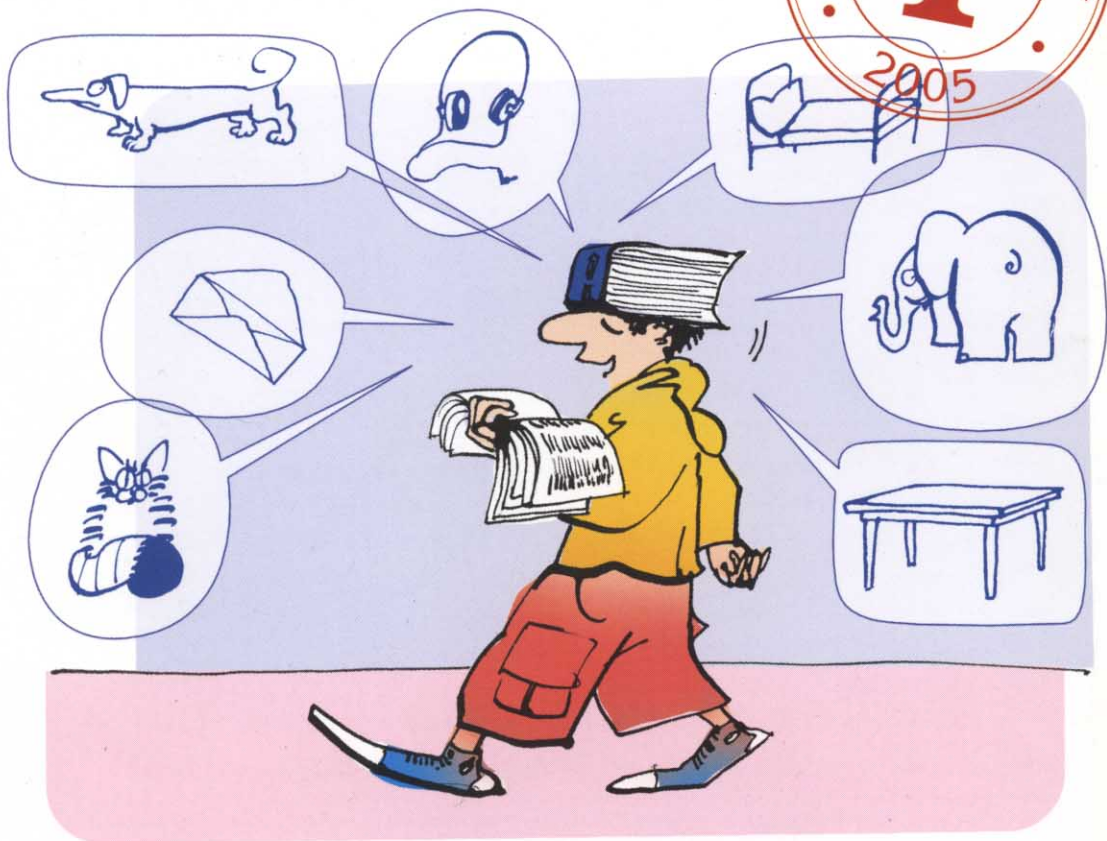


# Języki Obce w Szkole





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

## Spis treści

Od Redakcji ..... 3

### PODSTAWY GLOTTODYDAKTYKI

**Joanna Szczęk** – *Der verflixte Artikel*  
– O problemach z rodzajnikiem w języku  
niemieckim raz jeszcze ..... 5

**Monika Sułkowska** – Frazeologizmy,  
idiomy i przysłowia w procesie nauczania  
i uczenia się języków obcych ..... 9

**Ewa Piechota** – Metafory konwen-  
cjonalne w nauczaniu języka obcego .... 16

**Bogusław Kubiak** – Definicje słów  
specjalistycznych ..... 19

**Radosław Pytlik** – Abstrakt w dobie  
dzisiejszych publikacji naukowych  
na przykładzie niemieckich i polskich  
prac językoznawczych ..... 24

### METODYKA

**Marcin Mizak** – Wymowa brytyjska  
i amerykańska – jak je skutecznie odróż-  
nić: pomoc dla nauczyciela i ucznia ..... 28

**Wioletta Piegzik** – Francuski przecinek 35

**Dorota Chłopek** – Utrwalanie  
słownictwa przez tekst prasowy ..... 42

**Jolanta Zając** – Rozwijanie kompetencji  
tekstowej na lekcjach języka obcego ..... 50

### Z PRAC INSTYTUTÓW

**Ewa Kołodziejska** – *Language for  
Life* – początek drogi do CLIL ..... 59

**Anna Jaroszevska** – Nowe egzaminy  
Instytutu Goethego. Część III – *Start  
Deutsch 1* ..... 78

**Krystyna Staroń** – Egzaminy certyfika-  
towe z języka polskiego jako obcego .... 82

### SZKOŁA PODSTAWOWA, GIMNAZJUM

**Małgorzata Pamuła, Dorota Sikora-  
Banasik, Angela Bajorek, Iwona  
Bartosz-Przybyło** – Czekając na *Europej-  
skie portfolio językowe dla dzieci...* Rozwija-  
nie wrażliwości i umiejętności interkultu-  
rowych ..... 85

**Teresa Pogwizd** – *Joyeuses Pâques!* ..... 89

**Agnieszka Wciślak** – Praca techniką  
*stacji* - powtórzenie wiadomości nieco  
inaczej ..... 91

**Bożena Dąbrowska** – A cup of tea ..... 96

**Anna Borowska-Szmigiel** – A może by  
tak słuchowisko? ..... 98

### Z DOŚWIADCZEŃ NAUCZYCIELI

**Joanna Kijewska** – Uczenie się języków  
wzbogaca. Nim zacznę wdrażać  
*Portfolio* ..... 101

**Ala Koman** – Jak wprowadzam słownic-  
two dotyczące cech charakteru ..... 104

**Joanna Pawelec** – *Fresenhof – ein Lied  
im Dialekt* ..... 106

**Bogdan Bernacki** – Stacje edukacyjne  
po rosyjsku ..... 108

**Kamila Morek-Herman** – *Lust auf  
Deutschland?* – lekcja języka niemieckiego  
dla obieżyświatów ..... 113

**Ewa Norejko-Fornalczyk, Dorota Maro**  
– Przyimek „an” i „Niemcy w zarysie” 119

**Justyna Wróbel** – Kultura  
i glottodydaktyka ..... 121

**Elżbieta Grygalewicz** – Czy jest możliwa  
integracja nauczania języka obcego  
z przedmiotami zawodowymi? ..... 128

## MATERIAŁY PRAKTYCZNE

- Dorota Buda** – *Kleidung* – ćwiczenia leksykalne ..... 135
- Barbara Będkowska** – *As the proverb goes* ..... 137
- Gabriela Smolij** – Zestaw ćwiczeń dla technikum gastronomicznego ..... 140
- Marta Petryszak** – *Save the Animals* . 143
- Anna Borowska-Szmigiel** – *The Gingerbread Man* ..... 145
- Anna Zeler** – *Sprzysiężenie Katyliny* .. 147

## CZYTELNICY PISZĄ

- Magdalena Uznańska** – Baza artykulacyjna i jej wpływ na opanowanie podsystemu fonetyczno-fonologicznego języka ..... 152
- Katarzyna Smiger, Alicja Cieszyńska, Piotr Laskowski** – O roli ćwiczeń głosowej interpretacji tekstu w korelacji międzyprzedmiotowej ..... 155
- Małgorzata Szamborska** – Interferencja językowa na lekcjach języka obcego .. 160
- Marzena Wysocka** – Różnice w sporządzaniu notatek na lekcji w zależności od pfcí ..... 162
- Aneta Mróz** – Gry i zabawy w procesie nauczania języków obcych ..... 164
- Małgorzata Rataj** – Projekt edukacyjny? Tak! Uwagi i wnioski ..... 168
- Joanna Augustynowicz** – Współpraca między szkołami jako urozmaicenie nauczania języka obcego ..... 170
- Piotr Rochowski** – Nowa matura z ję-

zyka obcego. Kilka uwag po egzaminach próbnych z języka niemieckiego ..... 171

## SPRAWOZDANIA

- Małgorzata Zielińska-Ignaciuk, Katarzyna Pluta** – Szkolny konkurs języka francuskiego w szkole podstawowej .... 174
- Marta Petryszak** – Projekt *To be or not to be...* ..... 176
- Jadwiga Starnawska-Przydacz** – Konkurs recytatorski poezji anglojęzycznej ..... 177
- Małgorzata Kwiatkowska** – Cztery pory roku – Dzień języków obcych ..... 178
- Ewa Rejmer, Małgorzata Balcewicz** – Kilka refleksji na temat wymiany językowej ..... 179
- Zofia Softys** – Europejki na lekcjach języka, czyli jak pracować z *Portfolio dla dzieci* ..... 182
- Joanna Nijakowska, Anna Jurek** – Dysleksja: od badań mózgu do praktyki ..... 183

## RECENZJE

- Paweł Sobkowiak** – *English in Mind* . 187
- Agnieszka Król** – *Profi* – podręcznik do nauki języka niemieckiego dla zasadniczych szkół zawodowych ..... 190
- Piotr Rochowski** – *Mein Beruf* ..... 192
- Monika Sender-Niziołek** – Korepetycje domowe ..... 195
- Barbara Kołodziejczyk** – *Le français du tourisme i Le français juridique* ..... 197
- Bogdan Bernacki** – Płyta rosyjskiego duetu *Nichya* ..... 199



### 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 Timoszek – redaktor działu języka rosyjskiego.

**Prenumerata:** Renata Dzieciół – tel. (48 22) 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, druk i oprawa: **orthodruk** ul. Składowa 9, 15-399 Białystok,

Nakład 2300

---

# Od Redakcji

## Szanowni Państwo

W artykule wstępnym numeru 4/2004 pisałam o dwóch wielkich wydarzeniach, które bezpośrednio dotyczą nauczycieli języków obcych. Było to ukazanie się w Polsce pierwszego *Europejskiego portfolio językowego* i czekający nas obowiązkowy egzamin maturalny z języka obcego. Do tych dwóch wydarzeń należy dopisać jeszcze jedno – prace nad nową podstawą programową.

*Portfolio* powoli zdomowia się w naszym systemie oświatowym. W tej chwili prowadzimy dwa pilotaże – *Portfolio dla klas 0-III szkół podstawowych* i *Portfolio dla dorosłych*. W połowie marca zaczynamy prace redakcyjne nad *Portfolio 16+*, którego pierwszy pilotaż może się jeszcze zacząć w tym roku szkolnym. Powoli krystalizuje się koncepcja *Portfolio dla dzieci od 3 do 6/7 lat*. Kończymy prace redakcyjne nad *Poradnikiem dla nauczycieli do Portfolio dla uczniów od 10 do 15 lat*.

Coraz bardziej podoba nam się idea *Europejskiego portfolio językowego*. To nie tylko samodzielność i odpowiedzialność ucznia, to nie tylko umiejętność oceniania swojej pracy, planowania swoich indywidualnych celów nauki, podejmowanie prób realizowania tych celów, powolne kształtowanie nawyków systematycznej pracy, czerpanie radości z samego uczenia się, z obcowania z tekstem obcojęzycznym, podejmowanie zabaw językowych... To przede wszystkim poczucie, że się osiąga sukces. Sukces rodzi motywację, motywacja jest zachętą do pracy, systematyczna praca rodzi następny sukces.

Obowiązkowy egzamin maturalny z języka obcego nie nastroja tak optymistycznie. Zbyt dużo jest nad nim dyskusji, za bardzo się go krytykuje, wzbudza niepotrzebne emocje. Dla uczniów jest on niezwykle ważny – w niejednym pewnie przypadku zadecyduje o przyszłości zdających go osób. Nie wiem, czy łatwo go będzie zdawać, skoro tak dużo budzi krytyki. Nie wiem, czy zdające go osoby będą do niego optymistycznie nastawione. Ma on sprawdzać ich wiedzę i umiejętności. Tymczasem robi się wszystko, żeby pokazać, że nie będzie on sprawdzał ani wiedzy ani umiejętności. Czyżbyśmy już wszyscy zapomnieli, jak zdawało się „starą” maturę. O jej wynikach decydowała komisja składająca się z niewielu osób – czy zawsze były one obiektywne? Każdy z nas zna pewnie wiele przypadków osób, które jakimś dziwnym trafem zdały maturę – niewiele umiejąc. Może więc warto popatrzeć na nową maturę z języka jako na egzamin rzeczywiście sprawdzający wiedzę i umiejętności ucznia. Zresztą same zadania egzaminacyjne nie są krytkowane – krytykuje się punktację i graficzny układ arkuszy egzaminacyjnych. W poprzednich latach drukowaliśmy dużo zestawów egzaminacyjnych i starej i nowej matury – łatwo więc je porównać i łatwo wyciągnąć wnioski.

O zmianach podstawy programowej zaczęło się mówić niedawno. I jeszcze nie została ona poddana ocenie, a już w prasie pojawiają się artykuły, że i tak nie zdaży się jej wprowadzić przed szykującymi się w naszym kraju zmianami politycznymi. Bardzo zrobiło się u nas niespokojnie, a ten niepokój udziela się wszystkim grupom społecznym. Do tego jeszcze coraz więcej jest w codziennej prasie informacji o planach likwidowania różnych szkół, coraz więcej rankingów, która szkoła lepsza, która gorsza, do której warto posłać dziecko, a której należy unikać.

W tych burzliwych czasach rośnie rola nauczycieli. Takich, którzy by tonowali narastające napięcia, spokojnie uczyli, umiejętnie przekazywali wiedzę, budzili zainteresowanie uczniów i zachęcali ich do aktywności. Oświata – jak nigdy dotąd – przyczynia się do rozwoju nowoczesnej gospodarki. Potrzebni są dobrze wykształceni kompetentni specjaliści w każdej dziedzinie. Do nich należy przyszłość – a im bardziej jest wykształcone społeczeństwo, tym większe ma szansę na dobrobyt.

W zintegrowanej Europie modne jest podawanie przykładów dobrych praktyk. Może więc dobrze byłoby odwołać się do kraju, w którym tak dobrze funkcjonuje system oświatowy. Ten kraj to

Finlandia. Fińscy uczniowie nie tylko osiągają najlepsze wyniki w czytaniu i w matematyce, ale i mają największą motywację do nauki. Nie ma tam szkół lepszych i gorszych, bo nikt nie robi niepotrzebnych rankingów – każda szkoła jest na wysokim poziomie. Co roku co prawda ocenia się wybraną grupę szkół, ale ocena ta nie jest poddana publicznemu osądowi. Służy ona konkretnym szkołom, by były jeszcze lepsze i by usprawniały proces nauczania. Ufa się nauczycielom i dyrekcji szkół. Uczniowie uczą się w niestresowych, przyjaznych szkołach – są uczeni tak, by polubili szkołę i znaleźli radość w samodzielnej pracy. Bo nauka przychodzi łatwiej, gdy samodzielnie osiąga się drobne sukcesy.

Każdy nauczyciel marzy o mądrym uczniu – żądnym wiedzy, złaknionym coraz to nowych informacji. Jeśli przypatrzymy się naszym dzieciom rozpoczynającym naukę – czy to w zerówce, czy w pierwszej klasie – zobaczymy z jakim entuzjazmem i jak chętnie chodzą do szkoły. Zastanówmy się, kiedy mija im zapał i czy nie ma w tym naszej winy.

Szanowni Państwo, choć ten rok nie zanosí się na łatwy, uczmy tak, by nasi uczniowie dostrzegali swoje sukcesy, chwalmy ich i cieszymy się z ich zapału do pracy, który mimo wszystko młodzi ludzie ciągle jeszcze mają. Powiedzmy sobie, że wszyscy są ambitni i chętni do pracy i tak z nimi pracujemy, jakby rzeczywiście tacy byli, uświadamiając im, że to czego się uczą jest naprawdę ważne.

Jak co roku ogłaszamy konkurs. Tym razem jego temat brzmi:

*Nauka przychodzi łatwiej, gdy wykonujemy coś samodzielnie – o indywidualnej pracy z uczniem.*

Jest to konkurs o wierze w siebie, o czerpaniu radości z uczenia się i o satysfakcji z sukcesu. Jego szczegółowe omówienie przedstawimy w numerze 2/2005, Państwu zaś życzymy w roku 2005 wiary w swoich uczniów, dydaktycznych radości i sukcesów.

**W imieniu Zespołu Redakcyjnego  
Maria Gorzelak**

# PODSTAWY GLOTTODYDAKTYKI



Joanna Szczęk<sup>1)</sup>  
Wrocław

## **Der verflixte Artikel – O problemach z rodzajnikiem w języku niemieckim raz jeszcze**

Das Mädchen – (ta) dziewczyna, das Buch – (ta) książka, die Blume – (ten) kwiat, każdy uczący się języka niemieckiego zna ten problem. Już na pierwszych zajęciach dowiadujemy się o istnieniu czegoś w języku niemieckim, co nie ma swojego odpowiednika w języku polskim. Chodzi o rodzajnik. Otrzymujemy też od nauczyciela stosowną „instrukcję używania”, która dotyczy kilku elementów i brzmi: Należy uczyć się rzeczowników niemieckich wraz z rodzajnikiem, ponieważ nie ma innej możliwości rozpoznania ich rodzaju. W trakcie dalszej nauki dowiadujemy się, że istnieją dwa typy rodzajników: określony i nieokreślony, a różnica w ich stosowaniu prowadzi się właściwie do formuлки: „*rodzajnika nieokreślonego używamy, gdy mówimy o czymś pierwszy raz, rodzajnika określonego zaś, gdy mówimy o czymś po raz kolejny*”. Należy jednak zadać sobie pytanie, czy tak sformułowana zasada użycia rodzajnika, który stanowi jeden z wielu problemów dla uczących się języka niemieckiego Polaków, jest wystarczająca. Praktyka pokazuje, że coraz częściej podręczniki ograniczają się w części gramatycznej do sformułowań tego typu. Stąd też pytania zasadnicze: Czy przy pomocy takich reguł jesteśmy w stanie opanować niemiecki system rozpoznawania rodzaju gramatycznego rzeczowników? Czy jesteśmy w stanie w miarę bezbłędnie rozpoznawać sytuacje, w których należy użyć rodzajnika określonego lub nieokreślonego?

Niniejszy artykuł stanowi próbę usystematyzowania informacji gramatycznych na temat rodzajnika w języku niemieckim. Postaram się również przedstawić kilka propozycji dotyczących możliwości rozpoznawania rodzaju rzeczownika, bez konieczności uczenia się go na pamięć.

### **Funkcje rodzajnika w języku niemieckim**

Każdy uczący się języka obcego stawia sobie często pytanie, dlaczego język obcy tak bardzo różni się od języka ojczystego. Dlaczego w języku angielskim jest tyle czasów, do czego w języku niemieckim jest potrzebny rodzajnik, dlaczego język rosyjski nie posługuje się alfabetem łacińskim. Pytania te wynikają z faktu, iż zazwyczaj staramy się szukać w strukturze języka obcego podobieństw do języka ojczystego. Wynik takiego porównania to szeroka paleta różnic i niezbyt wiele podobieństw. Taki stan rzeczy to skutek tego, iż każda kultura językowa w różny sposób wpływa na kształt języka, jakim się posługuje, oraz realizuje przez język różne potrzeby związane z postrzeganiem otaczającego ją świata. Cechuje ją zatem relatywizm wynikający z subiektywnej obserwacji i subiektywnych, indywidualnych potrzeb. W związku z tym

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

np. język niemiecki posługuje się czasem zaprzeczonym *Plusquamperfekt*, który służy do wyrażania hierarchii czasowej zdarzeń, a np. język angielski posługuje się czasem *Present Continuous* dla pokreślenia, iż dana czynność jest wykonywana w chwili mówienia. Różnice w postrzeganiu świata w danej kulturze językowej dotyczą również stosowania rodzajnika w języku niemieckim, który w języku polskim jest realizowany przy pomocy zaimków wskazujących bądź nieokreślonych. Jednakże stosowanie określonej lub nieokreślonej formy nie jest w języku polskim obowiązkowe.

Należy sobie jednak postawić pytanie, czym jest rodzajnik w języku niemieckim i jakie spełnia funkcje. W literaturze przedmiotu można odnaleźć różne określenia: *Artikel, Artikelwort, Determinativ* oraz definicje, np. „*Determinative sind Wörter, die – falls sie realisiert werden – am Anfang einer komplexen Nominalphrase stehen können*”<sup>2)</sup> lub: *Es ist „der Genusbezeichnung von Substantiven dienende Wortart mit identifizierender, individualisierender oder generalisierender Funktion, Geschlechtswort”*<sup>3)</sup>.

Definicje rodzajnika wskazują na określone funkcje, które ma on do spełnienia:

- ▶ Wskazuje uczestnikom sytuacji komunikacyjnej na to, czy opisywany rzeczownik jest znany, nieznany oraz czy wymaga identyfikacji.
- ▶ Wywiera wpływ na spójność tekstu przez wskazanie na rzeczownik wymieniony w tekście.
- ▶ Stanowi element wprowadzający i otwierający frazę nominalną oraz tworzy razem z rzeczownikiem frazę nominalną.
- ▶ Wskazuje na rodzaj, liczbę i przypadek rzeczownika.

Morfosyntaktyczne i semantyczne funkcje, które pełni w języku niemieckim rodzajnik, nie posiadają swoich odpowiedników w języku polskim, w którym chociażby rodzaj, liczba i przypadek rzeczownika są identyfikowane przez użytkowników języka na drodze analizy morfologicznej. Różnice te wynikają z przynależności obu języków do różnych grup językowych i związanych z tym dyferencji morfosyntaktycznych.

Dla uczących się języka niemieckiego poważny problem stanowi konieczność uczenia się rzeczowników wraz z rodzajnikiem. Podstawowy argument, który jest w tym kontekście przytaczany, to stwierdzenie, że w przeciwnym razie nie da się rozpoznać rodzaju danego rzeczownika. Nauka rzeczowników z rodzajnikami może być często bardzo żmudna, jednak dzięki pewnym morfologicznym i semantycznym właściwościom rzeczowników można ją ułatwić. Konieczne jest w tym celu wskazanie uczącym się języka niemieckiego (nie tylko Polakom) pewnych zależności i rozwiązań zawartych w systemie języka niemieckiego.



## Rodzaj naturalny rzeczowników niemieckich<sup>4)</sup>

Każdy rzeczownik w języku niemieckim posiada swój rodzaj wyrażony przez rodzajnik. W wielu przypadkach rodzaj ten pokrywa się z tzw. rodzajem naturalnym opisywanych zjawisk. Rodzaj naturalny rzeczowników odgrywa w języku niemieckim zdecydowanie mniejszą rolę niż rodzaj gramatyczny, niemniej wskazanie na jego istnienie może trochę ułatwić naukę.

Rodzaj naturalny rzeczownika obejmuje tylko rodzaj męski i żeński. Jest realizowany przede wszystkim w dwóch grupach rzeczowników:

### 1. Nazwy osób:

- ▶ Nazwy członków rodziny, które posiadają zarówno męskie formy, jak i ich żeńskie odpowiedniki, np.:  
*der Vater – die Mutter*  
*der Cousin – die Cousine*  
*der Sohn – die Tochter*  
*der Enkel – die Enkelin*  
*der Opa – die Oma*  
*der Schwiegersohn – die Schwiegertochter*  
*der Neffe – die Nichte*  
*der Onkel – die Tante*
- ▶ Nazwy zawodów, przy których żeńskie są tworzone zazwyczaj od nazw męskich, np.:  
*der Arzt – die Ärztin*

<sup>2)</sup> Por. Engel (2000:800).

<sup>3)</sup> Por. Duden (2001:143).

<sup>4)</sup> Por. Helbig/ Buscha (1994:269-270) i Duden (1984:201-208).



*der Schauspieler – die Schauspielerin*  
*der Lehrer – die Lehrerin*  
*der Schriftsteller – die Schriftstellerin*  
*der Koch – die Köchin*  
*der Student – die Studentin*  
*der Verkäufer – die Verkäuferin*  
*der Gärtner – die Gärtnerin*

- ▶ Nazwy narodowości, które są zazwyczaj tworzone od nazw męskich, np.:

*der Pole – die Polin*  
*der Grieche – die Griechin*  
*der Engländer – die Engländerin*  
*der Däne – die Dänin*  
*der Franzose – die Französin*  
*der Finne – die Finnin*  
*der Italiener – die Italienerin*  
*der Russe – die Russin*

## 2. Nazwy zwierząt, np.:

*der Hahn – die Henne*  
*der Bär – die Bärin*  
*der Hengst – die Stute*  
*der Löwe – die Löwin*  
*der Gänserich<sup>5)</sup> – die Gans*  
*der Enterich – die Ente*  
*der Stier – die Kuh*  
*der Eber – die Sau*

## Klasyfikacja semantyczna<sup>6)</sup>

Większość rzeczowników w języku niemieckim ma rodzaj gramatyczny. Kategoria ta jest trójelementowa, tzn. język niemiecki rozróżnia rodzaj męski, żeński i nijaki. I tu pojawiają się problemy dla uczących się języka, które wynikają z faktu, iż rodzaj gramatyczny nie zawsze pokrywa się z rodzajem rzeczowników w języku polskim, np. *das Buch – książka*, *die Blume – kwiat*, *das Zimmer – pokój*. I w tym przypadku mogą się okazać przydatne właściwości systemu leksykalnego języka niemieckiego. Można bowiem wyróżnić określone grupy semantyczne rzeczowników, które są rodzaju męskiego, żeńskiego bądź nijakiego. Może to w znacznym stopniu ułatwić przyswajanie słownictwa. Dzięki temu można wyróżnić:

### 1. Rzeczowniki, które są rodzaju męskiego:

- ▶ nazwy pór roku, pór dnia, miesięcy i dni tygodnia,
  - ▶ nazwy kierunków świata, wiatrów i opadów,
  - ▶ nazwy wyrobów spirytusowych,
  - ▶ marki samochodów i nazwy pociągów ekspresowych,
  - ▶ nazwy minerałów i kamieni szlachetnych,
  - ▶ nazwy krzewów,
  - ▶ nazwy gór,
  - ▶ nazwy jednostek monetarnych.
- ### 2. Rzeczowniki, które są rodzaju żeńskiego:
- ▶ żeńskie nazwy zawodów,
  - ▶ nazwy owoców,
  - ▶ nazwy samolotów i statków,
  - ▶ marki motocykli,
  - ▶ nazwy drzew i wielu kwiatów,
  - ▶ nazwy papierosów,
  - ▶ rzeczowniki utworzone od liczebników głównych,
  - ▶ nazwy krojów pisma,
  - ▶ większość niemieckich nazw rzek oraz nazw obcojęzycznych zakończonych na -a i -e.
- ### 3. Rzeczowniki, które są rodzaju nijakiego:
- ▶ nazwy hoteli, kawiarni i kin,
  - ▶ nazwy pierwiastków chemicznych,
  - ▶ nazwy medykamentów,
  - ▶ nazwy jednostek fizycznych, liter, nut, kolorów i języków,
  - ▶ nazwy środków czyszczących,
  - ▶ nazwy kontynentów, państw, wysp, miejscowości, jeśli są użyte bez rodzajnika.

Oczywiście powyższa klasyfikacja nie jest ostateczna i dopuszcza wyjątki, np. *der Schwefel*, *der Ahorn*, *der Rhein*, *der Main* oraz męskie i żeńskie nazwy państw: *die Schweiz*, *die Türkei*, *der Irak*, *der Iran*, nazwy krain geograficznych: *die Normandie* jak również nazwy geograficzne w liczbie mnogiej, np. *die USA*, *die Niederlande*.

## Klasyfikacja morfologiczna

W równie dużym stopniu może być przydatna wiedza nt. morfologicznych „właściwo-

<sup>5)</sup> Na uwagę zasługują tu nazwy męskie tworzone od nazw żeńskich, np.: *die Ente* › *der Enterich*, *die Gans* › *der Gänserich*, *die Braut* › *der Bräutigam*.

<sup>6)</sup> Por. Helbig, Buscha (1984:271-274).

ści” niektórych sufiksów w języku niemieckim. Dzięki znajomości końcówek można wielokrotnie „zaoszczędzić” czas i nie uczyć się rodzajnika przy określonych rzeczownikach, ponieważ może na to wskazać określona końcówka. Wystarczy tylko zapoznać uczących się z zasadami morfologicznymi, dzięki czemu jest możliwe opanowanie sporej liczby rzeczowników bez konieczności uczenia się rodzajnika.

