wybiórczości pamięciowej, w tym wybiórczego poszukiwania.

Rezultaty analiz teoretycznych i statystycznych uzasadniały postawienie hipotezy o możliwości występowania transferu między umiejętnościami wybiórczej percepcji i pamięci.

W podjętych pracach empirycznych w celu weryfikacji owej hipotezy, po 5 tygodniach treningu w zakresie wybiórczego czytania, przeprowadzono badania, analiza których nie wykazała występowania transferu pomiędzy oboma wybiórczościami a jedynie przejściowe ułatwienie funkcjonowania pamięci. Tak więc, zgodnie z tym, na co wskazywały powszechne stanowiska w psychologii głoszące, że w stosunku do umiejętności o specyficznym charakterze, tzn. ściśle związanych z określoną dziedziną, zadaniem, kontekstem, nie należy oczekiwać transferu ze względu na występowanie znaczących różnic w zakresie ich stosowania, wydaje się autorowi ww. badań, że nie istnieje rzeczywiste podobieństwo między procedurami stosowanymi w toku poszukiwań pamięciowych i percepcyjnych. Jednocześnie wyniki badań pośrednio wskazują na mechanizm wybiórczej uwagi jako główny czynnik odpowiedzialny za stwierdzoną korelację. Kolejnym czynnikiem, którym autor tłumaczy niewystąpienie transferu, mogła być zbyt niska intensywność treningu. Na marginesie, zasadniczo proces inspekcji tekstu nie przypomina czytania w warunkach, kiedy zadaniem czytelnika jest nie tylko identyfikacja pojedynczych wyrazów w obrazie, ale analizy wyższego rzędu, tzn. z uwzględnieniem wielopoziomowej reprezentacji pamięciowej. Stąd należy zauważyć, że wnioski z powyższych badań w satysfakcjonujący sposób nie tłumaczą zależności między wybiórczością percepcyjną a pamięciową w zadaniach czytania rozumianych inaczej niż czytanie poszukiwawcze, a w całej swojej rozciągłości. Zgodnie z matrycą typów czytania zaproponowaną przez Urguhart i Weir (1998), wnioski miałyby zastosowanie w jednym z typów mających charakter szybkiego czytania i za zadanie lokalne rozumienie, a więc czytanie poszukiwawcze, ale już raczej nie w globalnym rozumieniu ani w czytaniu uważnym, zorientowanym bądź na lokalne bądź globalne rozumienie.

Metateoretyczne rozważania (pierwsze 5 rozdziałów książki) stanowią inspirację i punkt odniesienia dla długoletnich zainteresowań autora i jego własnych badań empirycznych, wyrosłych na tymże gruncie, opisowi których jest poświęcona druga, praktyczna część książki (pozostałe 4 rozdziały). Z racji takiego układu praca wydaje się spełniać oczekiwania zarówno

teoretyków, jak i praktyków przedmiotu, a ze względu na wnikliwość i przystępność prezentacji problemów spełnia wymagania bardziej i mniej specjalistycznie zorientowanego czytelnika. Wydaje się, że solidność i nowatorskość ujęcia tematu zarówno w części teoretycznej, jak i praktycznej sprawia, że pozycja ta warta jest polecenia każdemu, kto chciałby poszerzyć swój stan wiedzy w tym zakresie lub też ją zrewidować, czy to studentowi psychologii, językoznawstwa, czy metodyki nauczania języków obcych czy też wykładowcom i badaczom szerokiego wachlarza zagadnień, które

wiążą się z zagadnieniem wybiórczej pamięci bądź umysłu.

### **Bibliografia:**

- Anderson, M.C. i Neely, J.H. (1996), *Interference and inhibition in memory retrieval*. w: Bjork, E.L. i Bjork, R.A. (red.), *Memory*. San Diego: Academic Press.
- Ericsson, K.A. i Kintsch, W. (1995), *Long-term working memory*, *Psychological Review*, 102, 211-245.
- Pszczółowski, T. (1978), *Mała encyklopedia prakseologii i teorii organizacji*, Wrocław, Ossolineum.
- Urguhart, A.H. i Weir, C.J. (1998), *Reading in a second language: process, product and practice*. London & NY: Longman.
- (wrzesień 2003)



## **Warto wiedzieć**

### **Jakie są warunki publikowania prac w naszym czasopiśmie**

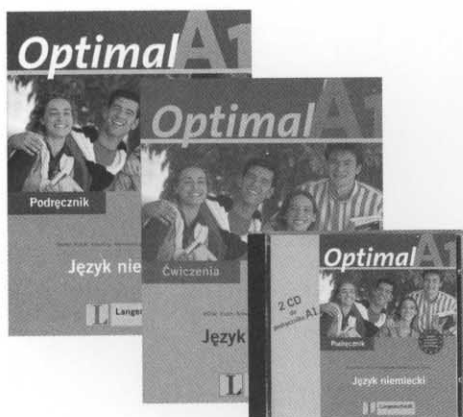
Każdy przysłany do nas artykuł jest czytany przez wszystkich członków naszej redakcji, szczegółowo recenzowany i przyjmowany lub nie do druku. Staramy się informować Autorów o naszej decyzji w przeciągu dwóch miesięcy.