### 1. Rodzaju męskiego są:

- ▶ rzeczowniki zakończone na: *-ig, -ling, -s* (po spółgłosce),
- ▶ rzeczowniki zakończone na: *-ich*, nazwy osób zakończone na: *-ant, -and, -ast, -ient, -ier, -iker, -är, -ent, -et, -eur, -ist, -loge, -or, -us*,
- ▶ rzeczowniki jednosylabowe zakończona na *-ch, -ck, -ee, -g -m -urm, -arm, -aum, -im, -eim, -amm, -pf, -sch, -ß, -ss, -z, -tz, -und*,
- ▶ rzeczowniki zakończone na *-ig, -ich, -ing*,
- ▶ rzeczowniki pochodzenia obcego zakończone na *-ant, -ent, -är, -ar, -ekt, -eur, -or, -graph, -or, -ier, -oph*.

### 2. Rodzaju żeńskiego są:

- ▶ rzeczowniki zakończone na: *-e* (zwłaszcza dwusylabowe), *-ei, -heit, -keit, -schaft, -ung, -in*, oraz rzeczowniki pochodzenia obcego zakończone na *-age, -ät, -anz, -enz, -ie, -ik, -ion, -ur- a, -ade, -aille, -ance, -äne, -üre, -ose*,
- ▶ rzeczowniki jednosylabowe zakończone na: *-acht, -ucht*.

### 3. Rodzaju nijakiego są:

- ▶ rzeczowniki zdrobniałe zakończone na *-chen, -lein -le*, nazwy zbiorowe z przedrostkiem *ge-*, rzeczowniki utworzone od bezokoliczników czasowników, wyrazy pochodzenia obcego zakończone na *-ett, -et, -il, -ma, -o, -ment, -um*,
- ▶ rzeczowniki zakończone na *-mal, -nis, -phon, -tum*,
- ▶ kilka rzeczowników zakończonych na *-nis*.

I w tym przypadku podane reguły dopuszczają wyjątki, np. *der Zement, das Tempus, der Popanz* i in. Jednakże nie da się zaprzeczyć, że dzięki znajomości choćby tylko końcówek rzeczownika wskazujących na jego rodzaj można ułatwić sobie przyswajanie słownictwa w języku niemieckim.

## Rodzaj rzeczownika a słowotwórstwo

Również procesy słowotwórcze mogą w znacznym stopniu ułatwić pracę nad niemieckim słownictwem. Okazuje się bowiem, że bardzo często uczący się języka niemieckiego nie posiadają wiedzy, np. na temat złożeń i związanych z tym konsekwencji w kwestii rodzaju rzeczownika, tworzenia rzeczowników odczasownikowych itp. Zasady słowotwórcze, które mogą ułatwić pracę nad słownictwem, dotyczą następujących kwestii:

### Rodzaj rzeczownika w złozeniach

Język niemiecki w przeciwieństwie do języka polskiego wykazuje tendencję do tworzenia rzeczowników złożonych. Znajomość zasad tworzenia złożeń, jak i ich znaczeń może się okazać bardzo przydatna z kilku względów. Są to:

1. Informacje o tym, że rodzaj rzeczownika jest ustalany według rodzaju ostatniego członu złożenia, ułatwia rozpoznanie rodzaju złożenia i wskazuje, w przypadku wątpliwości, na rodzaj ostatniego elementu złożenia, np.:

|     |   |   |         |
|-----|---|---|---------|
| das | } | <i>Schlaf-<br/>Kinder-<br/>Bade-<br/>Arbeits-<br/>Wohn-</i> | -zimmer |
|-----|---|---|---------|

2. Rozpoznanie elementów składowych złożenia wpływa na poszerzenie znajomości słownictwa.
3. Rozpoznanie elementów składowych złożenia i ich kolejności umożliwia tworzenie nowych złożeń z tych samych komponentów, np.: *die Wiese + die Blume = die Wiesenblume* lub *die Blume + die Wiese = die Blumenwiese*.
4. Znajomość mechanizmów tworzenia złożeń umożliwia własną produkcję leksemów złożonych.

### Rzeczowniki odczasownikowe

Jedna z uniwersalnych reguł słowotwórczych umożliwia tworzenie rzeczowników odczasownikowych. Chodzi tu o formę bezokoli-

cznika, który jako rzeczownik jest zawsze rodzaju nijakiego, np.: *schreiben* = *das Schreiben*, *wohnen* = *das Wohnen* i in.

### ▼ Derywaty odczasownikowe

Kolejny proces słowotwórczy, który prowadzi do powstawania rzeczowników, to derywacja. Dzięki znajomości tych zasad można również wyciągnąć określone wnioski dotyczące rodzaju rzeczownika, np. derywaty odczasownikowe bez sufiksów są rodzaju męskiego, np. *der Gang*, *der Sprung* lub też derywaty z końcówką -t są rodzaju żeńskiego, np. *die Fahrt*, *die Last*.

### ▼ Rzeczowniki odprzymiotnikowe

Jeśli nie oznaczają osób, są zawsze rodzaju nijakiego, np. *das Schöne*, *das Gute*.

## ► Podsumowanie

Omówione metody rozpoznawania rodzaju rzeczowników w języku niemieckim są elementem kształcenia nauczycieli-germanistów. Jak pokazuje jednak rzeczywistość, bardzo rzadko, a często wcale, nie są wskazywane uczącym

się języka niemieckiego. Może to wynikać z różnych przyczyn. O ile na początku wymaga to od uczącego się opanowania tych zasad i w związku tym bardziej wyłożonej pracy, tak na późniejszym etapie reguły te mogą się okazać bardzo pomocne. Uczący się języka obcego szukają bardzo często zasad praktycznych, które mogłyby pomóc im opanować pewne zjawiska grammatyczne w języku obcym. Dotyczy to zwłaszcza tych zjawisk, które nie mają odpowiedników w języku ojczystym i przez to stanowią barierę w opanowaniu języka. Znajomość morfologicznej i semantycznej klasyfikacji rzeczowników według rodzajów należy niewątpliwie do reguł, które można wykorzystać we własnej praktyce i nauce języka. Szkoda tylko, że tak niewiele podręczników i nauczycieli przekazuje tę wiedzę uczącym się.

### Bibliografia

- Gaigg, L. (1997), *Diese verflixten Artikel*, Ismaning: Verlag für Deutsch.
- Helbig, G., Buscha, J. (1994), *Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht*, Leipzig: Langenscheidt.
- Engel, U. et al. (2000), *Deutsch-polnische kontrastive Grammatik*, Warszawa: PWN.
- Duden (1984), *Grammatik der deutschen Gegenwartssprache*, Mannheim / Leipzig / Wien / Zürich: Duden.
- Duden (2001), *Deutsches Universalwörterbuch*, Mannheim / Leipzig / Wien / Zürich: Duden.

(lipiec 2004)

---

Monika Sułkowska<sup>1)</sup>  
Chorzów

## Frazeologizmy, idiomy i przysłowia w procesie nauczania i uczenia się języków obcych

### ► Pojęcie związku frazeologicznego – definicje

**Związkami frazeologicznymi** lub **frazeologizmami** nazywa się w tradycji leksykograficznej ustabilizowane i utrwalone w danym języku połączenia wyrazów (co najmniej dwóch), które funkcjonują jako całościowy, zleksykalizowany związek wyrazowy. Ich globalne znacze-

nie bywa często przenośne, bazuje na metaforze, metonimii, stereotypach bądź tropach. Frazeologizmami w języku polskim są więc takie zwroty jak *mieć duszę na ramieniu*, *iść po rozum do głowy*, *machnąć na coś ręką*, *biegać jak kot z pęcherzem* itp. Badaniem związków frazeologicznych zajmuje się dział leksykologii zwany **frazeologią**. Dziedzina ta jako wyodrębniona dyscyplina językoznawcza ukształtowała się

---

<sup>1)</sup> Autorka jest adiunktem w Zakładzie Językoznawstwa w Instytucie Filologii Romańskiej Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach.

na początku XX w., a za jej prekursorów uważa się Ch. Bally'ego i J. van Ginnekena. Frazeologizmy, w szerokim pojęciu tego terminu, obejmują swym zasięgiem także **idiomy** oraz przysłowia. Idiomy, nazywane też często w polskiej frazeologii idiomatami, bądź idiomatyzmami, są definiowane jako wyrażenia, zwroty, a czasem nawet pojedyncze wyrazy, które pozostają właściwe tylko danemu językowi i nie dają się w konsekwencji przetłumaczyć dosłownie na inny język. Zakresy pojęć idiomat i frazeologizm przecinają się. Duża część idiomów stanowi w istocie podgrupę frazeologizmów, które będąc utrwalone i zleksykalizowane w jednym języku pozostają charakterystyczne tylko dla tego języka i nie są w bezpośredni sposób przetłumaczalne na inne języki. Osobliwą podgrupę frazeologizmów mogą też stanowić **przysłowia**, bądź różnego typu wyrażenia przysłowiowe. Są to również utrwalone związki wyrazowe, w tym wypadku dość często o charakterze zdaniowym, które wywodzą się zazwyczaj z tradycji ustnej i źródeł ludowych. Bardzo często wyrażają jakąś myśl ogólną oraz prawdę odnoszącą się do tradycji i stereotypów. Ze względu na ich indywidualne i odrębne cechy, takie jak np. moralizatorsko-dydaktyczny charakter, wierszowana forma, rytm, przynależność do gatunku minimalnych tekstów ludowych, przysłowia są traktowane jako autonomiczny fenomen wśród utrwalonych związków języka i jako taki pozostają analizowane na gruncie **paremiologii** – nauki zajmującej się badaniem przysłów i wyrażeń przysłowiowych.

Grupa związków frazeologicznych, które tworzą się i funkcjonują we wszystkich językach naturalnych, jest jednak grupą bardzo różnorodną w wielu wymiarach. Granice tej kategorii są nieostre, a wewnętrzna struktura ma charakter gradualny, odzwierciedlając w ten sposób podstawową cechę fenomenu frazeologizacji (tzn. procesu łączenia się wyrazów w związki frazeologiczne) jaką jest cecha „continnum”. Z jednej strony granicę frazeologizmów, mniej lub bardziej arbitralną, wyznaczają więc struktury luźne, a więc połączenia wyrazowe niezleksykalizowane, które są tworzone doraźnie w procesach komunikacji werbalnej, a z drugiej – związki całkowicie zleksykalizowane, gdzie proces frazeologizacji osiągnął już poziom maksymalny.

Zgodnie z tradycyjną już klasyfikacją S. Skorupki (1969), nawiązującej bezpośrednio do pierwszej klasyfikacji jednostek frazeologicznych zaproponowanej przez Ch. Bally'ego (1951), frazeologizmy na poziomie semantycznym obejmują swym zasięgiem związki stałe i łączliwe, czyli całkowicie i częściowo zleksykalizowane, a na poziomie formalnym rozciągają się praktycznie na wszystkie struktury gramatyczno-składniowe, takie jak wyrażenia (związki o charakterze nominalnym, przymiotnikowym, adverbialnym itd.), zwroty (związki o charakterze werbalnym) oraz frazy (związki o charakterze zdaniowym). W ujęciu praktycznym i formalnym jednocześnie, frazeologizmy bywają ograniczane z jednej strony przez wyrazy złożone o naturze zleksykalizowanej, a z drugiej przez przysłowia i wyrażenia o charakterze przysłowiowym, które, jako minimalne teksty kultury ludowej, stanowią właściwie pogranicze, gdzie styka się frazeologia i paremiologia.

Frazeologizmy obejmujące swym zakresem różne utrwalone jednostki języka są w konsekwencji trudne do określenia za pomocą definicji jednoznacznych, wyczerpujących i jednocześnie obejmujących swym zasięgiem całość fenomenu. Najczęściej proponowane definicje akcentują pewne aspekty tego zjawiska. I tak np. S. Skorupka (1982) nazywa frazeologizmem połączenie wyrazów całkowicie lub częściowo zleksykalizowane, które zazwyczaj ma inny sens niż wynikałoby to z elementów tworzących to połączenie. Według B. Rejakowej (1986) związek frazeologiczny to połączenie co najmniej dwóch wyrazów, które charakteryzuje się asymetrią między planem treści a planem wyrażenia. Dla A. M. Lewickiego (1982) jednostki frazeologiczne charakteryzują się nieciągłością elementów, to znaczy elementy tworzące te jednostki nie wchodzą ze sobą w relacje poprzedzania i następności, które są typowe dla luźnych połączeń wyrazowych.

W latach 90. XX w. ciekawe podejście do definiowania i analizowania frazeologizmów proponują badacze francuscy. G. Gross, przede wszystkim w swojej pracy z roku 1996 poświęconej w całości utrwalonym związkom języka, podaje cechy oraz parametry, które pozwalają na dość jednoznaczne określanie utrwalonych związków językowych. Podstawową cechą fra-

zeologizmów jest ich **polileksykalność**, a więc struktura złożona z co najmniej dwóch rozdzielnych elementów wyrazowych. G. Gross (1996) podkreśla, nawiązując tym samym do romańskiej tradycji wywodzącej się od Ch. Bally'ego, iż frazeologizmy są kategorią gradualną i mogą się charakteryzować różnymi **stopniami skostnienia**, inaczej różnymi stopniami utrwalenia, bądź zleksykalizowania związku. Skostnienie to może mieć **charakter językowy** – w tym przypadku można mówić o nieregularności znaczeniowej i / lub składniowej związku – albo **charakter zwyczajowy** – kiedy składnia jest regularna i jest możliwe rozumienie dosłowne treści związku, ale taka struktura funkcjonuje jako całość w efekcie tradycji jej całościowego użycia. Jest to przypadek wielu cytatów, sentencji, bądź przysłów. Ponadto według G. Grossa (ibidem) utrwalenie związku wyrazowego należy rozpatrywać na dwóch poziomach: składniowym i znaczeniowym. Struktura jest **skostniała z punktu widzenia składniowego**, kiedy nie ma możliwości dowolnego jej przekształcania, albo możliwości te są mocno ograniczone. Połączenie wyrazowe jest tym bardziej zleksykalizowane, im ma mniej możliwości transformacyjnych, to znaczy niemożliwe lub mocno ograniczone są możliwości zastępowania elementów tej struktury zaimkami, bądź dowolnie wybranymi synonimami; ograniczone lub niemożliwe jest włączanie nowych elementów między komponenty składowe związku; ograniczona lub niemożliwa jest pasywizacja, relatywizacja, dobrowolna permutacja elementów, bądź inne tym podobne zabiegi językowe. Związek wyrazowy jest zaś **skostniały z punktu widzenia znaczeniowego** wtedy, gdy jego sens jest nieregularny, to znaczy nie wynika z reguł kolokacyjnych, ani z sensu poszczególnych komponentów. Dla G. Grossa (ibidem) proces frazeologizacji oraz jej efekt w postaci utrwalonych struktur językowych są fenomenem „continuum” właściwie w każdym ich wymiarze. Frazeologizmy to jednostki pośrednie między wyrazami, od których przejęły funkcje składniowe, a syntagmami, w stosunku do których utraciły zdolność aktualizacji w aktach mowy. Gradualny charakter struktur frazeologicznych bardzo trafnie ujmuje także inny badacz francuskiego obszaru językowego – S. Mejri. W swojej obszernej pracy na temat fra-

zeologizacji leksykalnej (S. Mejri, 1997) podkreśla on, iż jednostki frazeologiczne obejmują swym zasięgiem związki językowe poczynając od struktur utrwalonych w języku, ale całkowicie regularnych znaczeniowo, a kończąc na strukturach utrwalonych i jednocześnie całkowicie opacznych na poziomie ich znaczenia.

## **Problem frazeologizmów w nauce języka obcego**

Współczesne koncepcje nauczania i uczenia się języków obcych, ukierunkowane przede wszystkim na kompetencję komunikacyjną i umiejętność porozumiewania się, przypisują dużą rolę nauczaniu słownictwa. **Komponent leksykalny** z tej perspektywy pozostaje właściwie centralnym elementem języka, dlatego też w ostatnich czasach studia nad słownictwem rozwijają się bardzo intensywnie. Jednostki leksykalne są opisywane z punktu widzenia słowotwórczego, znaczeniowego, a także z punktu widzenia ich kolokacji, czyli możliwości ich występowania z innymi jednostkami leksykalnymi. Zwłaszcza ten ostatni aspekt pozostaje bardzo istotny dla procesu nauczania i uczenia się języka obcego, gdyż wiele błędów w komunikacji w języku wyuczonym wynika z niewłaściwego stosowania reguł kolokacyjnych, a jest to najczęściej efektem przenoszenia tych reguł z języka ojczystego. Stąd też istotna rola przyswajania nie tylko samego leksemu, ale zarazem kontekstów jego użycia, które ilustrują działające w danym przypadku reguły kolokacyjne.

W obrębie zasobu leksykalnego każdego języka znaczącą rolę odgrywają utrwalone związki frazeologiczne. **Frazeologizmy** w szerokim pojęciu tego terminu obejmują swym zasięgiem znaczną część jednostek leksykalnych. Ekipa leksykometryczna z Saint-Cloud twierdzi, iż utrwalone struktury językowe stanowią 20% badanych tekstów. M. Gross (1982), analizując zjawisko frazeologizacji, podaje, iż dla ok. 8000 badanych zdań istnieje ok. 600 podmiotów o naturze skostniałej i ok. 1000 dopełnień o tym charakterze. Dlatego też frazeologizmy nie mogą być pomijane w procesie nauczania i uczenia się języka obcego. Jednostki te są ponadto dość kło-

potliwe dla uczących się drugiego języka (L2), ponieważ, jak podkreśla to G. Gross (1996), użytkownik języka obcego bardzo często nie może zrozumieć ich globalnego sensu, pomimo że rozumie znaczenie wszystkich ich komponentów. Problem przyswajania związków idiomatycznych w procesie uczenia się języka obcego był badany przez np. E. Kellermana (1983). Wyniki jego eksperymentów pokazują, że uczący się niechętnie przenoszą idiomy swego języka ojczystego do L2, uważając je za konstrukcje typowe dla jednego języka i przez to nie nadające się do przenoszenia. Działa tu postulowana przez E. Kellermana (ibidem) **reguła psycholingwistycznego nacechowania**, która warunkuje przenoszenie konstrukcji języka ojczystego do języka przyswajanego. **Konstrukcje psychologicznie nacechowane** są odbierane przez uczącego się jako wyjątkowe, nieregularne lub w jakiś sposób niezwykle, dlatego są więc postrzegane jako specyficzne dla L1 i w efekcie są niechętnie transponowane do L2. Ich przeciwieństwem są **konstrukcje neutralne**, które są w konsekwencji często kalkowane w języku obcym. Proces ten nazywany jest **transferabilnością** i jest on odwrotnie proporcjonalny do stopnia nacechowania danej konstrukcji. Psycholingwistyczne nacechowanie jest jednak odczuciem indywidualnym każdego uczącego się, zależy od jego doświadczenia językowego, świadomości i kultury, stąd można obserwować dość istotne różnice w transferabilności poszczególnych osób. Pewnym obiektywnym wyznacznikiem może być tutaj postulowane już wcześniej przez L. Selinkera (1969) **kryterium częstotliwości**: im struktura częstsza w języku ojczystym ucznia, tym większe prawdopodobieństwo przeniesienia jej do L2.

Od kilku lat zajmuję się lingwistycznymi aspektami związków frazeologicznych (M. Sułkowska: 2000a, 2000b, 2001, 2003a, 2003b). W roku akademickim 2003/2004 przeprowadziłam badania ankietowe wśród studentów filologii romańskiej i języka francuskiego stosowanego na Uniwersytecie Śląskim w Katowicach, dotyczące ich znajomości najczęściej używanych frazeologizmów w języku francuskim i polskim. Badania objęły studentów pierwszego roku, a więc tych rozpoczynających edukację na studiach filologicznych, oraz studentów piątego

roku, którzy finalizują ten proces. Ankieta była anonimowa i operowała w zdecydowanej większości na frazeologizmach somatycznych (tzn. zawierających nazwy części ciała ludzkiego), które, jako związki tworzone bezpośrednio na skutek obserwacji anatomii i zachowań człowieka, stanowią obszar najbardziej produktywny w całej frazeologii i jednocześnie najczęściej używany w językach. Część ankiety, w której należało podać odpowiedniki polskie albo francuskie związków frazeologicznych w języku francuskim bądź polskim, potwierdziła w zasadzie eksperymenty E. Kellermana. Studenci, mając świadomość, iż operują na strukturach językowych właściwych i charakterystycznych często tylko dla jednego języka, bardzo sporadycznie dokonywali dosłownego przekładu frazeologizmów z jednego języka na drugi. Zdecydowanie częściej przyznawali się w takich sytuacjach do niezajomości szukanego odpowiednika. Dość często można było odnotować jednak przypadki błędnego odczytania sensu frazeologizmu i podanie niewłaściwego odpowiednika, zazwyczaj był on jednak innym związkiem frazeologicznym. Najwięcej kłopotów sprawił np. francuski zwrot *voyager à l'oeil*, który był dość często tłumaczony przez ankietowanych jako *podróżować palcem po mapie* (oznacza zaś *podróżować na gapę*). Produktywne skojarzenia wzbudzał też zwrot *tomber comme un coup de foudre dans un ciel bleu* (*spaść jak grom z jasnego nieba*), gdzie podawano m.in. odpowiedniki, takie jak: *wpaść jak śliwka w kompot*, *wyskoczyć jak Filip z konopi*, *wpaść z deszczu pod rynnę*. Kłopotliwy i ciekawy skojarzeniowo okazał się także związek *rester bouche bée* (*zostać z otwartą buzią*, np. ze zdziwienia), który tłumaczono często jako *nabrać wody w usta*. Polski zwrot *nabrać wody w usta* (po francusku *avaler sa langue* lub *garder bouche cousue*) był natomiast dość często tłumaczony jako *faire venir l'eau à la bouche*, bądź przekładany dosłownie *prendre de l'eau dans la bouche*, co, jak wspominałam powyżej, w innych przypadkach było rzadkim zjawiskiem. W zakresie podawania odpowiedników zdecydowanie łatwiej było ankietowanym odnajdywać frazeologizmy polskie będące ekwiwalentami zwrotów i wyrażeń francuskich. Poprawnie połowę i ponad połowę związków podało tu 83% studentów piątego roku i 8% studen-

tów roku pierwszego. Zdecydowanie gorsze wyniki osiągnęli respondenci w sytuacji odwrotnej, tzn. wtedy gdy należało podać francuskie odpowiedniki polskich związków frazeologicznych. Poprawnie połowę lub ponad połowę związków podało tutaj 11% studentów piątego roku, a próg ten okazał się nieosiągalny dla studentów roku pierwszego. Maksymalnie cztery frazeologizmy na dziesięć podało tu tylko 14% badanych. Znacznie łatwiejszym dla wszystkich ankietowanych okazało się ćwiczenie polegające na uzupełnieniu francuskich skostniałych wyrażań i zwrotów brakującymi nazwami części ciała, które zostały podane w postaci listy, takich jak np. *lever le coude, jeter un coup d'oeil, bête comme ses pieds, chauve comme un genou, avoir un cheveu sur la langue, prendre ses jambes à son cou* itp. Ponad połowę poprawnych uzupełnień odnotowano u 95% studentów piątego roku i u 78% studentów pierwszego roku. Wzrost ogólnej kompetencji językowej, jaki jest bez wątpienia obserwowalny u studentów finalizujących studia filologiczne w porównaniu z rokiem pierwszym, dał się zaobserwować jako proporcjonalny do ogólnej znajomości utrwalonych związków językowych. Ankietowani pytani byli także o podanie dowolnych, znanych im frazeologizmów polskich z rzeczownikiem ręka (jest to najbardziej produktywna frazeologicznie polska nazwa somatyczna) oraz frazeologizmów francuskich z rzeczownikiem tête (głowa), który z kolei jest najbardziej produktywny na gruncie somatyzmów francuskich. Pięć lub ponad pięć związków polskich podało 39% respondentów z roku piątego i 12% z roku pierwszego. Taką samą liczbę francuskich zwrotów zawierających pojęcie tête podało 11% studentów piątego roku, a liczba ta okazała się nieosiągalna dla studentów z roku pierwszego. Interesujące wyniki dotyczą także rozumienia samych pojęć takich jak *frazeologizm* i *idiom* oraz uchwycenia różnicy między nimi. Termin *frazeologizm* (związek frazeologiczny) został w miarę poprawnie zdefiniowany przez 67% respondentów z piątego roku i 60% ankietowanych na roku pierwszym. Natomiast pojęcie *idiom* (*idiomatyzm*) rozumiało poprawnie 39% studentów piątego roku i 22% studentów roku pierwszego. Znacznie gorzej wypadła kwestia zwerbalizowania różnicy między tymi pojęciami: po-

prawnie uchwyciło ją 17% respondentów na piątym roku i 12% na roku pierwszym. Ponadto zdecydowana większość ankietowanych po przeprowadzeniu badań była zainteresowana uzupełnieniem swej wiedzy o nieznane struktury pojawiające się w ankiecie, co może świadczyć o sporym zainteresowaniu, przynajmniej wśród studentów kierunków filologii obcych, sferą języka obejmującą związki skostniałe. Wyselekcjonowane i zebrane w jednym miejscu często używane frazeologizmy uświadamiały też badanym ich dużą frekwencję, często niezauważaną w języku ojczystym i pomijaną w języku wyuczonym.



### **Metody aktywizujące i ułatwiające przyswajanie utrwalonych związków językowych**

Wyniki przeprowadzonej ankiety oraz różne spostrzeżenia wyływające z obserwacji dydaktycznych dowodzą, iż warto włączać do procesu nauczania języka obcego utrwalone struktury frazeologiczne. Często muszą być one przyswajane przez uczącego w sposób podobny jak pojedyncze leksemy, z uwagi na ich globalny sens i nieciągłą strukturę komponentów. Tak samo, jak w przypadku nauczania słownictwa, należy stosować tu zasadę frekwencji oraz stopniowania trudności, wprowadzając najpierw struktury proste i zarazem często używane. W początkowych etapach przyswajania języka nauczanie struktur frazeologicznych powinno odbywać się w sposób jak najbardziej naturalny wraz z przyswajaniem innych umiejętności komunikacyjnych. Na etapie osiągnięcia już pewnej kompetencji językowej można jednak wyodrębnić nieco nauczanie struktur frazeologiczno-idiomatycznych. Warto wtedy włączyć do organizowanego procesu jednostki zajęciowe poświęcone w całości związkom frazeologicznym. Osobliwy charakter tych struktur, skojarzenia jakie wzbudzają i naturalna ciekawość kreślonego za ich pomocą świata metafor i odrębnej kultury sprawiają, że tego typu zajęcia aktywizują i pobudzają zwykle uczących się języka obcego, wnosząc do procesu dydaktycznego ele-

ment odprężenia i relaksu. Przystwojenie utartych związków frazeologicznych musi jednak w większości przypadków, podobnie jak w przyswajaniu pojedynczego słownictwa, nastąpić przez ich pamięciowe zakodowanie. Proces ten można jednak znacznie ułatwić wykorzystując towarzyszące skojarzenia oraz barwność metafor i porównań, na których często bazują frazeologizmy. Jak pokazała przeprowadzona ankieta, uczący się łatwiej radzą sobie z uzupełnianiem brakujących elementów w podanym związku wyrazowym. Warto więc wykorzystać tego typu ćwiczenia w trakcie zajęć językowych. Niewątpliwie dodatkowym czynnikiem ułatwiającym przyswajanie będzie tu pogrupowanie tematyczne frazeologizmów i podanie ćwiczeń w taki sposób, żeby uczeń miał za zadanie każdorazowo uzupełnić strukturę, np. brakującą nazwą koloru, zwierzęcia, narodowości, brakującym czasownikiem, przymiotnikiem, liczebnikiem itp. Jako osobną kategorię można potraktować liczne w językach związki porównawcze, jak np. francuskie *bête comme ses pieds*, *blanc comme un linge*, *ennuyé comme la pluie*, *pleurer comme une fontaine*, *beau comme le jour*. Wprowadzenie elementów ustrukturyzowania i pogrupowania związków w odrębne kategorie wpływa korzystnie na asymilację frazeologizmów z własną strukturą pojęciową osoby uczącej się. Ćwiczenia takie dla języka francuskiego podaje np. K. Stawińska (1998). Innym sposobem może być wybór wiodącego tematu, np. *zwierzęta domowe*, bądź *ciało ludzkie*. Grupując związki wokół każdego hasła, jakim jest tutaj nazwa kolejnego zwierzęcia albo kolejna nazwa części ciała, można podać uczniom najczęściej używane frazeologizmy, a następnie zaproponować różnorodne ćwiczenia ułatwiające ich zapamiętanie. Mogą to być np. ćwiczenia na uzupełnianie, dialogi, tłumaczenie zdań z występującymi w nich frazeologizmami, gry i konkursy. W grupach bardziej zaawansowanych i jednocześnie bardziej umotywowanych można zaproponować samodzielne poszukiwania odpowiedników frazeologicznych. Metoda ta pozwala na bezpośredni kontakt ucznia ze słownikami i zbiorami frazeologicznymi, a także przygotowuje do samodzielnego radzenia sobie w obliczu konieczności przekła-

du zleksykalizowanej struktury. Ten rodzaj pracy z frazeologizmami jest polecany w przypadku związków posiadających frazeologiczne odpowiedniki (a więc tych, nie będących nieprzekładalnymi idiomami), a także w przypadku popularyzacji przysłów. W językach europejskich zdecydowana większość ogólnonarodowych przysłów posiada swe odpowiedniki w innych językach, ale często pomimo tożsamego sensu przenośnego funkcjonują one w różnej obrazowo formie. I tak np. po polsku mówimy *Kto z kim przestaje, takim się staje*, a po francusku *Dis-moi qui tu hantes, je te dirai qui tu es*; albo po polsku *Nie wywołuj wilka z lasu*, a po francusku *Il ne faut pas réveiller le chat (le chien) qui dort*. Dobrym źródłem popularyzacji przysłów w różnych językach może być np. *Słownik Przysłów* (1997) w ośmiu językach europejskich. Opracowanie to zawiera dodatkowo ilustracje obrazujące metaforyczne podłoże każdego przysłowia. W metodzie tej warto zastosować podział pracy, tzn. każdy z uczących się opracowuje odpowiedniki kilku związków, po czym w trakcie zajęć prezentuje je całej grupie. W przypadku pracy z grupami uczącymi się nie tylko jednego języka, można zaproponować jednoczesne poszukiwanie odpowiedników we wszystkich przyswajanych językach obcych, np. zarazem w języku angielskim i francuskim. W przypadku pracy z grupami młodszymi wiekowo dobrym sposobem aktywizującym i ułatwiającym zapamiętywanie idiomów bądź przysłów jest ich graficzna wizualizacja. Struktury odwołujące się do konkretnych sytuacji z codziennego życia można łatwo zobrazować przez rysunek tej sytuacji. W ten sposób można łatwo przedstawić, np. takie zwroty francuskie jak *porter de l'eau à la rivière* (*nosić drzewo do lasu*), *vendre sous le manteau* (*sprzedawać spod lady*), czy *le chat miauleur n'attrape pas de souris* (*krowa, która dużo ryczy mało mleka daje*). W przygotowanie ilustrujących obrazków warto zaangażować uczniów, a wykonane prace mogą udekorować salę lekcyjną ułatwiając przyswajanie struktur różnym grupom.

Zleksykalizowane, mniej lub bardziej idiomatyczne struktury stanowią również znaczną część słownictwa specjalistycznego, np. prawni-



czego, handlowego, ekonomicznego, funkcjonującego w każdym języku. Przystawianie tego typu zasobu leksykalnego dotyczy kursów o wyższym stopniu zaawansowania oraz kursów języków specjalistycznych. Niemniej jednak w obecnej rzeczywistości z uwagi na duże zapotrzebowanie na kadre znającą terminologię specjalistyczną warto zastanowić się nad dość wczesnym wprowadzeniem do procesu dydaktycznego przynajmniej niektórych, najbardziej potrzebnych pojęć. Przystawianie idiomatycznych lub utrwalonych frazeologicznie zwrotów i wyrażeń powinno odbywać się w tym przypadku przede wszystkim na podstawie analizy tekstów specjalistycznych, bądź pracy z tematycznie wyselekcjonowanym słownictwem i często używanymi w tej dziedzinie całościowymi zwrotami językowymi.

Przytoczone w niniejszym artykule rozważania potwierdzają, iż utrwalone w językach różnorodnie połączenia wielowyrazowe (lub nawet jednowyrzowe struktury idiomatyczne), mniej lub bardziej zleksykalizowane są wszędzie obecne w każdym języku i w konsekwencji muszą stanowić integralną część procesu nauczania i uczenia się języków obcych. Współczesne badania z zakresu leksykologii frazeologicznej dowodzą, iż zakres fenomenu frazeologizacji w językach jest w istocie znacznie większy niż pierwotnie sądzono. Dotyczy on bowiem nie tylko struktur tradycyjnie postrzeganych jako związki frazeologiczne, idiomatyczne bądź przysłówkowe, ale także zwrotów i wyrażeń zespolonych w wyniku częstotliwości integralnego użycia lub zaburzenia, nawet w niewielkim stopniu, ich reguł łączliwości i kolokacji. Ekonomiczność języków naturalnych, chęć wyrażenia maksymalnej treści za pomocą minimalnych środków, stałe dążenie do skrócenia aktów komunikacji werbalnej przez stosowanie skrótów myślowych, a także konieczność nazywania wielu nowych zjawisk otaczającej rzeczywistości prowadzą nieuchronnie do pomnażania struktur zleksykalizowanych, często metaforycznych, które nie wynikają bezpośrednio z zasad dowolnej kombinacji leksemów i addytywności znaczeń. Ich obecność w językach wymusza więc potrzebę ich nauczania

i przyswajania, a także konieczność uświadomienia sobie zakresu i złożoności tego fenomenu zwłaszcza przez osoby organizujące proces dydaktyczny w nauce języka obcego.

### Prace cytowane w artykule:

- Bally Ch. (1951), *Traité de stylistique française*, vol. I, II, Paris: Klincksieck.
- Gross G. (1996), *Les expressions figées en français – noms composés et autres locutions*, Collection l'Essentiel Français, Éditions Ophrys.
- Gross M. (1982), „Une classification des phrases figées du français”, *Revue québécoise de linguistique*, vol. 11.
- Kellerman E. (1983), „Now you see it, now you don't” w: S. Gass, L. Selinker (red.) *Language transfer in language learning*, Rowley, Mass.: Newbury House Publishers, Inc.
- Lewicki A. M. (1982), „O motywacji frazeologizmów”, *Z Problemów Frazeologii Polskiej i Słowiańskiej*, vol. 1.
- Mejers S. (1997), *Le figement lexical*, Publications de la Faculté des Lettres de la Manouba, Série: Linguistique, vol. X.
- Rejakowa B. (1986), *Związki frazeologiczne o identycznej lub podobnej budowie morfologicznej w języku słowackim i polskim*, Ossolineum.
- Selinker L. (1969), „Language transfer”, *General Linguistics* 9,2.
- Skorupka S. (1969), „Podstawy klasyfikacji jednostek frazeologicznych”, w: *Prace Filologiczne*, vol. XIX.
- Skorupka S. (1982), „Klasyfikacja jednostek frazeologicznych i jej zastosowanie w leksykografii”, *Z problemów Frazeologii Polskiej i Słowiańskiej*, vol. 1.
- Słownik Przysłów* (1997), Warszawa, Harld G Dictionaries.
- Stawińska K. (1998), *Idiomy francuskie w ćwiczeniach*, Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Sułkowska M. (2000a), „Les limites de l'unité phraséologique et les types d'alternances à son intérieur”, w: *Neophilologica*, v.14. red. W. Banyś, Katowice: Wyd. UŚ.
- Sułkowska M. (2000b), „Quelques réflexions sur l'équivalence sémantique et syntaxique des expressions figées (au niveau du français, italien et polonais)”, w: *Neophilologica*, v.14. red. W. Banyś, Katowice: Wyd. UŚ.
- Sułkowska M. (2001), „Problèmes méthodologiques et pratiques dans la description des séquences figées”, w: *Opera Romanica*, vol. 2.
- Sułkowska M. (2003a), „Équivalence interlinguale des séquences figées et problèmes de leur traduction”, w: H. Miatluk, K. Bogacki, H. Komorowska (red.), *Problemy lingwistyki i nauczania języków obcych*, Białystok: Katedra Neofilologii.
- Sułkowska M. (2003b), *Séquences figées. Étude lexicographique et contrastive. Question d'équivalence*, Katowice: Wyd. UŚ.

(wrzesień 2004)

## Metafory konwencjonalne w nauczaniu języka obcego

Postrzeganie metafory zmieniało się na przestrzeni rozwoju nauki o języku. Historia naukowego podejścia do problemu metafory dzieli się w zasadzie na dwa okresy: od czasów starożytnych do 1936 roku i okres współczesny po tej dacie. W pierwszym z tych okresów metafora była traktowana jako zjawisko z języka poetyckiego, figura stylistyczna służąca ozdabianiu. Rok 1936 wyznaczył kierunek nowego podejścia do tego zagadnienia. Wtedy bowiem ukazała się *Filozofia retoryki* Richardsa, który jako pierwszy wysunął hipotezę wszechobecnego charakteru metafory, będącej nie tylko stylistyczną ozdobą języka, ale też lub przede wszystkim, mechanizmem, który pozwala nam zrozumieć, usystematyzować i wyrazić to, jak postrzegamy siebie i otaczającą nas rzeczywistość.

W latach 80. dogłębnie zbadali tę tezę Lakoff i Johnson, nazywając metaforę niezbędnym narzędziem, którym posługujemy się nieświadomie na co dzień. Wszystkie nasze procesy myślowe działają na zasadzie metaforycznych porównań, dzięki którym, wyrażając nowe myśli, pojęcia i zjawiska, odwołujemy się do starych, znanych wcześniej terminów i odczuć i dzięki temu jesteśmy w stanie umiejscowić nowo zdobyte doświadczenie w naszym systemie myślenia i pojmowania rzeczywistości.

Znajduje to odzwierciedlenie w języku. Dzięki istnieniu w naszej świadomości metafory strukturalnej, brzmiącej: CZAS TO PIENIĄDZ, doskonale rozumiały ją użytkownicy języka takie wypowiedzi, jak:

*To urządzenie zaoszczędzi ci wiele godzin; Żyję pożyczonym czasem, czy Straciłem dużo czasu z powodu choroby.*

Nie dziwiłoby zdania:

*To podniosło mnie na duchu lub Czuję się dennie,*

bo w naszym umyśle jest zakodowana kolejna metafora: SZCZĘŚLIWY TO W GÓRĘ, SMUTNY TO W DÓŁ. A ponieważ MIŁOŚĆ TO PODRÓŻ w naszym umyśle, możemy powiedzieć:

*Nasze małżeństwo ugrzęzło na mieliźnie czy Musimy się rozstać.*

Cały nasz system myślenia funkcjonuje na podstawie pewnych uniwersalnych metafor, znanych wszystkim użytkownikom języka, którzy nieświadomie korzystają z tego bogatego magazynu pojęć, pomagających im usystematyzować obraz świata. Istnieją jednak również w naszych umysłach metafory ukształtowane nie przez uniwersalne prawa i zjawiska, ale wykształcone w wyniku faktu funkcjonowania w określonej kulturze. W związku z tym poznawanie języka przedstawicieli innego kręgu kulturowego nieuchronnie prowadzi do zetknięcia się z wyrażeniami wyrosłymi w innej rzeczywistości, odwołującymi się do metafor innych niż te funkcjonujące w naszym systemie myślenia.

Jak już wspomniałam, użytkownicy języka, posługując się określonymi wyrażeniami, często nie dostrzegają ich metaforycznego charakteru. Użycie tych zwrotów staje się automatyczne dla wyrażenia określonych treści, bez dostrzegania faktu figuratywnego posługiwania się językiem. Wyrażenia te stają się metaforami konwencjonalnymi, związkami frazeologicznymi, które rodowici użytkownicy danego języka wykorzystują nieświadomi ich figuratywnego charakteru, a których obecności uczący się tego języka jako obcego muszą zostać uświadomieni.

Zetknięcie się z metaforą konwencjonalną przez uczących się języka obcego prowadzi do różnych zachowań. Pierwszy podział reakcji uczących się jest zależny od tego, czy dostrzegają oni metaforyczny charakter wypowiedzi, czy nie. W tym drugim przypadku dochodzi do

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

dosłownego tłumaczenia poszczególnych elementów metafory:

**put a bug in sb's ears** – wkładać robaka do uszu, zamiast *wiercić dziurę w brzuchu*

**between hell and high water** – między piekłem a wysoką wodą, zamiast *między młotem a kowadłem*

Dostrzegłszy metaforę, uczeń bądź unika tłumaczenia jej, bądź sięga po inne metody. I tak np. zdarza się, że parafrazuje metaforę używając języka niefiguratywnego poprawnie oddając treść:

**come to loggerheads** – zacząć się bić, zamiast *brać się za łby*

bądź czyniąc to błędnie:

**wipe the floor with sb** – wykorzystywać innych, zamiast *pomiatać kimś*

Inni, w zetknięciu z metaforą konwencjonalną i dostrzegając jej figuratywny charakter, podejmują próbę posłużenia się podobnym mechanizmem we własnym języku, czyniąc to poprawnie:

**serve with the same sauce** – odplacić pięknym za nadobne,

lub popełniając błąd:

**eat dirt** – przyjąć obrzucenie błotem zamiast *przełknąć zniewagę, obelgę*.

Zetknięcie z metaforą konwencjonalną w procesie uczenia się języka obcego prowadzi, jak widać, do zastosowania przez uczniów różnych strategii, które często znajdują wyraz w produkcji nielogicznych, nonsensownych wypowiedzi. Różnorodne są też strategie postępowania nauczających wobec zjawiska metafory konwencjonalnej. Można nauczać wyrażań figuratywnych „bez refleksji”, nie zwracając uwagi na metaforyczny charakter określonych zwrotów, a jedynie traktując je jako całości do opanowania pamięciowego. Bardziej korzystne jednak dla uczącego się języka obcego jest inne podejście. A mianowicie takie, które uświadamia uczniowi fakt metaforycznego charakteru języka oraz uczula go na obecność metafory konwencjonalnej w mowie i przez to sprawia, że staje się on bardziej świadomym użytkownikiem języka, czerpiącym większą przyjemność obcowania ze słowami i rozumnego „bawienia się” nimi. Ten etap nauki

może przybrać formę porównań metafor w dwóch językach, np. poszukiwanie polskich odpowiedników dla identycznych w obu językach metafor konwencjonalnych:

ZŁOŚĆ TO SZALEŃSTWO: **be/get mad at sb** – szaleć ze złości na kogoś,

MYŚLI TO POKARM: **sth makes sb sick** – ktoś dostaje od czegoś mdłości

lub rozpoznawanie kategorii reprezentowanych przez metafory, nie mające odpowiedników w obu językach:

**bring sb to heel** (NIEPRZYJEMNE TO W DÓŁ) – utrzeć komuś nosa (NEGATYWNE UCZUCIA TO NIEPRZYJEMNE STANY FIZYCZNE).

Opanowanie pamięciowe wyrażań metaforycznych, po uprzednim uświadomieniu sobie całego zaplecza teoretycznego problemu, staje się łatwiejsze i przyjemniejsze.

Sam proces pamięciowego opanowywania wyrażań metaforycznych danego języka mogą uczynić bardziej skutecznym mnemotechniki, czyli środki i prawidła ułatwiające zapamiętywanie nowych wiadomości oraz przypomnianie ich sobie na zasadzie skojarzeń. Wykorzystanie mnemotechnik w nauczaniu i uczeniu się metafor konwencjonalnych danego języka jest jak najbardziej uzasadnione, gdyż same metafory to właśnie obrazy powstałe na bazie skojarzeń – tego, co nowe, z tym, co znane i bliższe naszemu doświadczeniu. Uczenie się metafor konwencjonalnych z wykorzystaniem mnemotechnik, czyli skojarzeń, to jakby odtwarzanie procesu ich powstawania. Do najbardziej popularnych mnemotechnik należą:

- ▶ Technika miejsca (w której przy zapamiętywaniu należy sobie wyobrazić wybrane miejsce, np. *ulicę, dom, pokój* i „umiejszcwić” tam materiał do zapamiętywania; przy przypomnianiu należy wyobrazić sobie ponownie to miejsce i „odnaleźć” tam ulokowany materiał).
- ▶ Technika powiązań asocjacyjnych (polegająca na tworzeniu powiązań między samymi pojęciami, tak że przywołanie jednego pojęcia wywołuje natychmiast następne), np. *podłoga, dywan, kwiat, stół: na podłodze leży dywan w kwiaty, kwiat stoi na stole*.

- ▶ Technika historyjek (ułatwia zapamiętywanie przypadkowych pojęć, wiążąc je za pomocą historyjki), np.

*Rozłożył na podłodze nowy dywan, który dostał w prezencie wraz z kwiatami. Kwiaty położył na stoliku itd.*

- ▶ Technika wykorzystująca rym i rytm dla wspomnienia pamięci):

*One, two, look at my shoe,  
Three four, point to the door,  
Five, six, pick up sticks,  
Seven, eight, open the gate,  
Nine, ten, a yellow hen.*

- ▶ Technika akronimów i akrostychów (polegająca na wykorzystaniu pierwszych liter wyrazów do utworzenia słowa lub zdania pomocnego do zapamiętania danego materiału), np.  
*HOMES = Huron, Ontario, Michigan, Erie, Superior.*

W procesie uczenia się metafory konwencjonalnej wyjątkowo przydatna wydaje się jednak być metoda słów kluczowych (w której słowo-klucz to słowo, które brzmi podobnie jak wyraz w języku obcym lub jak jego część – poza brzmieniem akustycznym słowa te nie mają ze sobą nic wspólnego). Na przykład dla Hiszpana uczącego się języka angielskiego w opanowaniu słowa *chalk* (kreda) może okazać się pomocne skojarzenie go z hiszpańskim słowem *choca* (uderzać). Zdanie: *La tisa se choca con la pizarra = The chalk strikes the blackboard* (Kreda uderza w tablicę) tworzy obraz kojarzący oba słowa i pomagający opanować pamięciowo nowe pojęcie.

Metoda słów kluczowych jest odmianą techniki kołka lub haka (pomagającej zapamiętać informacje, które są odnoszone do znanego słowa i z jego pomocą odpowiednio kojarzone). Można w ten sposób opanować następujące kolokacje:

**to shoe a horse** – podkuć konia  
**to shoe a shoe (but)**  
**a horse wearing shoes** (koń w butach)

**to run a bookshop** – prowadzić księgarnię  
**to run to run (biec)**  
**a man running in front of a bookshop**  
(człowiek biegnący przed księgarnią)

**to fly a kite**

**to fly a fly (much)**  
**a kite in a shape of a huge fly**  
(latawiec w kształcie muchy)

**to brush one's teeth** – myć zęby

**to brush a brush (szczotka)**  
**sb cleaning his teeth with a giant brush**  
(ktoś czyszczący zęby olbrzymią szczotką).

A zatem wykorzystanie mnemotechnik w procesie nauczania metafory konwencjonalnej może przybrać formę zapoznania uczniów z wyżej wymienionym tokiem rozumowania i zachęcenia ich do naśladowania go w zetknięciu z innymi wyrażeniami tego typu, może ono również polegać na wprowadzeniu do procesu nauczania ćwiczeń, polegających na wymyślaniu zabawnych historyjek z wykorzystaniem wyrażen do opanowania, tworzeniu rymowanek z tymi zwrotami, opracowywaniu scenek, ilustrujących daną metaforę (ćwiczenie szczególnie atrakcyjne dla młodych uczniów), czy wymyślaniu melodii do wyrażen metaforycznych lub ich rytmiczna recytacja. Wszystko to ma na celu uświadomienie uczącym się języka faktu wszechobecnej w nim metafory i przez to uczynienie z ucznia bardziej świadomego użytkownika tego języka, wiedzącego więcej o prawach rządzących mową i cieszącego się możliwością odkrywania bogactwa form i korzeni kulturowych tkwiących w metaforze konwencjonalnej.

## BIBLIOGRAFIA

- Gabryś, D. (1994), „On Teaching non-Literal English: The case of Metaphor”. w: *Papers in Linguistics and Language acquisition*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Gabryś-Biskup, D. (1988), *Some Remarks on Lexical Combinability*, Katowice: Prace Naukowe Uniwersytetu Śląskiego.
- Kubiak B. (1999), „Wykorzystanie środków mnemotechnicznych w nauce języków obcych”, w: *Języki Obce w Szkole*, 4/1999, Warszawa: WSiP.
- Lakoff, J., Johnson, M. (1988), *Metaphors We Live By*, Chicago: University Press.
- Pisarska, A. (1989), *Creativity of translators. The translation of Metaphorical Expressions in Non-literary Texts*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Solska, A. (1997), „The Metaphorical Usage of Selected English Expressions: A cross-Linguistic English-Polish Study”, w: *Papers in Linguistics and Language Acquisition*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.  
(lipiec 2004)

## Definicje słów specjalistycznych

Podstawowym sposobem określania znaczenia słów specjalistycznych w leksykonach i podręcznikach jest definicja (łac. *definieren* = odgraniczać). Siegfried Wyler podaje następującą definicję definicji:

*„an expression which is formed by the substitution of one variable by another, or in formal notation  $X=dfY$ , read: X by definition is the same as  $Y$ ”<sup>2)</sup>*

W językoznawstwie rozróżnia się definicje teoretyczne i definicje leksykalne. Podana definicja jest definicją teoretyczną, gdyż jest abstrakcyjna i nie zawiera słów języka ogólnego, nie posługuje się synonimami. Definicje leksykalne używają słów, podczas gdy teoretyczne symboli.

Znaczenie słów języka ogólnego nie jest w zasadzie określane przez definicje, lecz przez ich praktyczne zastosowanie, naśladowanie i poprawianie przez kolejne pokolenia ich użytkowników. Początki definicji sięgają czasów starożytnych, kiedy według Sokratesa miała ona zwłaszcza w sferze moralnej przewyciężyć wszystkie niejasności. W logice i teoriach naukowych rozróżnia się odpowiednio dwa rodzaje definicji: **nominalną** i **realną**.<sup>3)</sup>

Definicje w języku fachowym pełnią dwie zasadnicze funkcje w zależności od ich odbiorcy. Dla specjalisty z danej dziedziny, który nie interesuje się ich stroną językową, definicje słów fachowych mają na celu przedstawienie danego pojęcia. Z punktu widzenia językowego ich celem jest natomiast oddanie znaczenia danego słowa. Z tymi dwiema koncepcjami wiążą się właśnie te dwa typy definicji – nominalne (oddające znaczenie językowe) i realne (określające językowo dane pojęcie). Definicje nominalne odpowiadają idealistycznemu ujęciu języka,

według którego człowiek może za jego pomocą ujmować i wyrażać rzeczywistość pozajęzykową. Wyjaśniają one dane pojęcie niezależnie od jego istnienia. Definicje realne odpowiadają z kolei realistycznemu ujęciu języka, które mówi, że to właśnie rzeczywistość pozajęzykowa określa język, przez który zostaje mniej lub bardziej dokładnie wyrażona. Definicje realne zawierają zawsze stwierdzenie o istnieniu danej rzeczy czy pojęcia.

Definicja **klasyczna** w ujęciu arystotelesowskim zawiera trzy elementy konstytutywne:

1. *Definiendum* – wyrażenie językowe, którego znaczenie ma zostać określone (część definiowana),
2. *Definito*r – człon łączący między definiens i definiendum (funktor definicyjny),
3. *Definiens* – określenie znaczenia (część definiująca).

Definiens dzieli się na dwie części:

- ▶ *genus proximum* (termin rodzajowy) – nazwa nadrzędna określająca zakres definiowanego pojęcia, podanie gatunku,
- ▶ *differentia specifica* (termin określający różnicę gatunkową) – podanie charakterystycznych cech gatunkowych<sup>4)</sup>.

### Przykłady:

*Ein Phonem* (definiendum) *ist* (definito)r *ein Laut* (definiens: *genus proximum*) *mit bedeutungsunterscheidender Funktion* (definiens: *differentia specifica*)<sup>5)</sup>.

*A parallelogram* (definiendum) *is* (definito)r *a quadrilateral* (definiens: *genus proximum*) *which has two pairs of parallel sides* (definiens: *differentia specifica*)<sup>6)</sup>.

W definicjach tego typu popełnia się zazwyczaj następujące rodzaje błędów<sup>7)</sup>:

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

<sup>2)</sup> Wyler, Siegfried (1987). „On Definitions in LSP”, w: Sprissler, Manfred (Hrsg.), *Standpunkte der Fachsprachenforschung*, Tübingen: Gunter Narr Verlag, s. 79.

<sup>3)</sup> Por.: Roelcke, Thorsten (1999). *Fachsprachen*, Berlin: Erich Schmidt Verlag, s. 54.

<sup>4)</sup> Por.: Ziemiński, Zygmunt (1996). *Logika praktyczna*, Warszawa: PWN, s. 48.

<sup>5)</sup> Roelcke, Thorsten (1999). *Fachsprachen*, Berlin: Erich Schmidt Verlag, s.55.

<sup>6)</sup> Szkutnik, Leon, L. (1984). *Materiały do czytania. Mathematics. Physics. Chemistry*, Warszawa: WSiP, s. 7.

<sup>7)</sup> Por.: Pawłowski, Tadeusz (1986). *Tworzenie pojęć w naukach humanistycznych*, Warszawa: PWN, s. 20-28. Troskolański, Adam (1982). *O twórczości. Piśmiennictwo naukowo-techniczne*, Warszawa: PWN, s. 119-120.

1. Powtórzenie (*definiens* jako *definiendum*):  
*Ein Phonem ist ein Phonem mit bedeutungsunterscheidender Funktion.*  
*A parallelogram is a parallelogram which has two pairs of parallel sides.*
2. Zaprzeczenie:  
*Ein Phonem ist kein Wort mit bedeutungsunterscheidender Funktion.*  
*A parallelogram is no quadrilateral with one pair of parallel sides.*
3. Zbyt wąskie przedstawienie znaczenia:  
*Ein Phonem ist ein Vokal mit bedeutungsunterscheidender Funktion.*  
*A parallelogram is a rectangle which has two pairs of parallel sides.*
4. Zbyt szerokie przedstawienie znaczenia:  
*Ein Phonem ist eine sprachliche Einheit mit bedeutungsunterscheidender Funktion.*  
*A parallelogram is a plain figure which has two pairs of parallel sides.*

Używanie w członie definiującym synonimów, czy wręcz powtarzanie członu definiowanego prowadzi do tworzenia niezrozumiałego ciągu logicznego, zwanego błędnym kołem (*circulus vitiosus*). Wyrażenie nieznanne jest w nim wyjaśniane za pomocą samego siebie, czyli w dalszym ciągu przez wyrażenie nieznanne (*ignotum per ignotum*). Błędne koło może być bezpośrednie, gdy występuje tylko w jednej definicji lub pośrednie, gdy dotyczy cyklu wiążących się definicji.

Definicje występują najczęściej w połączeniu z innymi definicjami, w wyniku czego powstaje hierarchiczny system słownictwa specjalistycznego. Definiens jednej definicji pojawia się w definiendum drugiej, której definiens występuje znowu w definiendum trzeciej definicji itd. Przy wzrastającej dokładności podawanego znaczenia (wzrost intensywności definicji), zmniejsza się zakres definiowanego przedmiotu (spadek ekstensywności definicji).

Obok definicji arystotelesowskiej najważniejszą odmianę definicji w języku fachowym stanowi definicja **eksplikacyjna**<sup>8)</sup>. Składa się ona z takich samych elementów (*definiendum*, *definitior*, *definiens*), jednak *definiens* nie jest tutaj dzielony na *genus proximum* i *differentia speci-*

*fica*, lecz zawiera wiele cech charakterystycznych, za pomocą których *definiendum* zostaje określone mniej lub bardziej dokładnie.

Cechy fonemu można zestawić eksplikacyjnie następująco:

„*Laut, bedeutungsdistinktiv, inventarbildend und dabei variabel, zu ermitteln durch Minimalpaaranalyse und Kommutationstest*“.