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, więc jest opublikowana szybciej, albo ma objętość, której nam brakuje do wypełnienia stron czasopisma.

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.

# Do Nowej Matury 2005 już niecały rok!



Nowy trzyczłonowy kurs języka niemieckiego dla liceum

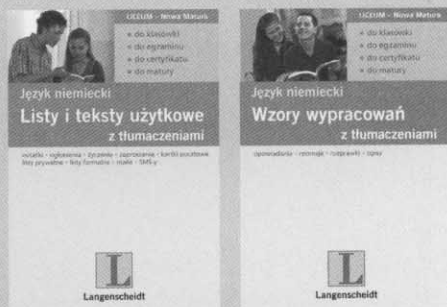
## Optimal A1

- Uwzględnia założenia Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego
- Stronie w podręczniku odpowiada strona w zeszytach ćwiczeń
- Płyta CD dla ucznia oraz testy kontrolne do każdego tematu
- Test dla poziomu A1 (Start Deutsch A1)
- Do wyboru komplety z kasetami audio lub płytami CD

**Język niemiecki**  
Listy i teksty użytkowe z tłumaczeniami

**Język niemiecki**  
Wzory wypracowań z tłumaczeniami

- Jak nauczyć pisać do Nowej Matury na poziomie podstawowym?
- ... a jak na rozszerzonym?
- Jak ćwiczyć te formy użytkowe, o których jest mowa w Informatorze maturalnym?
- Jak zachęcić uczniów, aby sami popracowali w domu?



## NOWA SERIA SŁOWNIKÓW

### Duży słownik

- polsko-niemiecki, niemiecko-polski
- polsko-angielski, angielsko-polski

- Słownik przeznaczony dla początkujących i zaawansowanych
- Obejmuje aktualne słownictwo z takich dziedzin współczesnego życia jak kultura, turystyka, gospodarka, biznes i technika
- Zawiera nową pisownię niemiecką
- Posiada precyzyjnie zredagowane hasła, objaśnione znaczenia główne, poboczne i idiomatyczne oraz dodatek gramatyczny z ważnymi informacjami gramatycznymi

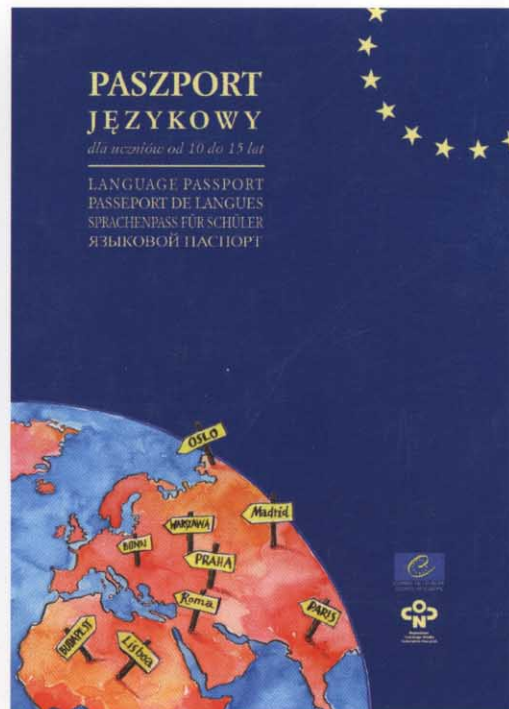
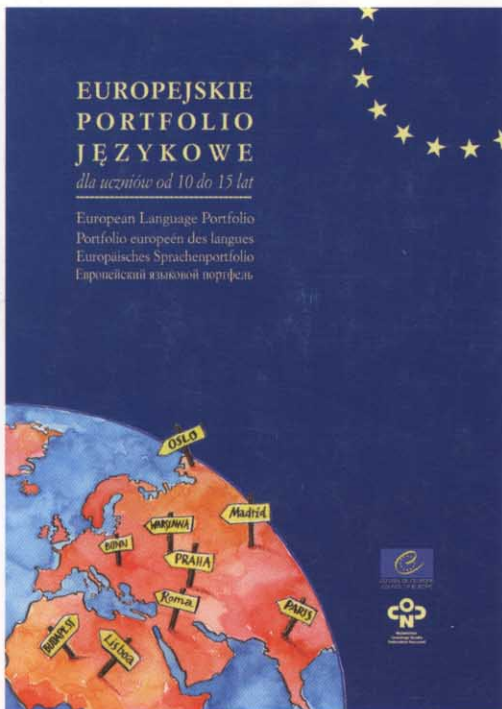
[www.langenscheidt.pl](http://www.langenscheidt.pl)

Langenscheidt Polska Sp. z o.o., 02-548 Warszawa, ul. Grażyny 13  
tel.: (22) 646 07 86, fax: (22) 845 26 55, e-mail: lpo@langenscheidt.pl

*Już od września  
nasi uczniowie w wieku od 10 do 15 lat  
mogą używać*

# Europejskiego Portfolio Językowego i Paszportu Językowego.

*Pomożemy im w tym!*



Szczegóły na naszej stronie internetowej  
[www.codn.edu.pl](http://www.codn.edu.pl) Europejskie Portfolio Językowe  
– dostępnej od 15 lipca 2004.