Cechy równoległoboku w definicji eksplikacyjnej:

„*Plane four-side figure (quadrilateral), with opposite sides parallel and equal, opposite angles congruent, the diagonals of which bisect each other into two equal lines*”.

Definicje eksplikacyjne są ściśle powiązane z **teorią stereotypów**<sup>9)</sup>, według której każde słowo wywołuje określone skojarzenia znaczeniowe, istotne pod względem komunikacyjnym i poznawczym dla danego społeczeństwa. Warto też zwrócić uwagę, iż w przypadku wyrażen fachowych mogą one być całkowicie odmienne w użyciu ogólnym i specjalistycznym. Jednocześnie skojarzenia fachowe są zawsze takie same, niezależnie od kręgu kulturowego, którego dotyczą. Nie pojawiają się więc przy przyswajaniu leksyki fachowej problemy fałszywych asocjacji kulturowych, występujące w języku ogólnym. Może natomiast pojawiać się błędne przenoszenie skojarzeń w znaczeniu ogólnym. Wyraz *siarka* w znaczeniu ogólnym przywołuje najczęściej następujące skojarzenia: „*koloru żółtego, używana do produkcji zapalek, kwasu siarkowego, składnik barwników i środków leczniczych*”.

W użyciu fachowym są one zupełnie inne: „*pierwiastek chemiczny o liczbie atomowej 16, z grupy tlenowców, symbol chemiczny S, substancja niemetaliczna, występuje w związkach, głównie siarczku i siarczanach*”.

Nie chodzi tutaj wcale o dwa różne znaczenia (ogólne i fachowe) jednego wyrazu, oddające dwa różne pojęcia, tak jak na przykład w odniesieniu do wyrazu *myszka*:

- ▶ znaczenie ogólne: „*mały gryzoń, szary lub brunatny, wszystkożerny, o długim ogonie, wydłużonym ciele, żyje w norach, tępiony przez koty*”.

<sup>8)</sup> Por.: Roelcke, Thorsten (1999), *Fachsprachen*, Berlin: Erich Schmidt Verlag, s. 57.

<sup>9)</sup> Por.: Lyons, John (1995), *Linguistic Semantics*, Cambridge: CUP, s. 180.

- ▶ znaczenie fachowe: „urządzenie komputerowe zewnętrzne, umożliwia ruch kursora na ekranie, eliminuje konieczność używania klawiszy, składa się z przycisków, wymaga instalacji sterowników”.

Wyraz siarka oznacza tylko jedno pojęcie, wywołuje jednak odmienne skojarzenia ogólne i specjalistyczne. Definicje specjalistyczne posługują się wyłącznie tymi drugimi.

Definicja **egzemplaryczna**<sup>10)</sup>, w odróżnieniu od arystotelesowskiej i eksplikacyjnej, określa *definiens* nie za pomocą cech charakterystycznych danego pojęcia, lecz podaje jego typowe przykłady. W przypadku fonemu można by przytoczyć tutaj przydechową realizację [p, t, k] w języku niemieckim. Jako przykłady równoległoboku w jego definicji egzemplarycznej podaje się zwykle „kwadrat, prostokąt, romb”. W języku techniki pojazd definiuje się egzemplarycznie jako „samochód, rower, motocykl, czółg, tramwaj, sanie itd”.

Definicje egzemplaryczne odnoszą się do **teorii prototypów**<sup>11)</sup>. Wiąże ona znaczenie jednego słowa z najbardziej typowymi przedstawicielami pojęcia, które to słowo oddaje, podczas gdy inni reprezentanci, mimo że spełniają wszystkie kryteria przynależności do niego, są uważani za jednostki peryferyjne, niereprezentatywne. Teoria ta nawiązuje również do skojarzeń, ale nie dotyczą one typowych cech lecz typowych jednostek. W przypadku języka ogólnego różne kultury mogą posługiwać się odmiennymi prototypami, co stanowi problem przy przyswajaniu słownictwa ogólnego. Prototyp ptaka, samochodu, kwiatu czy ubioru codziennego w różnych krajach może prowadzić do zakłóceń komunikacyjnych. W języku fachowym prototypy są zawsze jednoznaczne, nawet w bardzo odległych kręgach kulturowych.

Teorie stereotypów i prototypów są często łączone w tzw. **semantykę typów**. Wiele

definicji fachowych łączy w sobie również te dwa elementy, podając zarówno typowe cechy, jak i typowych przedstawicieli, np.:

„Hunde, Katzen, Bären und Marder gehören zu den Raubtieren. Sie haben ein Raubtiergebiss, das aus kleinen Schneidezähnen, großen Eckzähnen und scharfkantigen Backenzähnen besteht”<sup>12)</sup>.

„An appositive is a noun placed next to another noun : John, my high school friend, came to see me”<sup>13)</sup>.

Definicje **genetyczne**<sup>14)</sup> (operacyjne) określają *definiens* jako proces powstawania danego przedmiotu:

„Tochtergesellschaft ist eine von einer anderen Gesellschaft (Muttergesellschaft) durch Beteiligung abhängige Kapitalgesellschaft”<sup>15)</sup>.

„Television pictures and radio messages are broadcast by means of electromagnetic waves that have to be detected, tuned, and amplified”<sup>16)</sup>.

Definicje **induktywne**<sup>17)</sup> podają w przypadku wielu przedmiotów ich egzemplarze bazowe i różne możliwości kombinacji między nimi:

„Heilpflanzen umfassen unter anderen Echte Kamille, Pfefferminze, Schwarzer Holunder, Fenchel, Roter Fingerhut, Gemeiner Löwenzahn, Weißdorn, Maiglöckchen, etc. Man kann ihre Blätter, Früchte, Blütenköpfchen oder Wurzeln verwenden. Ihre Wirkung kann krampflösend, schmerzstillend, beruhigend, blutreinigend, leistungsfördernd oder appetitanregend sein”<sup>18)</sup>.

“The solar system consists of the Sun, the nine planets: Mercury, Venus, Earth, Mars, Jupiter, Saturn, Uranus, Neptune and Pluto, thousands of very small planets and other kinds of heavenly bodies orbiting the Sun. The nine planets are called major planets, the small planets are classified as asteroids and the other bodies are comets and meteors”<sup>19)</sup>.

<sup>10)</sup> Por.: Roelcke, Thorsten (1999), *Fachsprachen*, Berlin: Erich Schmidt Verlag, s. 58.

<sup>11)</sup> Por.: Lyons, John (1995), *Linguistic Semantics*, Cambridge: CUP, s. 192.

<sup>12)</sup> Źródło: Böttgenbach, Heinz, (et al) (1984), *Bio 1G*, Braunschweig: Westermann, s. 181.

<sup>13)</sup> Źródło: Crocker, Cedric (1985), *New English Handbook*, Belmont: Wadsworth Publishing Company, s. 86.

<sup>14)</sup> Por.: Roelcke, Thorsten (1999), *Fachsprachen*, Berlin: Erich Schmidt Verlag, s. 60.

<sup>15)</sup> Źródło: Bauer-Emmerichs, Michael (1992), *Schüler Duden. Die Wirtschaft*, Mannheim: Dudenverlag, s. 367.

<sup>16)</sup> Szkutnik, Leon, L. (1984), *Materiały do czytania. Mathematics. Physics. Chemistry*, Warszawa: WSiP, s. 48.

<sup>17)</sup> Por.: Roelcke, Thorsten (1999), *Fachsprachen*, Berlin: Erich Schmidt Verlag, s. 60.

<sup>18)</sup> Źródło: Böttgenbach, Heinz (et al) (1984), *Bio 1G*, Braunschweig: Westermann, s. 142.

<sup>19)</sup> Źródło: Szyszkę, Grażyna (1986), *What, why & how in the world of science*, Warszawa: WSiP, s. 105.

Definicje **synonimiczne**<sup>20)</sup> posługują się jednym lub wieloma wyrazami synonimicznymi:

„Barometer ist ein Luftdruckmesser“<sup>21)</sup>.

“Asteroids are known under the name of planetoids or minor planets”<sup>22)</sup>.

Definicje **kontekstualne**<sup>23)</sup> odwołują się do konkretnego znaczenia i charakterystycznego użycia wyrazu w danym kontekście:

„Der Begriff Plankton ist hier eine Sammelbezeichnung für tierische und pflanzliche Kleinlebewesen im Wasser“<sup>24)</sup>.

“The incubation period means in this case 2 to 8 hours after ingestion of food containing the toxin”<sup>25)</sup>.

Wyjaśnianie słów fachowych za pomocą definicji może następować najpierw przez wymienienie pojęcia i potem jego objaśnienie. Takie postępowanie ma charakter **anaforyczny**, czyli odnosi się do wcześniej w tekście wspomnianych terminów, np.:

„Unter Symbiose versteht man das Zusammenleben verschiedener Art von Lebewesen zu gegenseitigen Nutzen. Es gibt Symbiosen von verschiedenen Tieren, von Tieren und Pflanzen und von verschiedenen Pflanzen”<sup>26)</sup>.

„Die Fotosynthese ist ein äußerst wichtiger Vorgang für das Leben auf der Erde. Nur grüne Pflanzen erzeugen durch Fotosynthese Traubzucker und Sauerstoff, ohne die Tiere und Menschen nicht leben könnten”<sup>27)</sup>.

Można jednak najpierw wyjaśniać i opisywać dane zjawisko czy pojęcie, a dopiero potem podać termin, którym się je określa. Takie postępowanie ma charakter **kataforyczny**, czyli odnosi się do później wspomnianego terminu, np.:

„Im Mund wird die Nahrung zerkleinert und durch Speichel gleitfähig gemacht. Durch einen Wirkstoff im Speichel wird Stärke zu Zucker abgebaut. Die Zerlegung der Nährstoffe in wasserlösliche Bausteine wird als Verdauung bezeichnet”<sup>28)</sup>.

„Der Vorgang, der zur Bildung von Traubenzucker und Sauerstoff führt, wird als Fotosynthese bezeichnet”<sup>29)</sup>.

Definicje anaforyczne są stosowane w słownikach, encyklopediach i leksykonach, gdzie terminy są ułożone alfabetycznie, natomiast wyjaśnianie kataforyczne można spotkać jako ważny środek dydaktyczny w podręcznikach szkolnych, gdyż bardziej wzmacnia ono uwagę i budzi zainteresowanie. W testowaniu słownictwa fachowego dużo trudniejsze są techniki anaforyczne, gdyż wymagają dokładnego wyjaśnienia podanego terminu specjalistycznego, podczas gdy techniki kataforyczne polegają tylko na rozpoznawaniu podanych słów (np. testy typu multiple-choice czy łączenie wyrazów synonimicznych).

Przedstawione tutaj rodzaje definicji nie wyczerpują wszystkich możliwości definiowania w języku specjalistycznym, zwłaszcza łączenia elementów różnych definicji w pośrednie typy definicyjne<sup>30)</sup>. Zasady formalnej budowy i poprawności definicji są uniwersalne w różnych językach, odmienna natomiast może być ich realizacja środkami gramatyczno-leksykalnymi. W zakres kompetencji definicyjnych zdobywanych na zajęciach języka fachowego nie mogą więc wchodzić tylko reguły formalne tworzenia definicji, ale uwzględniać ona musi również różnice interlingwalne. Jedyne opracowanie kontrastywne w tym zakresie, gdzie wykazane zostały takie różnice i ich wpływ na kompetencje

<sup>20)</sup> Por.: Roelcke, Thorsten (1999), *Fachsprachen*, Berlin: Erich Schmidt Verlag, s. 60.

<sup>21)</sup> Źródło: Duit, Reinders (et al) (1993), *Umwelt: Physik*, Stuttgart: Ernest Klett Schulbuchverlag, s. 56.

<sup>22)</sup> Szkutnik, Leon, L. (1984), *Materiały do czytania. Mathematics. Physics. Chemistry*, Warszawa: WSIP, s. 56.

<sup>23)</sup> Por.: Roelcke, Thorsten (1999), *Fachsprachen*, Berlin: Erich Schmidt Verlag, s. 61.

<sup>24)</sup> Böttgenbach, Heinz (et al) (1983), *Bio 2/3G*, Braunschweig: Westermann, s. 148.

<sup>25)</sup> Karenberg, Axel, (2000), *Fachsprache Medizin im Schnellkurs. Für Studium und Berufspraxis*, Stuttgart/New York: Schattauer, s. 192.

<sup>26)</sup> Böttgenbach, Heinz (et al) (1983), *Bio 2/3G*, Braunschweig: Westermann, s. 87.

<sup>27)</sup> Ibidem, s. 79.

<sup>28)</sup> Źródło: Böttgenbach, Heinz (et al) (1984), *Bio 1G*, Braunschweig: Westermann, s. 97.

<sup>29)</sup> Źródło: Böttgenbach, Heinz (et al) (1983), *Bio 2/3G*, Braunschweig: Westermann, s. 79.

<sup>30)</sup> Por.: Gajda, Stanisław (1990), *Wprowadzenie do teorii terminu*, Opole: Wydawnictwo WSP Opole, s. 20-22; Burska, Walter (1991), *Definitionen und Definieren im Fachsprachunterricht*, w: Helbig, Gerhard, (Hrsg.), „Deutsch als Fremdsprache”, Heft 2, Leipzig: Herder-Institut, s. 100-108.



definicyjne, dotyczy języka polskiego i niemieckiego. Wskazuje ono na istnienie następujących różnic w sposobie definiowania w tych językach:

- a) *funktory definicyjne różnią się znacznie właściwościami akomodacyjnymi, tj. selekcją form morfologicznych członów składniowych,*
- b) *funktory składniowe w obu językach różnią się frekwencją użycia,*
- c) *w języku niemieckim nie ma konstrukcji bez łącznika werbalnego*<sup>31)</sup>.

Dalej przedstawione są ważne różnice dotyczące sposobu formułowania poleceń i próśb o podanie definicji. Sporządzenie podobnego rejestru w innych językach umożliwiłoby właściwą dydaktyzację aktów definicyjnych od procesów receptywnych w obu językach do umiejętności samodzielnego podawania definicji z uwzględnieniem istniejących różnic. Biorąc pod uwagę, iż kompetencje definicyjne mają zasadniczy wpływ nie tylko na efektywność przyswajania terminów fachowych, ale także na poprawność ich eksplikacji, należy je uznać za jeden z ważniejszych celów kształcących w nauczaniu języka specjalistycznego.

## Bibliografia :

- Albrecht, Jörn/Baum, Richard (Hrsg.) (1992), *Fachsprache und Terminologie in Geschichte und Gegenwart*, Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Burska, Walter (1991), „Definitionen und Definieren im Fachsprachunterricht”, w: Helbig, Gerhard (Hrsg.), *Deutsch als Fremdsprache, Heft 2*, Leipzig: Herder-Institut, s. 100-108.
- Felber, Helmut/Budin, Gerhard (Hrsg.) (1989), *Terminologie in Theorie und Praxis*, Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Gajda, Stanisław (1990), *Wprowadzenie do teorii terminu*, Opole: Wydawnictwo WSP Opole.
- 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 Verständlichkeitsperspektive”, w: Antos,

- Gerd./Klings, 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.
- Hahn, Walter von (1981), *Fachsprachen*, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Hoffmann, Lothar (1988), *Vom Fachwort zum Fachtext. Beiträge zur Angewandten Linguistik*, Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Hoffmann, Lothar (1985), *Kommunikationsmittel Fachsprache. Eine Einführung*, Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Iluk, Jan (2000), *Nauczanie bilingwalne. Modele, koncepcje, założenia metodyczne*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Lyons, John, (1995), *Linguistic Semantics*, Cambridge: CUP.
- Morgenroth, Klaus (Hrsg.) (1993), *Methoden der Fachsprachendidaktik und –analyse*, Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Morgenroth, Klaus (Hrsg.) (2000), *Hermetik und Manipulation in den Fachsprachen*, Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Nowicki, Witold (1978), *O ścisłość pojęć i kulturę słowa w technice. Poradnik terminologiczno-językowy opracowany na przykładzie telekomunikacji i dziedzin pokrewnych*, Warszawa: Wydawnictwo Komunikacji i Łączności.
- Pawłowski, Tadeusz (1986), *Tworzenie pojęć w naukach humanistycznych*, Warszawa: PWN.
- Roelcke, Thorsten (1999), *Fachsprachen*, Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Stoberski, Zygmunt (1982), *Międzynarodowa terminologia naukowa. Problemy. Postulaty. Oczekiwania*, Warszawa: PWN.
- Tergan, Sigmar, Olaf (1984), *Diagnose von Wissensstrukturen*, Tübingen: Deutsches Institut für Fernstudien an der Universität Tübingen, Forschungsbericht 30.
- Tergan, Sigmar, Olaf (1986), *Modelle der Wissensrepräsentation als Grundlage qualitativer Wissensdiagnostik*, Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Troskołański, Adam (1982), *O twórczości. Piśmiennictwo naukowo-techniczne*, Warszawa: PWN.
- Wichter, Sigurd (1994), *Experten- und Laienwortschätze. Umriss einer Lexikologie der Vertikalität*, Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Wyler, Siegfried (1987), „On Definitions in LSP”, w: Sprissler, Manfred (Hrsg.) *Standpunkte der Fachsprachenforschung*, Tübingen: Gunter Narr Verlag, s. 79.
- Ziemiński, Zygmunt (1996), *Logika praktyczna*, Warszawa: PWN.

(sierpień 2004)

<sup>31)</sup> Iluk, Jan (2000), *Nauczanie bilingwalne. Modele, koncepcje, założenia metodyczne*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, s. 111-113.

## Abstrakt w dobie dzisiejszych publikacji naukowych na przykładzie niemieckich i polskich prac językoznawczych

Proces streszczania jako skrótego odzwierciedlenia istoty wypowiedzi słownej czy pisemnej to metoda językowa znana i stosowana powszechnie od zamierzchłych czasów po dzień dzisiejszy (por. Ickler, 1993:44). Współcześnie istnieje wiele odmian streszczeń o podobnej budowie, lecz nieco odrębnych funkcjach. Jedną z nich stanowi tak zwany *abstrakt* (z łac. *abstractus* = odciągnięty, oderwany), zajmujący ważne miejsce w literaturze fachowej ze względu na swą wiodącą rolę w komunikacji naukowej.

Znaczenie abstraktu jako tekstu informującego o istotnej treści swego oryginału wzrasta wraz z powstawaniem coraz to nowych dziedzin nauki i techniki oraz tworzenia się silnie stechniczowanego kręgu bibliotekarstwa, a w tym szczególnie działów informacji i dokumentacji. Abstrakty są zamieszczane zarówno w specjalnych czasopiśmie publikujących wyłącznie ten rodzaj tekstu, jak również jako załącznik do artykułów czasopiśmienniczych, prac zbiorowych i dysertacji. Mają one za zadanie dostarczać poszczególnym naukowcom bieżących informacji na temat zmian zachodzących w badanej przez nich dziedzinie wiedzy bez wstępnej konieczności zagłębiania się w treść tekstu oryginalnego oraz stanowić pomoc w szukaniu literatury źródłowej. Jednocześnie charakteryzuje je ściśłość, zwięzłość i obiektywizm a przy tym pełna rozumiałość i w miarę duża dokładność. Mimo wzrostu zainteresowania abstraktem jako nową dziedziną językoznawstwa – lingwistyką tekstu fachowego – które nasiliło się z początkiem lat 80. wciąż jest odczuwany brak dogłębnych, jednolitych studiów deskryptywno-empirycznych

postępujących w kierunku gruntownego zbadania powyższego gatunku tekstu od strony treści, formy i funkcji, odgraniczenia go od innych form streszczeń i przypisania mu specyficznych dla niego cech. Spośród językoznawców, którzy w swoich publikacjach poświęcili problemowi abstraktu czy też streszczeniom w szerokim tego słowa znaczeniu nieco więcej miejsca i uwagi, można wymienić takie nazwiska, jak: J. Bartmiński (1992), H.-R. Fluck (1988), C. Gnutzmann (1991), M. Grabowska (1979), Th. Ickler (1993), A. Oldenburg (1996), K. Trzęsicki (1986) czy B. Wessner (1980). Biorąc pod uwagę podejmowane przez wielu z nich próby jednoznacznie zdefiniowania abstraktu można wywnioskować, że trudno jest podać jego wzorcową definicję. Natomiast praktycznie każda z nich wskazuje na poходną formę abstraktu, mającą swoje odzwierciedlenie w tekście oryginalnym oraz na pozostałe cechy charakterystyczne dla omawianego rodzaju tekstu (por. wyżej).

Głównym celem przedstawionego w niniejszym artykule doświadczenia było zbadanie i porównanie struktury tekstu niemieckich i polskich abstraktów autorskich<sup>2)</sup> zaczerpniętych z czasopisma *Deutsche Sprache* i *Prac Językoznawczych Uniwersytetu Jagiellońskiego* oraz próba wyodrębnienia cech inwariantnych, tzn. takich, które pozostają charakterystyczne dla omawianego rodzaju tekstu bez względu na język, w którym dany abstrakt został sformułowany.

Na podstawie modelu do analizy abstraktów pod względem treści i funkcji (por. Oldenburg, 1996:233) możliwe jest wyszczególnie-

<sup>1)</sup> Autor jest asystentem na kierunku filologia germańska przy Państwowej Szkole Zawodowej w Tarnowie.

<sup>2)</sup> Poza abstraktami autorskimi, które – jak wskazuje sama nazwa – są pisane przez samego autora artykułu, istnieją również abstrakty sporządzane przez doświadczonych w danej dziedzinie wiedzy naukowców, zajmujących się zawodowo ich produkcją. W przedstawionym w artykule badaniu te ostatnie nie były brane pod uwagę.

nie pięciu części tekstu, z jakich potencjalnie składa się abstrakt. Są to (wraz z przykładami):

### ▼ (A) Globalna charakterystyka sytuacji badawczej

Bislang gibt es keine sprachlichen Testmaterialien, die es erlauben, die lautlich-rezeptiven Fertigkeiten in Deutsch als Fremdsprache zu erfassen. Die in der Nachrichtentechnik und HNO-Medizin entwickelten sprachaudiometrischen Tests zur Ermittlung des Hörverstehens auf Wortebene werden dem Anspruch, die Phonetik des Deutschen zu repräsentieren, nicht gerecht (DS, 21/93, s. 355).

*Zgodnie ze stawianym przez psychologów ze szkoły kognitywnej postulatem indywidualizacji nauczania, problem indywidualnych różnic między uczniami zajmuje coraz wcześniej miejsce w literaturze glottodydaktycznej (PJ-UJ, 76/84, s. 83).*

### ▼ (B) Cel / przedmiot badań pracy

Ziel dieses Aufsatzes ist es, die thematische Strukturierung der spontanen Rede in einem Idiolekt aufzuzeigen (DS, 23/95, s. 269).

*Artykuł poświęcony jest w głównej mierze pokazaniu wzajemnych relacji między rodzajnikiem nieokreślonym i zaimkiem nieokreślonym, irgendetin' z jednej strony a polskim zaimkiem nieokreślonym, jakiś' z drugiej. (PJ-UJ, 71/81, s.28).*

### ▼ (C) Przedstawienie metod / modeli / eksperymentów / poszczególnych kroków postępowania

Die Autorinnen entwerfen zunächst eine typologische Skizze der im Internet angebotenen lexikalischen Datensammlungen, die um qualitative und quantitative Untersuchungen zum Sprachenpaar ergänzt ist. Schließlich werden medien-spezifische Merkmale wie Hypertextualisierung, Multimedialität und Zugriffsangebote anhand typischer Beispiele erörtert (DS, 24/96, s. 97).

*Eksperyment polegał na poddaniu każdej z prób testowi rozumienia tekstu pisanego o nazwie „technika luk” („cloze procedure”). Autor spo-*

*rzędził 4 wersje testu o długości 120 pozycji każda, przy czym wersje te różniły się tylko kolejnością odmian techniki luk. Odmiany to: luka z podaną pierwszą literą opuszczonego słowa, (...). Celem ubocznym eksperymentu było zbadanie możliwości zastąpienia pisemnego egzaminu z języka angielskiego na I roku filologii angielskiej techniką luk. W tym celu skorelowano wyniki, jakie 55 studentów osiągnęło w omawianym wyżej teście, z innymi wynikami na egzaminie (PJ-UJ, 76/84, s. 67).*

### ▼ (D) Prezentacja istotnej treści pracy

Anhand authentischer Belege mit syntaxfernen Äußerungsteilen wird gezeigt, dass interaktive Kriterien [...] für die Textgliederung nicht vernachlässigt werden dürfen. Als Fazit ergibt sich, dass alle gliederungsrelevanten Mittel gleichgewichtig bei der Bestimmung der Einheiten gesprochener Texte zu berücksichtigen sind und dass die interaktiv bestimmte Größe ‚Äußerungseinheit‘ beizubehalten ist (DS, 25/97, s. 1).

*Porównanie wyników analizy 2000 zdań, pochodzących z prac oryginalnych, publikowanych w niemieckojęzycznych czasopismach medycznych, z badaniami dotyczącymi rosyjskiego języka medycznego wskazuje na specyfikującą rolę zarówno dyscypliny, jak i rodzaju tekstu oraz na zasadniczo różnicującą rolę systemów językowych. Cechy szczególne składni w języku specjalistycznym mają charakter kwantytatywny (...) (PJ-UJ, 113/93, s. 41).*

### ▼ (E) Konsekwencje wynikające dla dalszych badań i dla praktyki

Die Schlussfolgerungen dieser Arbeit stellen einen Leitfaden dar, nach dem phonetisch/phonologisch ausgewogenes Testmaterial entwickelt werden kann (DS, 21/93, s. 355).

*Rezultaty opisanego studium zdają się wskazywać na istnienie korelacji między tymi zmiennymi i zachęcają do dalszych, zakrojonych na szerszą skalę badań w tej dziedzinie (PJ-UJ, 76/84, s. 84).*

Przeprowadzona analiza wzorców tekstowych – w sumie 50 abstraktów autorskich – wy-

kazuje, że sporadycznie występujące różnice językowe badanego rodzaju tekstu przejawiają się nie tyle w kolejności realizowania poszczególnych części tekstu danego abstraktu, co w liczbie i selektywności ich występowania. Powyższe spostrzeżenie pozwala na określenie abstraktu mianem tekstu metajęzykowego, selektywnie odzwierciedlającego strukturę tekstu oryginalnego.

Abstrakty zdają się również wykazywać szereg cech inwariantnych. Nietrudno dostrzec fakt, że teksty typu (A) i (E) stanowią – odpowiednio – początek i zakończenie struktury abstraktu, z zastrzeżeniem, że nie mogą one być jedynymi realizowanymi typami tekstu ani występować bezpośrednio po sobie. Tekst typu (B) zajmuje zwykle miejsce po tekście typu (A), podczas gdy kolejność występowania tekstów typu (C) i (D) nie jest już stała, gdyż typ (D) może poprzedzać typ (C). Wreszcie – nie każdy typ tekstu jest bezwzględnie obligatoryjny.

Mimo, że sekwencja (ABCDE) i (ABDCE) może być postrzegana za podstawową strukturę tekstów, z których składa się wzorcowy abstrakt, to w przeprowadzonym eksperymencie teksty typu (B), (D) i (C) należą do najczęściej realizowanych. Zjawisko to należałoby interpretować w ten sposób, iż abstrakt ma za zadanie informować jedynie o najistotniejszych aspektach swego oryginału, a więc powinna cechować go wymieniona już wcześniej zwięzłość.

Przedstawiony w niniejszym artykule sposób zbadania abstraktów pod względem treściowo-funkcyjnym nie jest z pewnością jedyną metodą na lepsze poznanie ich struktury. Biorąc pod uwagę fakt, iż abstrakty charakteryzują się silnym skondensowaniem pod względem treści, a więc cechą niezbyt sprzyjającą recepcji, wydawałoby się za równie uzasadnione zbadanie ich z punktu widzenia występowania w nich tzw. wyznaczników językowych, czyli typowych dla danej części tekstu form leksykalnych i gramatycznych. Ich częsta realizacja ułatwia bowiem identyfikację funkcji poszczególnych części tekstu a przez to poprawne i szybkie dekodowanie zawartej w nich informacji.

Pod wpływem wielostronnych rozważań na temat abstraktu jako rodzaju tekstu wynikają również pewne implikacje dydaktyczne. Z zadaniem wyodrębnienia wyznaczników języ-

kowych takich jak, na przykład *Wir leiten damit über zu [...]*, *Na kolejnym przykładzie zilustrujemy [...]*; *Relatywizując nieco tę tezę [...]*; *Insgesamt gesehen [...]*; *Na koniec [...]*; *Einerseits [...]* *andererseits*, *Nie tylko [...]*, *lecz również*, mogliby zostać skonfrontowani studenci języka niemieckiego na zajęciach typu „Języki fachowe”. Niemniej istotne byłoby również wskazanie na struktury gramatyczne, które w jednym z języków uchodzą za bardziej lub mniej powszechne w użyciu, na przykład strona czynna – strona bierna, styl werbalny – styl nominalny czy też przydawka rozwinięta. Warto eksperymentu mogłoby okazać się – z punktu widzenia potwierdzenia lub zaprzeczenia ich inwariantnych cech – zbadanie abstraktów nie tyle różnorodnych, co pochodzących z całkiem odrębnych zakresów komunikacji językowej, na przykład z psychologii i hutnictwa.

Konkretnych wskazówek na temat jak można wykorzystać abstrakt na zajęciach dydaktycznych udziela U.-R. Fluck (1988:86). Oto wybrane propozycje zadań:

- ▶ rozczłonkowanie tekstu w celu wyodrębnienia poszczególnych jego funkcji i wyznaczników językowych,
- ▶ formułowanie tytułów w celu wytworzenia zależności tematycznych między częściami tekstu,
- ▶ wyszczególnienie leksykalnych nośników informacji kluczowych,
- ▶ wskazanie typowych konstrukcji zdaniowych w poszczególnych częściach tekstu,
- ▶ stwierdzenie występowania zależności semantycznych w słownictwie fachowym, takich jak na przykład synonimia czy hiperonimia itp.

### Bibliografia:

- Bartmiński, Jerzy (1992), „Streszczenie w aspekcie typologii tekstów”, w: *Dobrzyńska, Teresa (red.), Typy tekstów*, Warszawa PAN IBL, s. 7-14
- Berdychowska, Zofia (1993), „Rozczłonkowanie funkcjonalne zdania a przebieg w rozprawach medycznych w języku niemieckim”, w: *PJ-UJ 113/93*, s. 23-41.
- Fluck, Hans-Rüdiger (1988), „Zur Analyse und Vermittlung der Textsorte ‚Abstract‘”, w: *Gnutzmann (red.)*, s. 67-90.
- Gnutzmann, Claus (1991), „Abstracts’ und ‚Zusammenfassungen’ im deutsch-englischen Vergleich: Das Passiv als interkulturelles und teiltextdifferenzierendes Signal”, w: *Müller-Jacquier (red.)*.
- Grabowska, Marta (1979), *Streszczenia dokumentacyjne (Wy-*

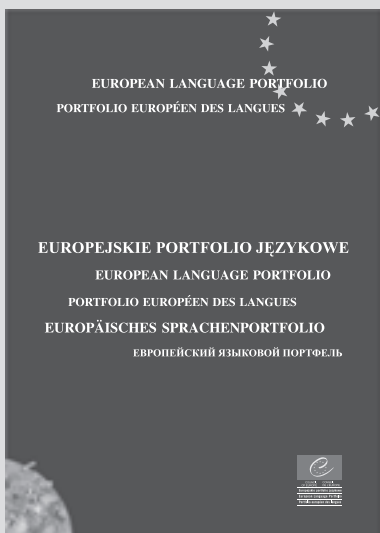
brane problemy), Materiały szkoleniowe Centrum Informacji Naukowej, Technicznej i Ekonomicznej, z.11, Warszawa.  
 Ickler, Theodor (1993), „Zur Textgattung Abstract“, w: *Fachsprache 15*, z.1-2, s. 44-53.  
 Korosadowicz, Maria (1984), „Rola stylu poznawczego w nauce języka obcego“, w: *PJ-UJ 76/84*, s. 69-84.  
 Krier, Fernande (1995), „Zur Steuerung von Kommunikationsvorgängen in einem Idiolekt“, w: *Deutsche Sprache 23/95*, s. 269-287.  
 Oldenburg, Antje (1996), „Abstracts deutscher und englischer wissenschaftlicher Zeitschriftenaufsätze“, w: *Fremdsprache lehren und lernen 25*, s. 229-244.  
 Rath, Rainer (1997), „Äußerungseinheit“ oder „möglicher Satz“?, w: *Deutsche Sprache 25/97*, s. 1-20.  
 Sadziński, Roman (1981), „Rodzajnik nieokreślony w języku niemieckim i struktura jego ekwiwalencji w języku polskim“, w: *PJ-UJ 71/81*, s. 23-29.

Sendlmeier, Walter/Stock, Dieter (1993), „Zur phonetisch/phonologischen Ausbalanciertheit sprachlicher Testmaterialien“, w: *Deutsche Sprache 21/93*, s. 355-365.  
 Storrer, Angelika/Freese, Katrin (1996), „Wörterbücher im Internet“, w: *Deutsche Sprache 24/96*, s. 97-153.  
 Stygares, Janusz (1984): „Porównanie wyników osiągniętych przez rodzimych mówców i uczących się języka angielskiego na czterech wersjach techniki luk“, w: *PJ-UJ 76/84*, s. 47-68.  
 Trzęsicki, Kazimierz (1986), „Streszczenie jako operacja nad tematyczno-rematyczną strukturą tekstu“, w: *Dobrzyńska, Teresa (red.), Teoria tekstu*, Wrocław s. 41-53.  
 Wessner, Bernd (1980), „Inhaltsangaben zur Kurzorientierung“, w: *Laisiepen, K./Lutterbeck, E./Meyer-Uhlenriehl, K.-H.(red.), Grundlagen der praktischen Information und Dokumentation*, K-G-Saur, s. 418-426.

(maj 2004)

## Warto wiedzieć

W styczniu 2005 r. zaczęliśmy  
 pilotaż Europejskiego portfolio językowego  
 dla dorosłych



Jest to polska wersja Europejskiego portfolio językowego  
 opracowana przez EAQUALS-ALTE

Szczegóły: [www.codn.edu.pl](http://www.codn.edu.pl)



Marcin Mizak<sup>1)</sup>

Lublin

## Wymowa brytyjska i amerykańska – jak je skutecznie odróżnić: pomoc dla nauczyciela i ucznia

Cel niniejszego artykułu jest dwojaki. W części teoretycznej chciałbym nakreślić najważniejsze różnice między wymową brytyjską a amerykańską. Mam nadzieję, że ten krótki zarys zwiększy świadomość polskich użytkowników języka angielskiego i pomoże im lepiej posługiwać się tym językiem. W części praktycznej podaję zestawy ćwiczeń, które porządkują, powtarzają i utrwalają wiedzę teoretyczną.



### Część teoretyczna

Na wstępie należy zaznaczyć, iż zarówno akcent brytyjski, jak i akcent amerykański nie są homogeniczne. W Wielkiej Brytanii i w Stanach Zjednoczonych występuje wiele różnych akcentów, dlatego też należy dokładnie określić, jaki akcent będzie naszym akcentem referencyjnym, to znaczy takim, do którego będziemy się odnosić w przedstawianiu różnic.

Tradycyjnie za punkt odniesienia w Wielkiej Brytanii uznaje się akcent zwany *RP* (*Received Pronunciation*). Akcent ten znany jest również pod innymi nazwami: *King's English*, *Queen's English*, *BBC English*, *Oxford English*, *Public School English* czy *Standard English*. Jest to akcent wykształconego Anglika jak też akcent, którego uczymy się Polsce. Jest to akcent, który jest związany z wyższymi klasami społecz-

nymi i z takimi prestiżowymi zawodami, jak prawnik czy dyplomata. Geograficznie natomiast akcent ten nie jest kojarzony z żadnym regionem w Wielkiej Brytanii, na przykład w przeciwieństwie do akcentu Brummie (Birmingham) czy Llanelli (część Walii). Statystycznie jest to akcent, który jest używany przez nieznaną część populacji brytyjskiej (kilka procent).

W Stanach Zjednoczonych nie znajdujemy akcentu, który cieszy się podobnym statusem jak *RP*. Są jednak pewne podobieństwa. Za normę jest tam uznawany *General American* (*GA*). Akcent ten, tak jak *RP*, nie jest postrzegany jako akcent lokalny czy kojarzony z jakimś szczególnym regionem Stanów Zjednoczonych. Podobnie do *RP* jest to akcent, który jest dobrze opisany i którego naucza się obcokrajowców chcących uczyć się amerykańskiej normy języka angielskiego. Jest to też akcent, który usłyszymy słuchając takich amerykańskich stacji telewizyjnych, jak np. *CNBC*. Podobnie do *RP* jest on często kojarzony z ludźmi wykształconymi. Poniżej porównamy te dwie normy, używając na określenie *RP* wyrażenia „akcent brytyjski”, a na określenie *GA* „akcent amerykański”.

Jedną z bardziej zauważalnych cech akcentu amerykańskiego jest głoska /r/. Amerykański akcent jest typowym akcentem rotacyjnym, tzn. takim, w którym /r/ jest zawsze wymawia-

<sup>1)</sup> Autor jest lektorem w Zakładzie Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu im Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie.

ne, bez względu na swój fonetyczny kontekst. W akcencie brytyjskim głoska /r/ jest wymawiana tylko w pewnych kontekstach: przed samogłoskami, lecz nie przed spółgłoskami i na końcu wyrazu. Nie słyszymy jej zatem w takich słowach, jak *bird* czy *car*, ale usłyszymy ją w słowie *bread* czy *rain*.

| Przykład      | Wymowa amerykańska | Wymowa brytyjska |
|---------------|--------------------|------------------|
| <i>red</i>    | /red/              | /red/            |
| <i>father</i> | /ˈfɑːðər/          | /ˈfɑːðə/         |
| <i>lord</i>   | /lɔːrd/            | /lɔːd/           |

Inną charakterystyczną cechą akcentu amerykańskiego jest wymowa głoski /t/. Kiedy znajduje się ona w pozycji międzysamogłoskowej (*better*, *Peter*) lub przed sylabicznym /l/ (*bottle*, *little*), najczęściej staje się ona głoską dźwięczną podobną do brytyjskiego /d/. Dlatego w wymowie Amerykanina wyrazy *writer* i *rider* są homofonami. Głoska ta (zaznaczana w transkrypcji ɾ) przypomina popularną w niedalekiej przeszłości wymowę międzysamogłoskowego /r/ w brytyjskiej wymowie wyrazów *worry* czy *very*. Wymawiane one były jednym uderzeniem języka o górne dżiąsła.

| Przykład       | Wymowa amerykańska | Wymowa brytyjska |
|----------------|--------------------|------------------|
| <i>city</i>    | /ˈsɪɾi/            | /ˈsɪti/          |
| <i>writing</i> | /ˈraɪɾɪŋ/          | /ˈraɪtɪŋ/        |
| <i>bottle</i>  | /ˈbɑːɾl/           | /ˈbɒtl/          |
| <i>little</i>  | /ˈlɪɾl/            | /ˈlɪtl/          |

Interesującą różnicą między obu akcentami jest głoska /l/. W akcencie brytyjskim możemy wyróżnić dwa rodzaje /l/: ciemne i jasne. Ciemne /l/ występuje przed spółgłoskami i na końcu wyrazów, np. *film*, *tell*. Jasne /l/ występuje przed samogłoskami. Jest ono wymawiane podobnie do polskiego /l/, brzeżkiem języka przyciśniętym do dżiąsł. Ciemne /l/ podobne jest do polskiego /ł/, które słyszymy w wymowie ludzi z kresów. Podczas artykulacji ciemnego /l/ tył języka wygina się grzbietem ku podniebieniu miękkiemu. W akcencie amerykańskim różnica między jasnym /l/ a ciemnym /l/ zanika:

coraz częściej słyszymy ciemne /l/ we wszystkich kontekstach fonetycznych.

| Przykład     | Wymowa amerykańska | Wymowa brytyjska |
|--------------|--------------------|------------------|
| <i>feel</i>  | /fiːl/             | /fiːl/           |
| <i>help</i>  | /heɪp/             | /heɪp/           |
| <i>like</i>  | /laɪk/             | /laɪk/           |
| <i>Billy</i> | /ˈbɪli/            | /ˈbɪli/          |

Następną cechą akcentu amerykańskiego jest wymowa lub raczej brak wymowy głoski /j/, która jest najczęściej niema po takich dźwiękach jak /t/, /d/, /n/. A więc wyrazy *gnu* i *new* rymują się. W akcencie angielskim natomiast wyraz *gnu* wymawiany jest bez /j/ a wyraz *new* zawsze z /j/.

| Przykład      | Wymowa amerykańska | Wymowa brytyjska |
|---------------|--------------------|------------------|
| <i>stupid</i> | /ˈstuːpəd/         | /ˈstjuːpɪd/      |
| <i>duke</i>   | /duːk/             | /djuːk/          |
| <i>knew</i>   | /nuː/              | /njuː/           |

Zaskakującą cechą akcentu amerykańskiego jest poprzedzanie dźwięku /w/ dźwiękiem /h/. Tak więc, w wyrazach takich jak *what* czy *why* często usłyszymy /hw/. Tak więc wyraz *why* brzmi tak, jak gdyby był poprzedzony cichym przydechem.

| Przykład     | Wymowa amerykańska | Wymowa brytyjska |
|--------------|--------------------|------------------|
| <i>whip</i>  | /hwɪp/             | /wɪp/            |
| <i>when</i>  | /hwɛn/             | /wɛn/            |
| <i>whale</i> | /hweɪl/            | /weɪl/           |

Następnym wyróżnikiem wymowy amerykańskiej jest dźwięk /æ/. Dźwięk ten występuje zarówno w odmianie brytyjskiej, jak i amerykańskiej (w wyrazach *bat*, *fat*, *cat*), lecz jest on częstszy w akcencie amerykańskim. Różnica ta jest widoczna przed głoskami /f/, /θ/, /s/, /nC/<sup>2)</sup> i /mp/. Amerykanie używają /æ/ w takich słowach, jak *fast*, *path*, *last* czy *dance*<sup>3)</sup>. Brytyjczycy używają w tych kontekstach dźwięku /ɑː/. Warto nadmienić, że ten ostatni dźwięk występuje w obu akcentach w takich słowach, jak *father* czy *start*<sup>4)</sup>.

<sup>2)</sup> /nC/ = /n/ po którym następuje spółgłoska.

<sup>3)</sup> Warto dodać, że amerykańskie /æ/ jest wyższe od angielskiego /æ/. W praktyce oznacza to, że Polacy słyszą w takim słowie jak *Larry* /læri/, głoskę przypominającą polskie /e/ raczej niż polskie /a/, które usłyszymy w akcencie brytyjskim.

<sup>4)</sup> W akcencie amerykańskim /ɑː/ jest krótsze od brytyjskiego /ɑː/. Wyrazy *father* i *bother* rymują się.

| Przykład     | Wymowa amerykańska | Wymowa brytyjska |
|--------------|--------------------|------------------|
| <i>can't</i> | /kænt/             | /ka:nt/          |
| <i>half</i>  | /hæf/              | /ha:f/           |
| <i>bath</i>  | /bæθ/              | /ba:θ/           |
| <i>grasp</i> | /græsp/            | /gra:sp/         |

Jednakże głoska /ɑ:/ występuje również w amerykańskiej angielszczyźnie w pewnym kontekście, który jest obcy brytyjskiej angielszczyźnie. Wyrazy takie jak *lot* czy *God* wymawiane są w akcencie amerykańskim z /ɑ:/, a nie z /ɒ/ jak jest po drugiej stronie Atlantyku.

| Przykład    | Wymowa amerykańska | Wymowa brytyjska |
|-------------|--------------------|------------------|
| <i>hot</i>  | /hɑ:t/             | /hɒt/            |
| <i>stop</i> | /stɑ:p/            | /stɒp/           |
| <i>dot</i>  | /dɑ:t/             | /dɒt/            |

Z kolei w Stanach Zjednoczonych wydłużony dźwięk /ɒ/ (/ɒ:/) jest używany wtedy, kiedy w Wielkiej Brytanii używa się /ɔ:/. Różnica między /ɒ:/ a /ɔ:/ jest nieznaczna i polega przede wszystkim na zmianie wysokości położenia języka. Przy wymawianiu brytyjskiego /ɔ:/ język jest bardziej podniesiony niż w przypadku amerykańskiego /ɒ:/. Również usta przy wymowie /ɔ:/ są bardziej zaokrąglone<sup>5)</sup>.

| Przykład       | Wymowa amerykańska | Wymowa brytyjska |
|----------------|--------------------|------------------|
| <i>thought</i> | /θɒt/              | /θɔ:t/           |
| <i>all</i>     | /ɒ:l/              | /ɔ:l/            |
| <i>broad</i>   | /brɒ:d/            | /brɔ:d/          |

W akcencie brytyjskim wyróżnia się zwykle osiem dwugłosek: /eɪ/, /aɪ/, /ɔɪ/, /ɪə/, /eə/, /ʊə/, /əʊ/, /aʊ/. W akcencie amerykańskim jest inaczej. Po pierwsze, liczba dwugłosek jest nieco skromniejsza. Centralne dwugłoski /ɪə/, /eə/, /ʊə/ są zastępowane najczęściej jednogłoskami: /ɪ/, /e/, /ʊ/. W praktyce słowo *here* rymuje się ze słowem *idea* w akcencie brytyjskim, jak również rymują się słowa *yeah* i *pair*. W Ameryce *idea* nie rymuje się z *here*, a *yeah* nie rymuje się z *pair*. Zamiast tego w Ameryce, inaczej niż w Wielkiej Brytanii, wyrazy *Mary* i *merry* (i często *marry*) są wymawiane w identyczny sposób.

| Przykład    | Wymowa amerykańska | Wymowa brytyjska |
|-------------|--------------------|------------------|
| <i>zero</i> | /'zɪrɒz/           | /'zɪərəʊ/        |
| <i>poor</i> | /pʊr/              | /pʊə/            |
| <i>fair</i> | /fer/              | /feə/            |

Po drugie, warto wspomnieć różnicę jakościową w wymowie takich wyrazów jak *no* czy *soap* w obu akcentach. Amerykański akcent przypomina tutaj bardziej wymowę polską, to znaczy pierwszy element dwugłoski /əʊ/ brzmi w wymowie Amerykanów podobnie do polskiego /o/. W wymowie Brytyjczyków dźwięk ten bardziej przypomina krótko wymówione polskie /a/. Przyczynia się to do tego, że Polacy używający brytyjskiego akcentu wymawiają dwugłoskę /əʊ/ zaczynając od dźwięku /o/ zamiast od /ə/, którego cechą jest bardziej przednie położenie języka niż w przypadku /o/. Jest to błąd polegający na niekonsekwentnym stosowaniu akcentu.

| Przykład    | Wymowa amerykańska | Wymowa brytyjska |
|-------------|--------------------|------------------|
| <i>show</i> | /ʃou/              | /ʃəʊ/            |
| <i>nose</i> | /nouz/             | /nəʊz/           |
| <i>low</i>  | /lou/              | /ləʊ/            |

Innym powszechnym błędem w wymowie Polaków naśladowujących tym razem amerykański akcent jest wymawianie wyrazów kończących się na *-urry* z dźwiękiem /ɪ/. Prawda jest taka, że w amerykańskim akcencie wszystkie cztery wyrazy *hurry*, *curry*, *slurry*, *furry* rymują się, natomiast w brytyjskim akcencie tylko pierwsze trzy są rymami.

| Przykład      | Wymowa amerykańska | Wymowa brytyjska |
|---------------|--------------------|------------------|
| <i>curry</i>  | /kɜ:ɪ/             | /kʌrɪ/           |
| <i>flurry</i> | /flɜ:ɪ/            | /flʌrɪ/          |
| <i>furry</i>  | /fɜ:ɪ/             | /fɜ:ri/          |
| <i>blurry</i> | /blɜ:ɪ/            | /blɜ:ri/         |

Zwróćmy teraz uwagę na pewną cechę charakteryzującą amerykańskie samogłoski, po których następuje głoska nosowa. Chodzi o nazalizację. Słowom takim jak *Ben* czy *can't* wielu Amerykanów nadaje nosowe brzmienie. Mówimy wtedy, że mówią oni przez nos (*speak with a twang*).

<sup>5)</sup> Dla wielu Amerykanów różnica między /ɒ:/ a /ɑ:/ zanika. W konsekwencji wyrazy *awesome* i *possum* rymują się.



| Przykład    | Wymowa amerykańska | Wymowa brytyjska |
|-------------|--------------------|------------------|
| <i>man</i>  | /mæ̃n/             | /mæn/            |
| <i>sing</i> | /sɪ̃ŋ/             | /sɪŋ/            |
| <i>ram</i>  | /ræ̃m/             | /ræm/            |

Teraz rozważmy inną cechę fonetyczną: akcent wyrazowy. Istnieje znaczna grupa wyrazów, w których najczęściej akcentowana w wymowie amerykańskiej jest pierwsza sylaba, a w wymowie brytyjskiej akcent pada na drugą sylabę.

| Przykład         | Wymowa amerykańska | Wymowa brytyjska |
|------------------|--------------------|------------------|
| <i>address</i>   | 'address           | a'ddress         |
| <i>cigarette</i> | 'cigarette         | ciga'rette       |
| <i>resource</i>  | 'resource          | re'source        |

Przejdźmy teraz do innej cechy prozodycznej: intonacji. Mówiąc o intonacji zwykle wyróżnia się jej trzy rodzaje: wzrastającą, opadającą i poziomą. Przykładem intonacji rosnącej są zdania polarne, tzn. takie, które wymagają odpowiedzi *Tak* lub *Nie*. Zdanie *Are you going to do it?* jest przykładem takiej intonacji. Przykładem intonacji opadającej są zdania zaczynające się od *wh-*, np. *When are you going to do it?* Intonację poziomą możemy zauważyć przy wymienianiu listy rzeczy. Początek tego zdania może być przeczytany w intonacji poziomej. *Pears, apples, bananas, tomatoes, plums and currants are very expensive in Japan.* Główna różnica między amerykańskim a brytyjskim akcentem polega tu na tym, że amerykańska intonacja jest ogólnie rzecz biorąc bardziej pozioma do brytyjskiej, bez zbyt wielu „wzlotów i upadków”.

Warto też wspomnieć mniej regularne różnice między dwoma rozważanymi akcentami. Akcent brytyjski często używa mocnych samogłosek tam, gdzie amerykański będzie używał słabych.

| Przykład       | Wymowa amerykańska | Wymowa brytyjska |
|----------------|--------------------|------------------|
| <i>hostile</i> | /'hɑ:stl/          | /'hɒstail/       |
| <i>reptile</i> | /'reptl/           | /'reptail/       |
| <i>missile</i> | /'mɪsl/            | /'mɪsail/        |

Należy jednak być ostrożnym, gdyż można zauważyć całkowicie odwrotny proces: słabe

samogłoski występujące w brytyjskim akcencie, a mocne w amerykańskim.

| Przykład          | Wymowa amerykańska | Wymowa brytyjska |
|-------------------|--------------------|------------------|
| <i>momentary</i>  | 'moumənteri        | 'məuməntəri      |
| <i>laboratory</i> | 'læbrətɔ:ri        | lə'bɒrətəri      |
| <i>temporary</i>  | 'tempəreri         | 'tempɹəri        |

Na koniec wspomnimy nieregularne różnice między tymi dwoma akcentami. Jak często bywa z nieregularnościami, najlepiej je zapamiętywać tak, jak je poznajemy. Czasem natknijemy się na zaskakujące różnice między akcentami, dlatego bądźmy czujni. Nie bądźmy zbyt pewni siebie i sprawdzajmy wymowę w słowniku, który podaje wymowę amerykańską i brytyjską.

| Przykład             | Wymowa amerykańska | Wymowa brytyjska |
|----------------------|--------------------|------------------|
| <i>advertisement</i> | /ædvər'taɪzmənt/   | /əd'vɜ:tɪsmənt/  |
| <i>clerk</i>         | /klɜ:rk/           | /kla:k/          |
| <i>epoch</i>         | /'epək/            | /'i:pɒk/         |
| <i>leisure</i>       | /'li:ʒər/          | /'leʒə/          |
| <i>lieutenant</i>    | lu:'tenənt         | /lef'tenənt/     |
| <i>process</i>       | 'prɑ:səs           | 'prəʊsəs         |
| <i>schedule</i>      | 'skedʒul           | 'ʃedju:l         |
| <i>suggest</i>       | səg'dʒest          | sə'dʒest         |
| <i>tomato</i>        | tə'meitou          | tə'mɑ:təʊ        |
| <i>z</i>             | zi:                | zed              |

Pamiętam, jak na jednych z pierwszych zajęć fonetyki, po tym jak ogłosiłem, że akcentem, który będziemy używać i ćwiczyć, będzie akcent brytyjski, jedna ze studentek spytała, czy może używać akcentu amerykańskiego. Odpowiedziałem, że tak. Wybierając akcent angielski bynajmniej nie chciałem narzucić akcentu czy powiedzieć, że ten akcent jest lepszy od amerykańskiego. Można powiedzieć, że jeden akcent komuś się bardziej podoba, ale nie można powiedzieć, że jest lepszy czy gorszy. Dlatego też każdy powinien mieć prawo mówić z akcentem, który mu odpowiada, czy to jest akcent szkocki, australijski, amerykański czy irlandzki. Ważne jest jednak, abyśmy posługiwali się akcentem konsekwentnie. Na przykład jeśli nie używamy dwugłosek /ɪə/, /eə/, /ʊə/, niech zabraknie też w naszym systemie dźwięku /b/. Jeśli mówimy /dʒɑ:b/, mówmy też /'epək/. Jeśli wymawiamy /r/ na końcu wyrazów wymawiamy

go też przed spółgłoskami. Jeśli wymawiamy /æ/ przed /s/ wymawiamy /æ/ również przed /f/ i /θ/. Kiedy już posiadziemy szkielet akcentu, który chcemy naśladować, wtedy w zależności od potrzeb, będziemy mogli go szlifować i wdrażać w niego niuans fonetyczne.



## Część praktyczna

Poniżej zamieszczam zestaw ćwiczeń, które nauczyciel może wykorzystać w klasie z zamiarem podniesienia świadomości akcentowej uczniów. Wzrost świadomości o różnicach między akcentami pomoże uczniom w bardziej konsekwentnym ich używaniu.

### ZADANIE 1.

Nauczyciel czyta niektóre z poniższych wyrazów w akcencie brytyjskim a niektóre z akcentem amerykańskim. Uczniowie zaznaczają odpowiednią kratkę w tabeli w zależności od akcentu.

| Przykład  | Wymowa amerykańska | Wymowa brytyjska |
|-----------|--------------------|------------------|
| 1. father |                    |                  |
| 2. for    |                    |                  |
| 3. here   |                    |                  |
| 4. card   |                    |                  |
| 5. bird   |                    |                  |

### ZADANIE 2.

Poniższe wyrazy zostały zapisane w transkrypcji używanej przez rodowitych użytkowników języka angielskiego. Zdecyduj, która transkrypcja reprezentuje akcent brytyjski (Br) a która amerykański (Am).

|             |           |         |
|-------------|-----------|---------|
| 1. tomato   | tom-ay-do | Br / Am |
| 2. schedule | shed-yool | Br / Am |
| 3. vase     | vahz      | Br / Am |
| 4. leisure  | leezhure  | Br / Am |
| 5. vitamin  | vie-damin | Br / Am |

### ZADANIE 3.

Przeczytaj wyrazy z tabelki w dwóch akcentach: najpierw w brytyjskim, następnie w amerykańskim.

|           |
|-----------|
| 1. answer |
| 2. bath   |
| 3. laugh  |
| 4. sample |
| 5. grass  |

### ZADANIE 4.

Który z poniższych wyrazów nie pasuje do pozostałych pod względem akcentu i dlaczego?

|    |                   |    |                    |
|----|-------------------|----|--------------------|
| 1. | <i>in'quiry</i>   | 2. | <i>ca'fé</i>       |
|    | <i>ciga'rette</i> |    | <i>fron'tier</i>   |
|    | <i>'dictate</i>   |    | <i>a'ristocrat</i> |
|    | <i>do'nate</i>    |    | <i>'beret</i>      |
|    | <i>re'search</i>  |    | <i>ha'rass</i>     |

### ZADANIE 5.

Co mają wspólnego następujące wyrażenia?

|               |               |                       |               |               |
|---------------|---------------|-----------------------|---------------|---------------|
| <i>eighty</i> | <i>better</i> | <i>Do you get it?</i> | <i>kettle</i> | <i>writer</i> |
|---------------|---------------|-----------------------|---------------|---------------|

### ZADANIE 6.

Spróbuj zapisać następujące wyrażenia w transkrypcji fonetycznej.

| Przykład  | Wymowa amerykańska | Wymowa brytyjska |
|-----------|--------------------|------------------|
| 1. no     |                    |                  |
| 2. home   |                    |                  |
| 3. though |                    |                  |
| 4. brooch |                    |                  |
| 5. don't  |                    |                  |

### ZADANIE 7.

Poniższe wyrazy są wymawiane z jasnym // w akcencie brytyjskim. Wyobraź sobie, że jesteś Amerykaninem i przeczytaj wszystkie te wyrażenia z ciemnym //.

| Przykład     | Wymowa amerykańska | Wymowa brytyjska |
|--------------|--------------------|------------------|
| 1. milion    |                    |                  |
| 2. Will you? |                    |                  |
| 3. loud      |                    |                  |
| 4. glad      |                    |                  |
| 5. silly     |                    |                  |

### ZADANIE 8.

Zakreśl wyrazy, które w akcencie amerykańskim są wymawiane bez /j/.

|     |     |     |     |      |     |     |     |
|-----|-----|-----|-----|------|-----|-----|-----|
| new | pew | mew | few | knew | dew | due | cue |
|     |     |     |     |      |     |     |     |

### ZADANIE 9.

W akcencie amerykańskim wyrazy takie jak *what* czy *where* są często poprzedzone dźwiękiem /h/ w wymowie. Napisz tyle wyrazów zaczynających się od *wh-*, ile tylko zdołasz w przeciągu minuty. Następnie przeczytaj je z amerykańskim akcentem.

|  |  |  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|--|--|
|  |  |  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |  |  |  |

### ZADANIE 10.

Zaznacz dźwięk występujący w wyrazach 1-5 w zależności od akcentu.

| Przykład   | Wymowa amerykańska    | Wymowa brytyjska      |
|------------|-----------------------|-----------------------|
| 1. wash    | /ɒ/; /ɔ:/; /ɔ:/; /ɑ:/ | /ɒ/; /ɒ:/; /ɔ:/; /ɑ:/ |
| 2. start   | /ɒ/; /ɔ:/; /ɔ:/; /ɑ:/ | /ɒ/; /ɒ:/; /ɔ:/; /ɑ:/ |
| 3. war     | /ɒ/; /ɔ:/; /ɔ:/; /ɑ:/ | /ɒ/; /ɒ:/; /ɔ:/; /ɑ:/ |
| 4. law     | /ɒ/; /ɔ:/; /ɔ:/; /ɑ:/ | /ɒ/; /ɒ:/; /ɔ:/; /ɑ:/ |
| 5. thought | /ɒ/; /ɔ:/; /ɔ:/; /ɑ:/ | /ɒ/; /ɒ:/; /ɔ:/; /ɑ:/ |

### ZADANIE 11.

Przeczytaj poniższe zdanie kilka razy udając Amerykanina z Teksasu mówiącego przez nos.

|  |
|--|
| Hey man, can you speak with a twang for a long time? |
|--|

### ZADANIE 12.

Zdecyduj, czy poniższe pary wyrazów się rymują i jeśli tak, to w którym akcencie.

| Przykład        | Wymowa amerykańska | Wymowa brytyjska |
|-----------------|--------------------|------------------|
| 1. idea – fear  | tak – nie          | tak – nie        |
| 2. vie – tire   | tak – nie          | tak – nie        |
| 3. their – yeah | tak – nie          | tak – nie        |
| 4. yeah – fair  | tak – nie          | tak – nie        |
| 5. Boer – boa   | tak – nie          | tak – nie        |
| 6. sure – tour  | tak – nie          | tak – nie        |

### ZADANIE 13.

Poproś znajomego Amerykanina, aby przeczytał poniższe zdania. Następnie poproś znajomego Anglika o to samo. Jaką różnicę zauważasz w intonacji?

|  |            |
|--|------------|
| <i>You don't expect me to know what to say about a play when I don't know who the author is, do you?</i> | G. B. Shaw |
|--|------------|

|   |            |
|---|------------|
| <i>When a stupid man is doing something he is ashamed of, he always declares that it is his duty.</i> | G. B. Shaw |
|---|------------|

### ZADANIE 14.

Pracuj w parze z kolegą. Przeczytaj kilka wyrazów z lewej i prawej kolumny. Zadaniem twojego kolegi jest odgadnięcie, z której kolumny pochodzą przeczytane wyrazy. Następnie zmieńcie się rolami.

### ZADANIE 15. POWTÓRZENIE

| Przykład             | Wymowa amerykańska | Wymowa brytyjska |
|----------------------|--------------------|------------------|
| <i>advertisement</i> | /ædvɜr'taɪzmənt/   | /əd'vɜ:tɪsmənt/  |
| <i>leisure</i>       | /'li:ʒər/          | /'leɪʒə/         |
| <i>lieutenant</i>    | lu:'tenənt         | /'leɪ'tenənt/    |
| <i>process</i>       | 'prɑ:səs           | 'prəʊsəs         |
| <i>schedule</i>      | 'skedʒul           | 'ʃedj:l          |
| <i>tomato</i>        | tə'meɪtəʊ          | tə'mɑ:təʊ        |
| <i>z</i>             | zi:                | zed              |

Uzupełnij puste miejsca wyrażeniem „amerykańskim” lub „brytyjskim”.

|  |
|--|
| 1. vase rymuje się z <i>Mars</i> w akcencie ..... , ale w akcencie ..... rymuje się z <i>maze</i> .                |
| 2. <i>tomato</i> rymuje się z <i>potato</i> w akcencie ..... , ale w akcencie ..... rymuje się z <i>staccato</i> . |
| 3. <i>clerk</i> rymuje się z <i>dark</i> w akcencie ..... , ale w akcencie ..... rymuje się z <i>Turk</i> .        |
| 4. <i>lever</i> rymuje się z <i>never</i> w akcencie ..... , ale w akcencie ..... rymuje się z <i>beaver</i> .     |
| 5. <i>father</i> rymuje się z <i>bother</i> w akcencie ..... , ale w akcencie ..... rymuje się z <i>farther</i> .  |
| 6. <i>writer</i> rymuje się z <i>rider</i> w akcencie ..... , ale w akcencie ..... rymuje się z <i>lighter</i> .   |
| 7. <i>new</i> rymuje się z <i>gnu</i> w akcencie ..... , ale w akcencie ..... rymuje się z <i>few</i> .            |
| 8. <i>aunt</i> rymuje się z <i>aren't</i> w akcencie ..... , ale w akcencie ..... rymuje się z <i>ant</i> .        |

|  |
|--|
| 9. <i>war</i> rymuje się z <i>for</i> w akcencie ..... ,<br>ale w akcencie ..... rymuje się z <i>law</i> .                         |
| 10. <i>Larry</i> rymuje się z <i>Mary</i> w akcencie ..... ,<br>ale w akcencie ..... rymuje się z <i>Barry</i> .                   |
| 11. <i>furry</i> rymuje się z <i>hurry</i> w akcencie ..... ,<br>ale w akcencie ..... rymuje się z <i>blurry</i> .                 |
| 12. <i>missile</i> rymuje się z <i>fossil</i> w akcencie ..... ,<br>ale w akcencie ..... rymuje się z <i>exile</i> .               |
| 13. <i>Z</i> rymuje się <i>red</i> w akcencie ..... , ale<br>w akcencie ..... rymuje się z <i>tea</i> .                            |
| 14. <i>laboratory</i> rymuje się <i>hunky-dory</i> w akcen-<br>cie ..... , ale w akcencie ..... rymuje<br>się z <i>secretary</i> . |

### ► ODPOWIEDZI

**ZADANIE 1.** Ćwiczenie otwarte.

**ZADANIE 2.** 1. Am, 2. Br, 3. Br, 4. Am, 5. Am

**ZADANIE 3.** Ćwiczenie otwarte.

**ZADANIE 4.** *dictate* i *beret* nie pasują do innych wyrazów ze względu na odmienny akcent wyrazowy.

**ZADANIE 5.** We wszystkich tych wyrazach /t/ jest wymawiane jak /d/ w akcencie amerykańskim.

**ZADANIE 6.**

| Przykład         | Wymowa amerykańska | Wymowa brytyjska |
|------------------|--------------------|------------------|
| 1. <i>no</i>     | nou                | nəʊ              |
| 2. <i>home</i>   | houm               | həʊm             |
| 3. <i>though</i> | θou                | θəʊ              |
| 4. <i>brooch</i> | broutʃ             | brəʊtʃ           |
| 5. <i>don't</i>  | dount              | dəʊnt            |

**ZADANIE 7.** Ćwiczenie otwarte.

**ZADANIE 8.**

|     |     |     |     |      |     |     |     |
|-----|-----|-----|-----|------|-----|-----|-----|
| new | pew | mew | few | knew | dew | due | cue |
| v   | -   | -   | -   | v    | v   | v   | -   |

**ZADANIE 9.**

|        |         |       |        |         |         |
|--------|---------|-------|--------|---------|---------|
| when   | where   | what  | whale  | wham    | wharf   |
| wheel  | whelp   | whet  | whew   | which   | whim    |
| whisky | whistle | white | whiten | Whitney | whoopee |

**ZADANIE 10.**

| Przykład          | wymowa amerykańska    | wymowa brytyjska      |
|-------------------|-----------------------|-----------------------|
| 1. <i>wash</i>    | /ɒ/: /ɔ:/; /ɔ:/; /ɑ:/ | /ɒ/: /ɔ:/; /ɔ:/; /ɑ:/ |
| 2. <i>start</i>   | /ɒ/: /ɔ:/; /ɔ:/; /ɑ:/ | /ɒ/: /ɔ:/; /ɔ:/; /ɑ:/ |
| 3. <i>war</i>     | /ɒ/: /ɔ:/; /ɔ:/; /ɑ:/ | /ɒ/: /ɔ:/; /ɔ:/; /ɑ:/ |
| 4. <i>law</i>     | /ɒ/: /ɔ:/; /ɔ:/; /ɑ:/ | /ɒ/: /ɔ:/; /ɔ:/; /ɑ:/ |
| 5. <i>thought</i> | /ɒ/: /ɔ:/; /ɔ:/; /ɑ:/ | /ɒ/: /ɔ:/; /ɔ:/; /ɑ:/ |

**ZADANIE 11.**

Ćwiczenie otwarte.

**ZADANIE 12.**

| Przykład               | Wymowa amerykańska | Wymowa brytyjska |
|------------------------|--------------------|------------------|
| 1. <i>idea – fear</i>  | nie                | tak              |
| 2. <i>vie – tire</i>   | nie                | tak              |
| 3. <i>their – yeah</i> | nie                | tak              |
| 4. <i>yeah – fair</i>  | nie                | tak              |
| 5. <i>Boer – boa</i>   | nie                | tak              |
| 6. <i>sure – tour</i>  | tak                | tak              |

**ZADANIE 13.** Ćwiczenie otwarte.

**ZADANIE 14.** Ćwiczenie otwarte.

**ZADANIE 15. POWTÓRZENIE**

1. *vase* rymuje się z *Mars* w akcencie brytyjskim, ale w akcencie amerykańskim rymuje się z *maze*.

2. *tomato* rymuje się z *potato* w akcencie amerykańskim, ale w akcencie brytyjskim rymuje się z *staccato*.

3. *clerk* rymuje się z *dark* w akcencie brytyjskim, ale w akcencie amerykańskim rymuje się z *Turk*.

4. *lever* rymuje się z *never* w akcencie amerykańskim, ale w akcencie brytyjskim rymuje się z *beaver*.

5. *father* rymuje się z *bother* w akcencie amerykańskim, ale w akcencie brytyjskim rymuje się z *farther*.

6. *writer* rymuje się z *rider* w akcencie amerykańskim, ale w akcencie brytyjskim rymuje się z *lighter*.

7. *new* rymuje się z *gnu* w akcencie amerykańskim, ale w akcencie brytyjskim rymuje się z *few*.

8. *ant* rymuje się z *aren't* w akcencie brytyjskim, ale w akcencie amerykańskim rymuje się z *ant*.

9. *war* rymuje się z *for* w akcencie amerykańskim, ale w akcencie brytyjskim rymuje się z *law*.

10. *Larry* rymuje się z *Mary* w akcencie amerykańskim, ale w akcencie brytyjskim rymuje się z *Barry*.

11. *furry* rymuje się z *hurry* w akcencie amerykańskim, ale w akcencie brytyjskim rymuje się z *blurry*.

12. *missile* rymuje się z *fossil* w akcencie amerykańskim, ale w akcencie brytyjskim rymuje się z *exile*.

13. *Z* rymuje się *red* w akcencie brytyjskim, ale w akcencie amerykańskim rymuje się z *tea*.

14. *laboratory* rymuje się *hunky-dory* w akcencie amerykańskim, ale w akcencie brytyjskim rymuje się z *secretary*.

### Bibliografia

- Gimson's Pronunciation of English (2001), wyd. VI, uzupełnione przez Alana Cruttenden, wydane przez Arnold w Londynie.
- Janicki K. (1977), *Elements of British and American English*, Warszawa: PWN.
- Wells J. C. (1990), *Accent of English 3, Beyond the British Isles*, CUP.
- Wells J. C. (1993), *Longman Pronunciation Dictionary*, Longman.

(sierpień 2004)

## Francuski przecinek

Przecinek (łac. *virgula*) jest najważniejszym i najtrudniejszym ze wszystkich znaków interpunkcyjnych (Popin, 1989). Jego zadanie polega na oddzielaniu sąsiadujących ze sobą członów tworzących wypowiedzenie. Spośród znaków oddzielających, do których należą także kropka i średnik, przecinek jest znakiem oddzielającym o najsłabszej mocy rozdzielającej. Prawidłowe użycie omawianego znaku jest ważne z kilku powodów.

Po pierwsze, przecinek jest znakiem najczęściej używanym ze wszystkich znaków interpunkcyjnych. Po drugie, przecinek, wnikając w strukturę wypowiedzi, zapewnia jej logiczny charakter, ułatwiając tym samym zrozumienie treści wypowiedzenia. Po trzecie, użycie przecinka nie jest związane z aż tak dużą swobodą interpretacyjną, jaka ma miejsce w przypadku innych znaków, głównie logiczno-emocjonalnych (dwukropek, pytajnik, specjalnie stosowana pauza zwana myślnikiem, wielokropek, wykrzyknik) oraz wydzielających (dwie pauzy, nawias, dwa przecinki). Po czwarte, znajomość zasad przecinkowania świadczy, podobnie jak użycia innych znaków interpunkcyjnych, o wysokiej kompetencji ortograficznej i ortoepicznej (właściwa segmentacja i intonacja głośno odczytwanego tekstu pisanego, wcześniej przygotowanego) wchodzących w skład kultury językowej jednostki.

W dydaktyce języków obcych zagadnieniu interpunkcji poświęca się bardzo mało czasu lub nawet ignoruje się to zagadnienie. Uczący się języka obcego sami wyciągają wnioski na podstawie czytanych tekstów lub, jak pokazuje doświadczenie, przenoszą reguły z języka ojczystego na język obcy. Mimo, że poprawne stosowanie znaków interpunkcyjnych pojawia się w *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego* na wyższych poziomach biegłości językowej, sądzę, że warto wcześniej zaznajomić lub nawet tylko uwrażliwić uczących się, poświęca-

jąc jedną, dwie godziny lekcyjne na reguły interpunkcji poznawanego języka.

Przyjrzyjmy się regułom języka francuskiego odnoszącym się do użycia przecinka.



### Reguły użycia przecinka



#### Przecinek oddzielający wyliczane bezspójnikowo jednorodne części zdania

1. Przecinek między grupami jednorodnych podmiotów, np.: *Les chauves-souris, les balaines, les cochalots et les lamantines sont des mammifères* (cyt. za Gr. M. Arrivé).
2. Przecinek między grupami jednorodnych dopełnień, np.: *Il mangea les bonbons, les gâteaux et les chocolats* (Bescherelle).  
*Il lui parlait de bridge, de golf, de politique et de cravattes* (A. de Saint-Exupéry).
3. Przecinek między grupami jednorodnych okoliczników, np.: *Mon ami sourit gentiment, avec indulgence* (A. de Saint-Exupéry).
4. Przecinek między grupami jednorodnych przydawek, np.: *Le jour venait, sombre, gris, pluvieux, glacial, une de ces journées qui vous apportent des tristesses et des malheures* (Maupassant).
5. Przecinek między grupami jednorodnych orzeczników, np.: *Son visage est devenu pâle, impassible et fixé* (P. Roze).



#### Przecinek przed powtórzoną częścią zdania

1. Przecinek przed każdym powtarzającym się spójnikiem, np.: *Il y avait toujours eu, sur la planète du petit prince, des fleurs très simples, ornées d'un seul rang de pétales, et qui*

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

ne tenaient point de place, et qui ne dérangeaient personne (A. de Saint-Exupéry).

2. Przecinek przed każdym powtarzającym się zaimkiem, np.: *Elle est allée frapper à la porte du grand appartement de la rue de la Bienfaisance, celui de son enfance, celui qu'elle avait voulu oublier* (P. Roze).
3. Przecinek przed każdym powtarzającym się przysłówkiem, np.: *C'était un vieux canotier, mais un canotier enragé, toujours près de l'eau, toujours sur l'eau, toujours dans l'eau* (Maupassant).
4. Przecinek przed każdą powtarzającą się partykułą, np.: *Alors je ne lui parlais ni de serpents, ni de forêts vierges, ni d'étoiles* (A. de Saint-Exupéry).

Uwaga: Nie stawiamy przecinka przed partykułą *ni*, jeżeli stanowi ona zaprzeczenie typu: *ni...ni...ni...*. Np.: *Ni Corneille ni Racine n'ont encore été surpassés* (cyt. za M. Grevisse). Jednak i od tej reguły można spotkać wyjątki.

Uwaga: Jeżeli *et*, *ou*, *ni* służą do połączenia więcej niż dwóch elementów, oddziela się te elementy stosując za każdym razem odrębny przecinek. Np.: *Il arrivait que, soudain, l'un de ses chiffonniers contraints aperçût une commode, ou une potiche, ou un secrétaire de bois de rose...* (G. Duhamel cyt. za M. Grevisse).

*Un bon financier, dit la Bruyère, ne pleure ni ses amis, ni sa femme, ni ses enfants* (cyt. za M. Grevisse).

### Przecinek przed lub po wypowiedzeniu lub uzupełnieniu

1. Przecinek przed lub po wypowiedzianym okoliczniku, np.: *Je fais une cuisine de qualité, constamment* (FDLM).  
*Mon chien hurlait, très loins* (Maupassant).  
*De l'autre côté de la rivière, les femmes commencèrent à pousser des cris* (Gr. Bescherelle).

Uwaga: Dopowiedzenie lub doprecyzowanie rozpoczynające zdanie i mające formę bardzo krótkiego słowa, będącego najczęściej okolicznikiem miejsca nie wymaga użycia przecinka, np.: *Ici nous trouverons le calme et le silence* (cyt. za M. Grevisse).

*Partout règnait un profond silence* (cyt. za M. Grevisse).

Uwaga: Dopowiedzenie rozpoczynające zdanie, po którym bezpośrednio występuje czasownik może, lecz nie musi być oddzielone od czasownika przecinkiem, np.: *Sur une des chaises traînait une robe de chambre usagées. Devant l'entrée, gisait des amas de débris monstrueux* (Loti, cyt. za M. Grevisse).

2. Przecinek przed dopowiedzianą przydawką, np.:

*Le jour venait, sombre, gris, pluvieux, une de ces journées qui vous apportent des tristesses et des malheures* (Maupassant).

### Przecinek przed dopowiedzeniem będącym doprecyzowaniem pierwszego dopowiedzenia

1. Przecinek przed drugim okolicznikiem będącym doprecyzowaniem pierwszego okolicznika jednorodnego względem pierwszego, tj. wyznaczającego z pierwszym wspólne to samo miejsce, tę samą porę, np.: *Je suis originaire de Bourgogne, une région de France réputée pour sa cuisine et pour ses vins* (FDLM).
2. Przecinek przed drugim okolicznikiem będącym doprecyzowaniem pierwszego okolicznika niejednorodnego względem pierwszego (miejsca, czasu itp.), np.:

*Nous arrivons à la gare de Saint-Raphaël, jeudi 8 février, à 13h 30, T.G.V. de Paris de 6h 47* (Café-Crème).

*Rendez-vous à 13 h, au restaurant de la place du Chapelet pres du Grand Théâtre* (Café-Crème).

### Przecinek przed zdaniem współzrędnym bezspójnikowym

1. Przecinek przed zdaniem współzrędnym bezspójnikowym, np.: *Je le vois, je cours, il se retourne et me reconnaît* (Gr. Bescherelle).  
*Je l'appelai, il s'approcha et je lui racontai ma mésaventure* (Maupassant).

## Przecinek między członami przeciwstawnymi

1. Przecinek przed zdaniem rozpoczynającym się od spójnika „et” w znaczeniu polskiego spójnika „a”, np.: *Un boa c'est très dangereux, et un éléphant c'est très encombrant* (A. de Saint-Exupéry).

*Il mit alors son bateau bord à bord avec le mien, et tous les deux nous tirâmes sur la chaîne* (Maupassant).

Uwaga: Jeżeli spójnik et oddziela dwa lub więcej zdań, które mają różne orzeczenia i które są sobie przeciwstawione, rozdzielamy je przecinkiem lub przecinkami (por. przykład powyżej).

2. Przecinek w zdaniu pojedynczym między przeciwstawnymi wyrazami, np.:

*C'est un travail très ennuyeux, mais très facile* (Maupassant).

Uwaga: Brak przecinka przed spójnikiem mais wyrażającym możliwość, np.: *Il est possible que ce soit Patric mais ça pourrait aussi être Hervé* (NSF3).

Uwaga: Jeżeli człon następujący po spójniku mais ma postać jednego słowa, przecinka nie używamy, np.: *Il est beau mais bête* (Popin).

## Przecinek w zdaniu złożonym podrzędnie

1. Przecinek po zdaniu podrzędnym czasowym (subordonnée de temps) rozpoczynającym zdanie złożone, np.: *Avant que le jour fût levé, les chasseurs partirent avec leurs chiens* (Gr. Larousse).

*Jusqu'à ce que j'aille à l'école, je me rendais deux fois par semaine à la messe, le dimanche et le vendredi* (P. Roze).

*Après que nous eûmes longtemps sonné à la porte, un visage parut à la fenêtre* (Gr. Larousse).

*Tandis que la pluie tombera, nous ne pourrions sortir* (Gr. Larousse).

*Tant qu'il est là, je suis tranquille* (J. Z. Terech).

*Pendant que Paul écrivait, Simone repasait* (J. Z. Terech).

*Lorsque l'accident se produisit, elle traversait la rue* (Gr. Larousse).

*Quand le chat n'est pas là, les souris dansent* (Gr. Larousse).

*Dès que vous aurez terminé, vous me reviendrez* (Gr. Larousse).

*Depuis que tu es revenu, tout marche bien* (J. Z. Terech).

*À peine sommes-nous arrivés à la maison, qu'on nous a rappelés d'urgence à Paris* (J. Z. Terech).

*Sitôt qu'il le vit, il partit* (Robert Mét.).

2. Przecinek po zdaniu przyczynowym (subordonnée de cause) rozpoczynającym zdanie złożone, np.: *Comme tu as faim, prends cette tartine de confiture* (Gr. Larousse).

*Parce que tout semble perdu, il lâche prise* (Robert Mét.).

*Puisque c'est efficace, il faut continuer* (Robert Mét.).

*Ce n'est pas que je veuille vous renvoyer, cependant il se fait tard et la nuit va tomber* (Gr. Larousse).

Uwaga: Przed zdaniami podrzędnymi mającymi walor wyłącznie wyjaśniający, np. *Je le veux, puisque vous le voulez* (cyt. za M. Grevisse), stawiamy przecinek. Przed zdaniami podrzędnymi ściśle związanymi sensem ze zdaniem nadrzędnym, przecinek opuszczamy, np. *Il est tombé parce que le chemin est glissant* (cyt. za M. Grevisse).

3. Przecinek przed zdaniem podrzędnym celu (subordonnée de but) występującym po zdaniu głównym, np.: *On jeta une bouée dans l'eau, afin qu'il pût se sauver* (Gr. Larousse).

*Montrez-moi ces plans, que je les examine* (J. Z. Terech).

*Fermez la fenêtre, de crainte que le courant d'air ne vienne à briser le carreau* (Gr. Larousse).

4. Przecinek po zdaniu podrzędnym przyzwalającym, tj. wyrażającym przyczynę niedostateczną (subordonnée de concession) rozpoczynającym zdanie złożone, np.: *Cependant, quoique je fusse un culotteur de pipes renommé, je ne pus pas* (...) (Maupassant).

*Quelque courage que vous ayez, vous échouerez* (Gr. Larousse).

*Même si la vie était en feu, je n'hésiterais pas* (Gr. Larousse).

*Quand bien même il aurait raison, il devait céder* (Gr. Larousse).

5. Przecinek przed zdaniem podrzędnym wyrażającym konsekwencję (subordonnée de conséquence) następującym po zdaniu głównym, np.: *L'accident fut brutal, au point que nul ne put en établir les circonstances exactes* (Gr. Larousse).

*La région est très polluée, à tel point que l'atmosphère est irrespirable* (NSF3).

6. Przecinek w wypowiedzeniu złożonym podrzędnie warunkowym (subordonnée de condition) np.: *Selon que vous serez de son avis ou non, il vous estimera ou méprisera* (Gr. Larousse).

*Supposons que je puisse quitter le bureau assez tôt, je passerais chez toi* (NSF3).

*Il doit tout ignorer encore de la nouvelle, à condition que vous n'ayez eu l'imprudence de la lui apprendre* (Gr. Larousse).

*Nul ne doit être inquiet par ses opinions, pourvu que leur manifestation ne trouble pas l'ordre public* (Café-Crème 3).

*Soit que tu restes, soit que tu partes cela m'est égal* (J. Z. Terech).

*J'irai à la campagne, à moins qu'il ne pleuve* (J. Z. Terech).

*Pour peu qu'on le contredise, il se fâche* (J. Z. Terech).

*Au cas où il accepterait, avertissez-moi* (Gr. Larousse).

*Si je l'apprends, je te le dirai* (Gr. Larousse).

7. Przecinek przed zdaniem podrzędnym zawierającym porównanie (subordonnée de comparaison) następującym po zdaniu głównym, np.: *La famille en groupe allait se promener jusqu'à la jettée, ainsi qu'elle le faisait chaque dimanche* (Gr. Larousse).

### Przecinek po wyrażeniu „eh bien”

Na przykład:

*Eh bien, j'ai cherché, cherché, et j'ai fini* (...) (A. de Saint-Exupéry).

*Eh bien, voici ce qui m'est arrivé sur cette terre d'Afrique* (...) (A. de Saint-Exupéry).

### Przecinki oddzielające określenie osoby (imię, nazwisko, tytuł, stanowisko itp.) od reszty wypowiedzenia

Na przykład:

*Vous dites, Commandant, que vous avez eu peur; je n'en crois rien* (Maupassant).

*Je vous prie d'agréer, Monsieur le Directeur, mes sentiments distingués.*

*Mon cher cousin, j'ai un gros service à vous demander* (Maupassant).

### Przecinek oddzielający wyrazy i wyrażenia modalne od reszty wypowiedzenia

1. Użycia przecinka wymagają wyrażenia zapowiadające daną myśl w formie argumentu, takie jak: **premierement, deuxièmement, troisièmement, d'abord, ensuite, enfin itp.**, np.: *Premièrement, absolutisme: non seulement Louis XIV a écarté la noblesse du pouvoir mais aussi il a presque supprimé le Parlement* (NSF3).

*Deuxièmement, il y a aussi des guerres civiles entre catholiques et protestants* (NSF3).

*Dans la première partie, je développerai les problèmes concernant l'effet de serre et les trous dans la couche d'ozone* (NSF3).

2. Użycia przecinka wymagają wyrażenia odnoszące się do wyrażonej już myśli, takie jak: **or, et pourtant itp.**, np.: *Or, ces algues absorbent du gaz carbonique (...)* (NSF3).

*Et pourtant, la température du soleil, elle, a souvent changé* (NSF3).

3. Przecinka wymagają wyrażenia zawierające stosunek emocjonalny do wypowiedzanej myśli, takie jak: **décidément, certes, absolument itp.**, np.: *Certes, la solutide est dangereuse pour les intelligences qui travaillent* (Maupassant).

*Décidément, je suis repris* (Maupassant).

4. Użycia przecinka wymagają wyrażenia podsumowujące daną myśl, punkt widzenia, takie jak: **en résumé, pour me résumer, en somme, en gros, pour tout dire, bref, tout cela itp.**, np.: *Bref, j'en ai un peu marre* (Maupassant).

*En somme, la terre semblerait avoir la ca-*



pacité de se maintenir à une température constante (NSF3).

### Przecinek w zdaniach, w których forma imiesłowiowa (gérondif) stanowi z orzeczeniem ścisły związek składniowy

Na przykład:

*En entrant dans le salon, il a remarqué un magnifique buffet* (NSF3).

*En jouant au loto, il a gagné une belle fortune* (NSF3).

Uwaga: W wypowiedzeniach, w których forma gérondif nie rozpoczyna zdania brak przecinka. Na przykład:

*Elle prend le bain en écoutant la radio* (NSF3).

### Przecinek między odpowiedzią ogólną a szczegółową

Na przykład:

*Il a été à Paris? Oui, deux fois.*

*Tu bois du café? Non, merci.*

*Tu as téléphoné à tes parents? Malheureusement, je n'ai pas eu le temps.*

*Et si on allait au café? Désolée, j'ai du travail.*

Uwaga: Przecinek stawiamy przed partykułą przeczącą lub twierdzącą w przypadku elizji, np.: *J'ai beaucoup aimé l'interprétation de Jacqueline Benoit. Celle de Michel Duparc, non* (NSF3).

### Przecinek w zdaniu synonimicznym rozpoczynającym się od „c'est-à-dire”

Na przykład:

*Il est très bien élevé, c'est-à-dire il suit toujours les bonnes manières.*

### Przecinki oddzielające wtrącenia będące dopowiedzeniem lub uzupełnieniem

1. Przecinki między zdaniem będącym dopowiedzeniem, np.: *C'est l'heure, je crois, du petit déjeuner (...)* (A. de Saint-Exupéry).

*L'enfant, qui s'était longtemps retenu, éclata en sanglots* (Grammaire Bescherelle).

2. Przecinki między dopowiedzianym słowem lub wyrażeniem (okolicznikiem, imieniem własnym itp.), np.: *J'habitais, comme aujourd'hui, la maison de la mère Lafon, et un de mes meilleurs camarades, Louis Bernet, qui a maintenant renoncé au canotage, à ses pompes et à son débrailé pour entrer au Conseil d'État, était installé au village de C..., deux lieues plus loin* (Maupassant).

*Toutes les bêtes, grenouilles et crapauds, ces chanteurs nocturnes des marécages, se taisaient* (Maupassant).

*Soudain, à ma droite, contre moi, une grenouille coassa* (Maupassant).

### Przecinki między wołaczem a zdaniem

Na przykład:

*Mesdames et Messieurs, je remercie l'association SOS-Terre de m'avoir invité (...)* (NSF3).

*Et toi, Marc, tu travailles toujours à la banque?*

*Annie, tu aimes le fromage?*

### Przecinek użyty w celu uniknięcia dwuznaczności lub błędnego odczytania tekstu

Na przykład:

*Il est mort naturellement (= Il est mort de façon naturelle.)* (Gr. M. Arrivé).

*Il est mort, naturellement (= Il est naturel qu'il soit mort.)* (Gr. M. Arrivé).

### Przecinek w nagłówku zawierającym nazwę własną miejsca i datę

Na przykład:

*Paris, le 23 septembre 2003*

### Podwójny przecinek we wtrąceniu odnoszącym się do cytowanej wypowiedzi

Na przykład:

*Il faut, dit-il, se préoccuper de la situation* (J. Popin).

### Przecinek przed spójnikami *et, ou, mais* wyrażającymi relacje opozycji (zachwianie pozornie logicznej całości)

Na przykład:

*Il est beau, et ne paraît pas intelligent* (J. Popin).

*Il vend des fruits, et ne vend que rarement des légumes* (J. Popin).

*Il ne sait pas jouer, ni ne veut s'y astreindre* (J. Popin).

Uwaga: Użycie przecinka jest jeszcze bardziej ewidentne, jeżeli długość zespołu wyrazowego następującego po spójniku wzrasta.

### Przecinek sygnalizujący elipsę czasownika lub innego słowa w wypowiedzeniu poprzedzającym

Na przykład:

*Jean a rédigé le chapitre du nom; Paul(,) celui de l'adjectif* (M. Arrivé).

*Paul m'a rendu son livre, et Pierre, son cahier* (J. Popin).

*Les grands yeux étaient éteints et mornes, les paupières, striées de rides, les commissures des narines, marquées de plis profonds* (E. Jaloux, cyt. za M. Grevisse).

### Przecinek oddzielający słowa stanowiące powtórzenia

Na przykład:

*Eh bien, j'ai cherché, cherché, et j'ai fini(...)* (A. de Sainte- Exupéry).

### Przecinek oddzielający zdanie główne od zdania podrzędnego, jeżeli to ostatnie stanowi dość długi szereg wyrazowy

Na przykład:

*L'homme qui ne pense qu'à soi et à ses intérêts dans la prospérité, restera seul dans le malheur* (cyt. za M. Grevisse).

Przedstawione zasady użycia przecinka odnoszą się do sytuacji najbardziej typowych,

tj. najczęściej występujących w różnego typu tekstach. Na podstawie zebranego materiału oraz na podstawie opracowań teoretycznych dotyczących interpunkcji wynika, że stosowanie przecinka w języku francuskim podlega w równej mierze zasadom składniowym, co rytmicznym. Jednocześnie należy zaznaczyć, iż użycie omawianego znaku przestankowego jest dużo bardziej swobodne niż w języku polskim. Wniosek ten może dziwić, tym bardziej że język francuski (obok języka angielskiego) należy do najlepiej opisanych języków świata. Od wielu reguł istnieją odstępstwa, wielokrotnie możemy spotkać konstrukcje zdaniowe o podobnej budowie, w których autorzy w oparciu o własne wyczucie struktury sami decydują o przestankowaniu. Nawet w wypowiedzeniach mających charakter przysłów (np. *Quand le chat n'est pas là(,) les souris dansent* możemy spotkać różny zapis.

Znaczenie przecinka jest jednak bezspeczne. Dzięki przecinkowaniu tekst staje się strukturą przejrzystą, w której są wyraźnie zaznaczone relacje między poszczególnymi wyrazami oraz zdaniami. Przecinek, podobnie zresztą jak inne znaki interpunkcyjne, ułatwia zrozumienie tekstu oraz wpływa na szybkość czytania. Rozczłonkowanie tekstu wnosi informacje semantyczne oraz prozodyczne. Pomimo pewnej swobody, która cechuje francuską interpunkcję, należy poznać ścisłe zasady przecinkowania i je stosować.



## Przecinek w dydaktyce

W celu zwiększenia uczniowskich kompetencji językowych warto przeciwzyć wiedzę teoretyczną w praktyce. Oto przykładowe ćwiczenia do wykorzystania na zajęciach.

► **Ćwiczenie I.** *Dans les phrases ci-dessous mettez la virgule si nécessaire.*

1. Or un soir son mari rentra l'air glorieux et tenant à la main une enveloppe.
2. « Tiens dit-il voici quelque chose pour toi. »
3. Elle souffrait sans cesse se sentant née pour toutes les délicatesses et tous les luxes.

4. Elle souffrait de la pauvreté de son logement de la misère des murs de l'usure des sièges de la laideur des étoffes.
5. Mal peignée avec des jupes de travers et les mains rouges elle parlait haut lavait à grande eau les planchers.
6. Madame Forestier fort émue lui prit les deux mains.
7. Enfin c'est fini je suis rudement contente.
8. Le mari travaillait le soir à mettre au net les comptes d'un commerçant et la nuit souvent il faisait de la copie à cinq sous la page (Guy de Maupassant).

► **Ćwiczenie II.** Complétez le texte avec les virgules.

Il y avait à Montmartre au troisième du 75 bis de la rue d'Orchamps un excellent homme nommé Dutilleul qui possédait le don singulier de passer à travers les murs sans en être incommodé. Il portait un binocle une petite barbiche noire et il était employé de troisième classe au ministère de l'Enregistrement. En hiver il se rendait à son bureau et à la belle saison il faisait le trajet à pied sous son chapeau melon.

Dutilleul venait d'entrer dans sa quarante-troisième année lorsqu'il eut la révélation de son pouvoir. Un soir une courte panne d'électricité l'ayant surpris dans le vestibule de son petit appartement de célibataire il tâtonna un moment dans les ténèbres et le courant revenu se trouva sur le palier du troisième étage. Comme sa porte d'entrée était fermée à clé de l'intérieur l'incident lui donna à réfléchir et malgré les remontrances de sa raison il se décida à rentrer chez lui comme il en était sorti en passant à travers la muraille. Cette étrange faculté qui semblait ne répondre à aucune de ses aspirations ne laissa pas de le contrarier un peu et le lendemain samedi profitant de la semaine anglaise il alla trouver un médecin du quartier pour lui exposer son cas (...) Marcel Aymé.

► **Klucz**

- I. 1. Or, un soir, son mari rentra, l'air glorieux et tenant à la main une enveloppe.
2. « Tiens, dit-il, voici quelque chose pour toi. »
3. Elle souffrait sans cesse, se sentant née pour toutes les délicatesses et tous les luxes.
4. Elle souffrait de la pauvreté de son logement,

de la misère des murs, de l'usure des sièges, de la laideur des étoffes.

5. Mal peignée, avec des jupes de travers et les mains rouges, elle parlait haut, lavait à grande eau les planchers.
6. Madame Forestier, fort émue, lui prit les deux mains.
7. Enfin, c'est fini, je suis rudement contente.
8. Le mari travaillait, le soir, à mettre au net les comptes d'un commerçant, et la nuit, souvent, il faisait de la copie à cinq sous la page. (Guy de Maupassant)

II. Il y avait à Montmartre, au troisième du 75 bis de la rue d'Orchamps, un excellent homme nommé Dutilleul qui possédait le don singulier de passer à travers les murs sans en être incommodé. Il portait un binocle, une petite barbiche noire et il était employé de troisième classe au ministère de l'Enregistrement. En hiver, il se rendait à son bureau, et, à la belle saison, il faisait le trajet à pied, sous son chapeau melon.

Dutilleul venait d'entrer dans sa quarante-troisième année lorsqu'il eut la révélation de son pouvoir. Un soir, une courte panne d'électricité l'ayant surpris dans le vestibule de son petit appartement de célibataire, il tâtonna un moment dans les ténèbres et, le courant revenu, se trouva sur le palier du troisième étage. Comme sa porte d'entrée était fermée à clé de l'intérieur, l'incident lui donna à réfléchir et, malgré les remontrances de sa raison, il se décida à rentrer chez lui, comme il en était sorti, en passant à travers la muraille. Cette étrange faculté qui semblait ne répondre à aucune de ses aspirations ne laissa pas de le contrarier un peu et le lendemain samedi profitant de la semaine anglaise il alla trouver un médecin du quartier pour lui exposer son cas (...) Marcel Aymé

**BIBLIOGRAFIA:**

- Arrivé M., Gadet F., Galmiche M. (1986), *La grammaire d'aujourd'hui guide alphabétique de linguistique française*, Paris: Flammarion.
- Bescherelle 3 *La grammaire pour tous*, Éd. Hatier, Paris 1984.
- Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie* (2003), Warszawa: CODN.
- Grevisse M. (1980), *Le Bon Usage*, Paris: Duculot.
- Popin J. (1980), *La ponctuation*, Paris: Nathan.
- Skibińska E. (2001), *Inaczej mówiąc... Tłumaczenie z francuskiego na polski*, Wrocław: Dolnośląskie Wydawnictwo Edukacyjne.
- Terech J. Z. (1985), *Gramatyka języka francuskiego*, Warszawa: Wiedza Powszechna.

### Inne źródła przykładów:

Aymé M. (1955), *Le passe-muraille*, Paris: Gallimard  
Dominique Ph. i in. (1989), *Le nouveau sans frontières* 1, 2, 3, Paris: Clé International.  
Kaneman-Pougath M. i in. (1997), *Café crème* 1, 2, 3, Paris: Hachette-Wydawnictwo Szkolne PWN.

*Le français dans le monde* Nr 324\2002.  
Maupassant de G. (1983), *Contes étranges suivi de Sicile*, Ed. d'Antan.  
Maupassant de G. (1980), *La parure in Contes du jour et de nuit*, Paris: Albin Michel.

(czerwiec 2004)

Dorota Chłopek<sup>1)</sup>

Bielsko Białą

## Utrwalanie słownictwa przez tekst prasowy

W grupach zaawansowanych językowo stosuje się zwykle podręcznik, wzbogacając go artykułami z gazet i czasopism. Teksty podręcznikowe są zazwyczaj wyposażone w ćwiczenia leksykalne, natomiast teksty autentyczne, pochodzące z bieżących publikacji, trzeba w takie ćwiczenia wyposażać.

Artykuły z gazet, czasopism i magazynów stanowią doskonałą podstawę do wprowadzenia nowych słów i wyrażeń. Nie ma rozumienia tekstu bez rozumienia słów dla niego kluczowych, często nieznanymi czytającym go osobom. Słowa to cegiełki budujące treść wypowiedzi. Hanna Komorowska (2003:115) zwraca uwagę na rolę słownictwa w nowoczesnej metodyce nauczania języków obcych: „Dziś, gdy podstawowym celem nauki jest umiejętność skutecznego porozumiewania się i dążymy do rozwinięcia u uczniów kompetencji komunikacyjnej, słownictwo odgrywa w nauczaniu bardzo dużą rolę. Dzieje się tak dlatego, że umiejętność przekazu informacji jest najsilniej uzależniona od poziomu opanowania słownictwa. To właśnie braki leksykalne najsilniej uszkadzają, a niekiedy wręcz blokują przekaz. Znacznie mniejszą rolę odgrywa fakt, czy wypowiedź jest poprawna gramatycznie, czy też nie. Blokada komunikacji to najczęściej skutek nieznaności potrzebnego słownictwa. [...] Dlatego istnieje konieczność konsekwentnego prowadzenia stałej, regularnej pracy nad wzbogaceniem słownictwa uczniów, tym bardziej, że bez ćwiczeń leksykalnych nie będzie możliwy dalszy rozwój sprawności mówienia, słuchania ze zrozumieniem, czytania i pisanie”.

We współczesnej szkole – wyższej i średniej – istnieje potrzeba zgłębiania wiedzy w języku obcym, tak by można było w przyszłości sprawnie funkcjonować w kręgach międzynarodowych. Wiadomo, że teksty obcojęzyczne dostarczają zarówno materiału językowego, jak i są źródłem wiedzy dla przyszłych specjalistów. Czytanie zapoczątkowane w szkole średniej zaszczepi w młodych ludziach ciekawość informacji, chęć poszukiwania i zgłębiania treści w języku obcym. Studenci uczelni wyższych powinni sięgać do tekstów autentycznych związanych tematycznie z dziedziną studiów i przyszłą profesją. Chcąc być aktywnym mieszkańcem Zjednoczonej Europy, polska młodzież nie może omijać specjalistycznych artykułów obcojęzycznych. Musi dorównywać wiedzą swoim rówieśnikom z krajów, które posiadają nowocześniejsze technologie, szczególnie informatyczne, starsze przedsiębiorstwa globalne, więcej doświadczenia w ogólnoswiatowym biznesie, więcej zdarzeń na arenach biznesu i techniki. Wobec tego nauczyciele języka np. angielskiego, będącego głównym narzędziem komunikacji na gruncie zawodowym w dzisiejszej „globalnej wiosce”, powinni zwrócić szczególną uwagę na rozwijanie nawyku czytania artykułów prasowych. Aby zaś czytanie było sprawniejsze i przyjemniejsze, należy poznawać słowa.



### Etapy nauki słownictwa

Nauczanie i uczenie się słownictwa to zwykle żmudny proces. H. Komorowska (2003:

<sup>1)</sup> Autorka jest wykładowcą języka angielskiego w Studium Języków Obcych Akademii Techniczno-Humanistycznej w Bielsku-Białej.

116) wyróżnia trzy etapy nauki słownictwa. Są to kolejno „wprowadzanie, utrwalanie oraz powtarzanie i utrwalanie słownictwa wcześniej opanowanego”. Podczas czytania tekstu autentycznego ważny jest sposób wprowadzenia nowych wyrazów i zwrotów. Według H. Komorowskiej (op.cit.) słownictwo można wprowadzać stosując następujące techniki:

- ▶ wskazanie przedmiotu,
- ▶ pokazanie obrazka,
- ▶ ilustracja za pomocą gestu i mimiki,
- ▶ synonim,
- ▶ antonim,
- ▶ objaśnienie,
- ▶ definicje,
- ▶ polski odpowiednik.

Pomimo istnienia wielu odmiennych stanowisk dotyczących efektywności stosowania określonych technik wprowadzania nowych słów, istnieje zgodność metodyków nauczania języków obcych co do tego, że polski odpowiednik powinien zostać użyty tylko w ostateczności. Słowa nie zawsze znajdują lustrzane odbicie w innym języku.



## Wyraz w kognitywnym świetle

Parafrazując urywek teorii Ronalda Langackera (1987:65,66), zadanie znalezienia odpowiedniej jednostki językowej dla konceptualizacji znaczenia (uświadomienia sobie, o jaką jednostkę językową chodzi w języku pierwszym), może być określone jako problem kodowania (*coding*), rozwiązaniem którego jest struktura docelowa (*target structure*). Celem z tego względu jest wydarzenie użycia (*usage event*), tzn. wyrażenie symboliczne wplecione przez mówiącego w poszczególne zespół okoliczności dla określonego celu. Ten symboliczny związek jest utrzymywany między szczegółową konceptualizacją zależną od kontekstu, oraz pewnym typem struktury graficznej bądź fonologicznej, którą w przypadku mowy jest aktualna wokalizacja. Ten właśnie typ struktury fonologicznej lub graficznej jest nazywany wyrazem lub jednostką leksykalną. Według Langackera (1987:370) często napotykana jednostka leksykalna przedstawia ogromną i niebanalną różnorodność współ-

zależnych znaczeń oraz konwencjonalnych ograniczeń użycia. Zbiór przyjętych dla niej wartości może być uważany za kategorię złożoną (*complex category*). Składniki kategorii złożonej są traktowane jako ekwiwalenty dla celów symbolicznych i nie tylko. Langacker (1987:375, 376) prezentuje przykłady kategorii kompleksowych. Są nimi wyrazy: *drzewo* (iglaste, liściaste), *krzesło* (biurowe, elektryczne), *gwiazda* (na niebie i estrady), *ołówek* (drewniany, mechaniczny). W oderwaniu od kontekstu kategorii złożone nasuwają na myśl wiele różnych możliwości interpretacji znaczenia w zależności od tego, co jest nam bliskie, z czym stykamy się najczęściej, w odniesieniu do czego przeważnie używamy danego wyrazu. Zatem bez kontekstu nie jesteśmy w stanie odkodować znaczenia kategorii kompleksowej.



## Wyraz w metodyce nauczania języka

Kwestia kategorii złożonej i słownictwa nie odnosi się tylko do językoznawczego pojęcia kategorii. Wyżej omówiona kwestia ma także związek z podziałem słownictwa ze względu na metodykę nauczania go, gdzie jest ono dzielone na receptywne (*receptive*) w opozycji do produktywnego (*productive*), oraz słownictwo treści (*content words*) w kontraście ze słowami funkcyjnymi (*function words*). Ostatnia para dotycząca tegoż podziału leksyki to słownictwo, które posiada znaczenie dosłowne (*literal meaning*) w zderzeniu ze słownictwem obdarzonym znaczeniem figuratywnym (*figurative meaning*) (za: Celce-Murcia i Elite Olshtain, 2000:75).



## Słownictwo receptywne kontra produktywnie

Analizując wyżej przytoczone pary różnych rodzajów słownictwa autorki wskazują na ważność uświadomienia sobie, iż znajomość słownictwa receptywnego w znacznym stopniu przewyższa znajomość słownictwa produktywnego. Dotyczy to zarówno użytkowników rodzimych danego języka (posługujących się nim jako

językiem pierwszym), jak i nierodzimych użytkowników tegoż języka (posługujących się nim jako językiem drugim).

Czytając teksty w języku angielskim rozumiemy, często podświadomie, wiele słów w rodzaju *adumbrate* oraz *anent*, ale istnieje bardzo niewielkie prawdopodobieństwo użycia tychże słów w tym, co mówimy lub piszemy bez pomocy słownika i tezausa. Dzieje się tak dlatego, iż posiadamy receptywną a nie produktywną kontrolę nad wspomnianymi słowami.

Kontrola produktywna pociąga za sobą receptywną, nie odwrotnie (za: op. cit. s. 76). Dlatego ważne jest dla efektywnej komunikacji językowej w każdej dziedzinie i w każdym kręgu społecznym, by nauczać i uczyć się jak największej liczby słów receptywnych w języku drugim. Należy uczyć się takich słów po to, aby czytanie tekstów (nie tylko specjalistycznych) nie polegało na nieustannym wertowaniu słownika, by było sprawniejsze i przyjemniejsze, by dawało satysfakcję, nie zaś poczucie ulgi po przebrnięciu przez pół strony. Uczymy się słów receptywnych po to, by przeprawa wzrokiem przez wyrazy w tekście nie była przeprawą przez dżunglę niewiedzy.

### ▼ Słownictwo treści kontra funkcji

Podczas analizy słownictwa w tekście staje się użyteczny drugi podział – ze względu na treść i funkcję. Większość jednostek leksykalnych to słowa treści, należące do obszernych, otwartych klas wyrazów (np. klasy wyrazów, które chętnie przyjmują nowe słowa i odrzucają stare, takie które nie są już przydatne: rzeczowniki, czasowniki, przymiotniki i niektóre przysłówki). Słowa funkcyjne to te jednostki leksykalne, które należą do zamkniętych klas wyrazów (np. klasy wyrazów, które niechętnie akceptują nowe jednostki lub niechętnie pozbywają się jednostek starych: zaimki, słowa posiłkowe, przyimki, określniki i wiele przysłówków) (za: op. cit.). Słowa funkcyjne są zwykle przyswajane na zajęciach poświęconych gramatyce języka drugiego, jednak nie w każdym przypadku. Przysłówki sposobu i miejsca, czasu, częstotliwości, te wyrażające stopień pewności, należą także do grupy słów treści, przyswajanych w kontekście.

### ▼ Słownictwo dosłowne kontra figuratywne

Z kontekstem, a zarazem z użyciem wyrazów, jest nierozdzielnie związany podział na słowa o znaczeniu dosłownym i figuratywnym. Język figuratywny (za: Lakoff i Johnson, 1980) zawiera wyrażenia metaforyczne i idiomatyczne. Interpretacja danego wyrażenia często jest uzależniona od towarzyszącej mu treści (zwanej: *co-text*), z której wynika, czy mamy do czynienia ze znaczeniem dosłownym, czy też idiomatycznym (za: Celce-Murcia i Elite Olshain). Przykładowo *in the same boat* (polskie tłumaczenie: *w tej samej łódce*), może mieć znaczenie dosłowne, np. w odniesieniu do motorówki na wakacjach lub idiomatyczne. *I'm in the same boat* idiomatycznie oznacza znajduwanie się w takim samym trudnym położeniu, jak ktoś, kogo ze sobą porównujemy, niekoniecznie w łódce. Bez towarzyszącego temu wyrażeniu kontekstu nie można poprawnie odkodować jego znaczenia.

### ▼ Słownictwo specjalistyczne

Oprócz podziałów słownictwa, które dotyczą języka ogólnego i specjalistycznego istnieje taki, który jest ściśle związany tylko z językiem wysoce specjalistycznym. Celce-Murcia i Elite Olshain (s. 82) wyróżniają tutaj trzy typy słownictwa:

- ▶ słownictwo kluczowe, identyczne dla wszystkich gałęzi nauki i techniki,
- ▶ słownictwo specyficzne dla wybranej gałęzi nauki,
- ▶ słownictwo jeszcze bardziej specyficzne, znane tylko tym, którzy są bezpośrednio związani z poszczególną specjalnością lub poddziedziną wiedzy.

Czytanie tekstów ściśle specjalistycznych, do których kluczem jest słownictwo specjalistyczne, jest zwykle łatwiejsze niż czytanie tekstów pośrednich (zawierających także treści ogólne), nasyconych językiem figuratywnym. Dlatego analiza słów w kontekście przybliży uczącym się znaczenie i użycie wszystkich rodzajów słownictwa. Cechą charakterystyczną wyrazu jest to, iż jest on kategorią złożoną, wymagającą kontekstu do jej konceptualizacji (odkodowania zna-

czenia). Idzie za tym następująca myśl Elżbiety Tabakowskiej (2001:46): „Wyrazy posiadają zwykle więcej niż jedno znaczenie. Wyraz mający kilka różnych powiązanych ze sobą znaczeń zwany jest wyrazem polisemicznym”. Znaczenie wyrazu polisemicznego może być odkodowane tylko w kontekście.



## Typy kontekstu

Ronald Langacker (1987:375,376) posuwa się dalej, twierdząc, iż wszystkie jednostki językowe są uzależnione od kontekstu. Wyróżnia on kilka różnych typów kontekstu.

- ▶ Pierwszy to kontekst systemowy (*systemic context*), tzn. taki, w którym pozycja jednostki leksykalnej znajduje się w schematycznym układzie, tworzącym w całości gramatykę języka.
- ▶ Drugi to kontekst sytuacyjny (*situational context*), czyli pragmatyczne okoliczności (tzn. okoliczności skoncentrowane na akcie mowy uczestników), które dają początek określonemu użyciu wyrazu.
- ▶ Istnieje także kontekst trzeci, zwany syntagmatycznym (*syntagmatic context*), odnoszący się do połączenia jednostek podczas tworzenia wyrażen złożonych.

Te trzy rodzaje kontekstu odgrywają istotną rolę w sytuacji użycia struktury językowej. Jednostki językowe są przyswajane, zachowywane w pamięci oraz modyfikowane przez użycie. W ich strukturze wewnętrznej są odzwierciedlone aspekty kontekstu sytuacyjnego (za: 1987:401). Zatem analiza słów w kontekście przybliży grupie uczniowskiej znaczenie i użycie wszystkich rodzajów słownictwa, szczególnie wszechobecnych kategorii złożonych.

Na wyższym stopniu zaawansowania językowego grupy uczniowskiej kontekstem dla poznawania i utrwalania słów oraz wyrażen powinien być między innymi tekst pochodzący ze źródła przeznaczonego dla rodzimych użytkowników przyswajanego języka. Dużą wartość dydaktyczną stanowi tekst zaczerpnięty z gazet, czasopism czy magazynów. Prawie każde wydawnictwo posiada swoje, zwykle darmowe strony internetowe. Bieżące teksty docierają do nas bez

dotychczasowych nakładów finansowych, za sprawą jednego symbolicznego kliknięcia myszką.



## Pamięć w procesie nauczania-uczenia się

Zwykle wiadomości przekazywane w artykułach prasowych są czytane z zaciekawieniem i znajdują trwałe miejsce w pamięci. Zapamiętywanie nie jest jednak procesem tak bardzo uproszczonym. Wiele w nim tkwi zawiłości.

Według współczesnych badań (1999: 17,18), ogólny model pamięci, który odgrywa znaczenie w uczeniu się, to model modalny. Model ten zawiera kilka różnych składników pamięci.

- ▶ Pierwszym z nich jest pamięć sensoryczna (*sensory memory*), będąca początkowym składnikiem pamięci, który postrzega, rozpoznaje oraz przypisuje znaczenie dla zbliżającego się bodźca.
- ▶ Następny składnik to pamięć krótkotrwała (*short-term memory*), inaczej zwana „warsztatem myślowym” (*mental workbench*) lub „pamięcią roboczą”.
- ▶ Na miejscu ostatnim listy składników pamięci plasuje się pamięć długoterminowa (*long-term memory*).

Zgodnie z modalnym modelem pamięci informacja jest przetwarzana przez szereg systemów pamięci, z których każdy służy specyficznej funkcji. W przytoczonym tutaj modelu pojawia się nieobecna wcześniej pamięć sensoryczna, odnosząca się do wstępnego przetwarzania postrzegania, które identyfikuje nadchodzący bodziec. Po przejściu przez pamięć sensoryczną, informacja jest przekazywana dalej, do pamięci krótkotrwałej, gdzie podlega dalszemu przetwarzaniu pod względem znaczenia. Informacja, która odpowiada celom jednostki, zostaje zachowana w pamięci długoterminowej na czas nieokreślony, do czasu, gdy ponownie stanie się potrzebna. Wspomniane, podstawowe składniki pamięci zostały wzbogacone dodatkowymi zachodzącymi w niej procesami.

W najnowszych (op.cit.) modelach pamięci termin pamięć krótkotrwała został zastąpiony pojęciem *pamięć robocza*, który zaznacza różni-

cę między subprocesami zachodzącymi w tym rodzaju pamięci. Inność polega na tym, iż w pamięci krótkotrwałej informacje są przechowywane biernie, natomiast w pamięci roboczej są one przechowywane w sposób aktywny. Co więcej, w modalnym modelu pamięci zostało dodane połączenie między pamięcią długoterminową i sensoryczną w postaci pętli (*loop*). Umożliwia ona oddziaływanie informacji znajdującej się w pamięci stałej (*permanent*) na wstępne przetwarzanie postrzegania. Kolejnym dodatkiem jest pojęcie metapoznanie (*metacognition*), które prowadzi przepływ informacji przez trzy „niższe” systemy pamięci.

Wszystko, co zostało dodane do pamięci, jest ważne, gdyż pozwala nam użyć tego, co już wiemy, w celu poznania nowej informacji. Jest to zjawisko znane jako przetwarzanie góra-dół (*top-down processing*). W pierwotnej wersji modelu przetwarzanie informacji miało charakter dół-góra (*bottom-up*), gdyż żaden z wyższych składników pamięci, takich jak pamięć długoterminowa czy metapoznanie, nie wpływały, na początkowe procesy w składnikach niższych pamięci, takich jak pamięć sensoryczna.

Podsumowując obecne rozważania, można stwierdzić, iż w nowym modelu na wstępne przetwarzanie sensoryczne wpływa pamięć krótkotrwała oraz długoterminowa jednocześnie z procesami metapoznawczymi (za: Roger H. Burning, Gregory J. Schraw, Royce R. Ronning 1999:17, 18). Posiadana wiedza jest więc niezbędna do odkodowania znaczenia nowych wyrazów w tekście i pracy nad tym tekstem.

## Wiedza w procesie nauczania-uczenia się

Nabyta wiedza jest podstawą do przetwarzania nowej informacji oraz do jej zapamiętania. Psycholodzy kognitywni (op.cit. s. 47, 48), rozróżniają dwa typy wiedzy w pamięci. Jest to najbardziej podstawowa para, którą stanowi wiedza deklaratywna (*declarative knowledge*), inaczej rzecz ujmując, wiedza faktyczna, czyli „znajomość rzeczy”, oraz wiedza proceduralna (*procedural knowledge*). Dla kontrastu w stosunku do poprzedniego typu jest to znajomość spo-

sobu wykonania czynności. Większa część czynności i procesu uczenia się obejmuje współdziałanie wiedzy deklaratywnej i proceduralnej. Celem nauczania jest jednak pomoc w rozwinięciu wiedzy deklaratywnej, w której mieści się pamięć semantyczna i epizodyczna. W pamięci semantycznej jest zorganizowana wiedza, którą mamy o słowach i konceptach, oraz o tym, jak są powiązane. Dla przykładu literatura angielska czy historia Ameryki reprezentują duże zasoby informacji semantycznej. Tutaj także przynależne miejsce ma przypominanie znaczenia słów, czyli jednostek leksykalnych.



## Rozumienie zdania

Należy zaznaczyć, iż jednostki leksykalne, jak i koncepty leksykalne, muszą być przechowywane w pamięci długoterminowej. Rozumienie nowego zdania następuje w pamięci roboczej w połączeniu przez pętlę z pamięcią długoterminową i zmagazynowaną w niej wiedzą. W ujęciu Raya Jackendoffa (2002:333, 334), rozumienie nowego zdania jest zbudowane z następujących składników:

- ▶ Znaczeń słów w zdaniu (czyli konceptów leksykalnych).
- ▶ Konceptualnej struktury przekazanej przez gramatyczną konstrukcję zdania.
- ▶ Wszystkich warunków wpływających na strukturę konceptualną: Czy struktura jest poprawna? Czy jest wiarygodna?
- ▶ Konceptualnej struktury, zaczerpniętej z kontekstu.

Do pełnej interpretacji zdania przyczyniają się wszystkie cztery komponenty.



## Słownictwo w tekście prasowym

Aby w pełni rozumieć wyraz, bez spekulowania o wyborze znaczenia, należy słyszeć lub widzieć go w kontekście. Na zajęciach języka obcego dla zaawansowanej grupy uczniowskiej doborowym źródłem słownictwa czynnego i biernego jest tekst niepreparowany, tekst prasowy, związany tematycznie z profilem klasy



szkoły średniej, kierunkiem studiów, bądź aktualnym i zarazem ważnym wydarzeniem. H. Komorowska (2003:17) wśród podstawowych kryteriów selekcji materiału językowego zaleca, aby dbać także o to, by „nauczyć tego, co dla ucznia ważne i interesujące, nawet jeśli mniej przydatne i o mniejszym bezpośrednim zastosowaniu”. Teksty prasowe o zajmującej tematyce mogą sprawiać wrażenie trudnych, dlatego iż zarówno tematyka, jak i występujące w nich słownictwo, nie zawsze posiadają swoje „magazyny” w wiedzy deklaratywnej ucznia.

Maria Dakowska (2001:135,136), pisząc o *strategiach dostosowywania zbyt trudnego tekstu autentycznego do możliwości poznawczych ucznia*, wymienia *elaborację* jako środek dostarczający uczniowi wiedzy, która będzie pomocna w samodzielnym zrozumieniu tekstu autentycznego. Elaboracja sprowadza się do modyfikacji tekstu. Prosty sposób modyfikowania tekstu to dopisanie do potencjalnie nowych wyrazów w tekście ich synonimów lub antonimów, unikając polskich odpowiedników. Modyfikowanie tekstu może być łatwe, powstały rezultat może wyglądać schludnie. W jaki sposób?

Żyjemy w czasach, w których Internet i strony w sieci rozwiązują problem przepisywania tekstu prasowego na maszynie. Serwują nam one aktualne wydania znanych i prestiżowych czasopism. Po skopiowaniu tekstu ze strony internetowej łatwo możemy go wkleić (przenieść) do edytora tekstu, gdzie za pomocą doboru odpowiedniej czcionki, podkreślenia lub pogrubienia wyrazu, możemy zaznaczyć słowa lub koncepty leksykalne, które uważamy za trudne lub nieznanne. Obok nich, w nawiasach, mogą pojawić się wyjaśnienia znaczenia w postaci synonimów, antonimów bądź definicji, skopiowane z internetowych wydań słowników. Niewyjaśnione zostawiamy te wyrazy, których znaczenie może zostać łatwo odkodowane dzięki kontekstowi.

Wyjaśnieniom włączonym do tekstu autentycznego towarzyszą ćwiczenia leksykalne utrwalające znaczenie nowych słów i konceptów leksykalnych. Tworzone są one w odłączeniu od tekstu. Po wykonaniu ćwiczeń przeczytanie tekstu bez włączonych modyfikacji nie będzie sprawiało trudności pod względem odkodowania znaczeń wyrazów potencjalnie trudnych. Wyra-

zy te nie zablokują aktu komunikacji językowej podczas procesu czytania.

W załączonym poniżej tekście prasowym, zaczerpniętym z internetowych stron *The Economist* (<http://economist.com>), słowa zaznaczone przeze mnie tłustym drukiem mogą być nieznane uczniom czytającym tekst. Tekst zmodyfikowałam dodając w nawiasach wyjaśnienia słów potencjalnie nowych. Dołączone wyjaśnienia zostały skopiowane z internetowego wydania prestiżowego słownika monolingwalnego, dostępnego na stronie <http://merriamwebster.com>, oraz dopasowane do form wyrazów w tekście. Znaczenie słów wytłuszczonych nie posiadających wyjaśnień, można odkodować w kontekście. Zaproponowane pod tekstem ćwiczenia leksykalne sprawdzą rozumienie wszystkich wyrazów wyeksponowanych tłustym drukiem.



### Przykładowy zmodyfikowany aktualny tekst z prasy

#### Kenya's Nobel laureate

#### The woman who planted trees

Oct 14th 2004 From The Economist print edition

Wangari Maathai is **sound** on reforestation; less so on AIDS

THIS year's Nobel Peace Prize was awarded last week to Wangari Maathai, a Kenyan environmentalist-turned-politician, for planting 30m trees. Thanks to Ms Maathai, Kenya is a greener and more pleasant place than it would otherwise be. For this, she deserves our warmest congratulations. But what does planting trees have to do with peace?

A lot, say Ms Maathai's supporters. Conflict often springs from competition for water or **fertile** land. As deserts expand and populations **soar** (*rise or increase dramatically*), such competition can turn violent. The war in the Darfur region of western Sudan, for example, has its roots in the struggle between black farmers and Arab **pastoralists** (*social organization based on livestock raising as the primary economic activity*) over a **slab** of increasingly **arid** (*excessively dry*) soil. By reforesting Kenya, Ms Maathai has made it less likely to go the way of Sudan. And the way she did it-by paying peasant women to plant **seedlings** (*young plants grown from seed*) in their own villages-empowers women, and so promotes peace even more.

This is a bit of a stretch. Ms Maathai's work, though admirable, is only distantly related to the prevention of war. **Skirmishes** (*minor fights in war usually incidental to larger movements*) over **pasture** are common, but there is little evidence that environmental factors cause full-scale wars. Darfur is in flames more for political reasons. A group of **guerrillas** (*persons who engage in irregular warfare especially as members of an independent unit carrying out harassment and sabotage*) rebelled against an oppressive regime, which responded by slaughtering the rebels' ethnic **kin**. Planting trees in Darfur would not have saved its people.

The Peace Prize is often controversial. Those who stop wars are usually politicians; sometimes the same people who started them. Henry Kissinger's award in 1973 still angers many. Today, the politician who has **arguably** done the most to end the world's worst wars is South Africa's president, Thabo Mbeki, who was instrumental in pushing Congo and Burundi from **utter mayhem** (*needless or willful damage or violence*) to shaky peace. Ah yes, you say, but he has controversial views on AIDS.

So does Ms Maathai, as it happens. As she **reiterated** (*stated over again*) last week, she thinks the virus was created by "evil-minded scientists" to kill blacks: "It is created by a scientist for biological **warfare** (*military operations between enemies*)." Ms Maathai also argues that condoms cannot prevent transmission of the virus. Coming from one of the first women in east Africa to earn a doctorate, Ms Maathai's views might be seen as surprising. Coming from a freshly crowned Nobel laureate, they might be considered **inexcusable**.



## Ćwiczenia utrwalające wyrazy potencjalnie trudne

I. Ćwiczenia mające na celu sprawdzenie umiejętności odkodowania w kontekście znaczenia słów potencjalnie trudnych<sup>2)</sup>:

► **Polecenie:** Spośród sześciu podanych w nawia-

sie słów proszę wybrać dla podkreślonych w zdaniu wyrazów te, które mogą być ich synonimami w podanym kontekście.

► **Polecenie:** Proszę omówić, jak zmienia się znaczenie kontekstu wraz z wprowadzeniem do niego zamiast słowa podkreślonego, wybranych z nawiasu słów bliskoznacznych.

► **Polecenie:** Proszę zastąpić podkreślone w zdaniu słowo tym wyrazem z nawiasu, który najbliższej oddaje znaczenie słowa podkreślonego i najmniej zmienia znaczenie całego kontekstu.

1. THERE ARE TIMES IN A COLUMNIST'S LIFE WHEN HE OR SHE ENCOUNTERS A creative period as arid (*vivid, boring, vigorous, monotonous, unimaginative, uninspired*) and virtually lifeless as the El Centro desert in Southern California where the temperature can soar (*arise, ascend, fall, decline, lift, mount*) as high as 120 degrees in summer.

2. Warfare (*meeting, conflict, trial, rivalry, victory, engagement*) always has been an almost exclusively adult domain.

3. The book concentrates primarily on Arab armies in conventional war, particularly ground warfare (*meeting, conflict, trial, rivalry, victory, engagement*).

4. However, a hint of such analysis shows itself in Pollack's description of Arab conventional military forces as they faced unconventional foes—such as Jordan against the PLO during the „Black September” fighting; Syria against the PLO and Lebanese guerillas (*partisans, patriots, adversary, irregulars, antagonist, opponent*); Iraq in numerous clashes with Kurds; and Libya against various forces in Chad.

5. Campaign 2002 is under way, with battles being fought over Medicare and prescription drugs. The 2002 election is a midterm Congressional contest, and political skirmishes (*assaults, attacks; ambushes, clashes, meetings, battles*) will be fought in every Congressional district and up-for-grabs Senate seat.

6. Tabloid news reporters in particular are singled out as insensitive instigators of mayhem

<sup>2)</sup> Artykuły prasowe (w ćwiczeniu nr I) ze słowami kluczowymi. Cytaty znalezione w artykułach dnia 22. 10. 2004, na stronach: [http:// findarticles.com](http://findarticles.com)

Cytaty w ćwiczeniu nr I:

Cytat nr 1: Baseball Digest, June, 2002 by John Kunsner. *Stories about Mickey Mantle and Ted Williams are still relished- Warm up Tosses- Column.*

Cytat nr 2: Parameters, Winter, 2001 by P. W. Singer. *Caution: Children at War- global poverty contributions- Statistical Data Included.*

Cytaty nr 3 i 4: Naval War College Review, Autumn, 2003 by Richard Lacquement. *The Arab and military effectiveness.*

Cytat nr 5: Healthcare Financial Management, August, 2002 by Jeanne Schulte Scott. *Let the games begin: healthcare skirmishes and campaign 2002- FYI- Brief Article.*

Cytat nr 6: St. James Encyclopedia of Pop Culture, January 29, 2002 by Steven Schneider. *Scream.*

(healing, disabling, fixing, masacre, restoring, crippling); one such reporter asks Sydney "how it feels to be almost brutally butchered. How does it feel? People have a right to know!"

II. Ćwiczenia mające na celu profilowanie znaczenia (nadawanie znaczeniu odpowiedniego kształtu) na podstawie kontekstu. Wszystkie przykłady użycia pochodzą ze stron <http://dictionary.cambridge.org/>:

► **Polecenie:** Proszę zastąpić podkreślone części trzech zdań tym samym jednym słowem oddającym ich znaczenie.

All night long fireworks rose very quickly into the sky.

Temperatures will increase very quickly into the eighties over the weekend say the weather forecasters.

House prices had gone up very quickly a further twenty per cent.

Odp.: soar – to rise very quickly to a high level (op.cit):

► **Polecenie:** Proszę zastąpić wtrąconą w zdanie definicję słowem odpowiadającym jej znaczeniu, znajdującym się w grupie wyrazów pod zdaniami.

1. Raise the very young plants which have grown from seeds in the greenhouse, and transplant when the weather becomes warmer.

2. There was a short argument between the political party leaders when the government announced it was to raise taxes.

3. With twenty kids running round and only two adults to supervise, it was complete ...

(situation in which there was little or no order or control)

seedlings; guerilla; skirmish; mayhem; warfare

Odp.: 1- seedlings; 2- skirmish; 3- mayhem

III. Ćwiczenia testujące. Przykłady zdań i definicji pochodzą ze źródła wykorzystanego w ćwiczeniu nr 2.

► **Polecenie:** Proszę uzupełnić lukę odpowiednim słowem spośród podanych w nawiasie.

1. The government has ..... its refusal to compromise with terrorists. (uttered; reiterated; received)

2. After several ..... years, the company has started to become successful. (arid; outstanding; prosperous)

3. Government troops lost a minor ..... (meeting; skirmish; bump)

► **Polecenie:** Proszę podać słowo będące znaczeniem dla danej definicji. Liczba kresek odpow...

wiada liczbie liter. Niektóre literki zostały wpisane we właściwym miejscu wyrazu.

1. possible to give reasons for and against – a \_ \_ u \_ \_ \_ e

2. (of behavior) too bad to be accepted – i \_ \_ x \_ \_ s \_ \_ \_ e

3. land covered with grass or similar plants suitable for animals, such as cows and sheep, to eat – p \_ \_ s \_ \_ \_ r \_ \_

4. (of land) able to produce a large number of high-quality crops – f \_ \_ t \_ \_ \_ soil

5. family and relatives – k \_ \_ \_

6. good because based on good judgment or correct methods – s \_ \_ u \_ \_

7. complete or extreme – u \_ \_ \_ e \_ \_

Odp.: 1. arguable; 2. inexcusable; 3. pasture;

4. fertile; 5. kin; 6. sound; 7. utter



## Podsumowanie

Ćwiczenia leksykalne utrwalają zapamiętywanie oraz torują drogę ku nadaniu słowom właściwych znaczeń kontekstowych, ukazują jednocześnie przykłady użycia wyrazów nowych, często konceptualnie zawiłych. Sprawiają, iż słownictwo nie blokuje rozumienia tekstu. Po kilkudniowej przerwie dobrym ćwiczeniem w ramach przedlekcyjnej rozgrzewki jest przeczytanie tego samego tekstu lub jego fragmentu bez modyfikacji. Zostają wtedy omówione główne zagadnienia i wyciągnięte wnioski czy też dołączone komentarze.

Każdy nauczyciel języka obcego pisze swój własny scenariusz pracy nad słownictwem z tekstu prasowego. Ważne jest to, aby zostało wyeksponowane właściwe słownictwo, kluczowe dla rozumienia głównych myśli tekstu, aby słownictwo owo zostało w odpowiedni sposób wyjaśnione i utwalone. Dzięki temu będzie wzbogacało wiedzę służącą do czytania tekstów, do dyskusji o ich zawartości. Nie tylko pokaże drogę, ale także zachęci uczniów zaawansowanych językowo do samodzielnego sięgania po prasę i wybierania interesujących tekstów. Często przy niewielkiej tygodniowo liczbie godzin języka obcego w klasie do osiągnięcia jego płynnej znajomości niezbędne jest czytanie poza szkołą. Nauczyciel przygotowujący ćwiczenia leksykalne do ciekawych tekstów prasowych, czytanych na lekcji, buduje pod nie solidny fundament.

## Bibliografia:

- Bruning Roger H., Schraw Gregory J., Ronning Royce R. (1999), *Cognitive Psychology and Instruction*, Third Edition, Upper Saddle River, New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Celce-Murcia M., i Olshtain E. (2000), *Discourse and Context in Language Teaching*, Cambridge: CUP.
- Dakowska M. (2001), *Psycholingwistyczne podstawy dydaktyki języków obcych*, Warszawa: PWN.
- Jackendoff R. (2002), *Foundations of Language*, Oxford: OUP.
- Komorowska H. (2003), *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Langacker Ronald W. (1987), *Foundations of Cognitive Grammar Volume I*. Stanford, California: Stanford University Press.

- Lakoff G., i Johnson M. (1980), *Metaphors we live by*, Chicago: University of Chicago Press.
- Tabakowska E. (2001), *Kognitywne podstawy języka i językoznawstwa*, Kraków: Universitas.

## Strony internetowe:

- Słownik internetowy Cambridge. Wyjaśnienia pochodzą z dnia 22. 10. 2004, z: <http://dictionary.cambridge.org>
- Słownik internetowy Merriam Webster. Wyjaśnienia pochodzą z dnia 22. 10. 2004, z: <http://merriamwebster.com>
- Magazyn *The Economist* w internecie. Artykuł pochodzi z dnia 14. 10. 2004, z: <http://economist.com> (październik 2004)

Jolanta Zając<sup>1)</sup>

Warszawa

## Rozwijanie kompetencji tekstowej<sup>2)</sup> na lekcjach języka obcego

Proces rozumienia tekstów nieustannie przykuwa uwagę zarówno dydaktyków-teoretyków jak i nauczycieli–praktyków, którzy „pracują z tekstem” na co dzień na swoich lekcjach. Przeglądając, nawet dość pobieżnie, zawartość kilkunastu ostatnich numerów *Języków Obcych w Szkole* bez trudu można znaleźć konkretne przykłady tego zainteresowania. Warto przytoczyć choćby takie tytuły:

- ▶ *Procesy antycypacji a kształcenie sprawności czytania w procesie uczenia się/nauczania języków obcych* – D. Misiak-Jackowska, nr 4/2001, s. 7-13.
- ▶ *Kilka uwag na temat pracy z tekstem autentycznym na lekcjach języka obcego* – K. Jarosz, nr 1/2003, s. 40-43.
- ▶ *Czytanie ze zrozumieniem* – D. Salimandra-Wołowiec, nr 2/2003, s. 7-94.
- ▶ *Rozwijanie domysłu językowego w nauczaniu czytania* – M. Szałek, nr 3/2003, s. 42-44.
- ▶ *Rozumienie i zrozumiałość tekstów fachowych* – B. Kubiak, nr 3/2004, s. 28-36.
- ▶ *Techniki i strategie czytania w języku obcym na poziomie gimnazjalnym* – K. Herzig, M. Pamuła, nr 4/2004, s. 34-39.

- ▶ *Ile wart jest ten, kto uczy czytać* – G. Czetwertyńska, nr 6/2004, s. 48-53.

Z lektury tych artykułów wyłania się status tekstu w dzisiejszej glottodydaktyce oraz sposób, w jaki może on być przetwarzany na lekcji języka obcego. Autorzy są zgodni co do tego, że „jednym z nadrzędnych celów nauczania/uczenia się języków obcych jest czytanie ze zrozumieniem różnego rodzaju tekstów oraz właściwe podejście do nich” (Misiak-Jackowska 2001:7). To ostatnie jest szczególnie mocno akcentowane we wszystkich cytowanych pracach, a główne tezy sprowadzają się do wypunktowania następujących zagadnień:

- ▶ „Głównym celem ucznia nie może być dokładne przeczytanie i przetłumaczenie każdego zdania czy wręcz słowa. Mija się to z celem, ponieważ tekst taki nie jest jedynie zbiorem dopasowanych do siebie zdań, jest przede wszystkim nośnikiem konkretnych informacji, na których należy się skoncentrować” (Jarosz, 2003:42).
- ▶ „Rozumienie tekstu czytanego jest czynnością interaktywną, w której zachodzi zależność

<sup>1)</sup> Dr Jolanta Zając jest adiunktem w Instytucie Romanistyki Uniwersytetu Warszawskiego.

<sup>2)</sup> Termin kompetencja tekstowa (ang. textual competence, franc. compétence textuelle), oznaczający umiejętność rozumienia i interpretowania tekstu oraz jego tworzenie, coraz częściej pojawia się w polskiej glottodydaktyce.

między procesem przetwarzania danych, które odbierane są na drodze wzrokowej (tzw. bottom up), a ukierunkowanym przeciwnie, a więc mającym swój początek w umyśle czytającego, procesem przewidywania dalszych zdarzeń związanych z tekstem (tzw. top down)” (Misiak-Jackowska, 2001:7).

- ▶ „W nauczaniu czytania cichego ze zrozumieniem jednym z naczelnych zadań nauczyciela jest ukształtowanie w umysłach uczniów niezwykle ważnej, a często niedocenianej umiejętności cząstkowej, a mianowicie tzw. domysłu językowego” (Szałek, 2003:42).
- ▶ „Pojęcie rozumienia 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” (Kubiak, 2004:29).
- ▶ „Czytanie jest skomplikowaną sprawnością, która wymaga od ucznia nie tylko określonych umiejętności językowych (posługiwanie się słownictwem i gramatyką), ale także znajomości strategii czytania i umiejętności ich zastosowania. W procesie tym zaangażowane są percepcja wzrokowa, pamięć, umiejętność odkodowywania informacji pisanej (zamiana grafemów na fonemy), dedukcja, antycypacja i wyobraźnia” (Herzig, Pamuła, 2004:34).
- ▶ „Jeśli zatem prowadząc zajęcia ograniczymy się do polecenia uczniom przeczytania jakiegoś fragmentu i będziemy oczekiwali, że jest to równoznaczne z jego zrozumieniem (a często także zapamiętaniem), rezultat może się okazać bardzo mizerny. Tylko nieliczni spełnią to oczekiwanie. Powinniśmy zatem odwołać się do strategii służących zorganizowaniu „aktywnego czytania”, która może pomóc w zrozumieniu tekstu i zapamiętaniu jego treści” (Czetwertyńska, 2004:49).

Powyższe stwierdzenia stanowią w pewnym sensie kwintesencję rozważań na temat pracy z tekstem, żeby jednak w sposób uzasadniony móc się na nich opierać, należałoby głębiej zastanowić się nad prostym, pozornie, pytaniem: Czym jest tekst?



## Tekst jako produkt – tekst jako proces

Sformułowany powyżej tytuł przeciwstawia dwie koncepcje postrzegania tekstu. W pierwszej jest on „konstruktem ostatecznie zrealizowanym” (Duszak, 1998:21), przedstawionym do analizy, która w nim samym szuka odpowiedzi na stawiane przez czytelnika pytania, tekst „zawiera” w sobie interpretację treści, którą należy z niego wydobyć. Tak funkcjonują teksty w dawnych metodach uczenia języków obcych, a głównym ćwiczeniem, jakie im towarzyszy, są „pytania do tekstu”. Nie jest istotne, kiedy i gdzie tekst powstał, kto go napisał, w jakich okolicznościach, jaki mógł mieć cel tworząc swoją wypowiedź. Pytania są tak sformułowane, żeby warstwa językowa wystarczyła do udzielenia odpowiedzi. Efekt tego typu pracy jest łatwo przewidywalny – te same lub nawet takie same odpowiedzi, identyczna argumentacja odwołująca się do konkretnego wyrażenia, słowa z tekstu, brak motywacji do głębszej refleksji, rutyna działania, która „zamorduje” najciekawszy nawet tekst.

Postrzeganie tekstu jako procesu radykalnie zmienia jego funkcjonowanie w dydaktyce języków obcych. Procesualna koncepcja tekstu „podkreśla złożoność i wzajemne uzależnienie czynników wpływających na integralność aktu komunikacji” (ibidem:29). Tworzenie tekstu i jego odbiór, jak każdy proces, ma charakter dynamiczny, niejednoznaczny, podlegający zmianom wobec pierwotnej koncepcji, a więc nie może być zamknięty w kręgu „pytań do tekstu” odwołujących się głównie do kompetencji leksykalnej odbiorcy. Tekst istnieje tylko w danym kontekście, który nie sprowadza się do zmieniających czasu i miejsca, ale zawiera wszelkie uwarunkowania społeczne i kulturowe, wynikające z przynależności zarówno nadawcy, jak i odbiorcy do określonej „wspólnoty dyskursu”, a więc pewnej grupy ludzi, których łączą wspólne zasady tworzenia i interpretowania tekstów. Tekst wymaga spojrzenia całościowego, które zmienia się zależnie od odbiorcy i jego „możliwości interpretacyjnych”, nie będącymi wyłącznie typu językowego. Wychodząc z takiego założenia,

zasada „rozumienia tekstu” jako sposobu podejścia do pracy z tekstem jest błędna, gdyż najwartościowszym mechanizmem, jaki można wyzwoić podczas tych ćwiczeń, jest poszukiwanie i stawianie hipotez. Inaczej mówiąc – nie tyle ważny jest produkt – rozumienie tekstu – co sam proces – dochodzenie do rozumienia tekstu przez zadawanie mu pytań i weryfikowanie ich w kolejnych etapach pracy z tekstem. Zacytujmy jeszcze raz: *Powinniśmy zatem odwołać się do strategii służących zorganizowaniu „aktywnego czytania”, która może pomóc w zrozumieniu tekstu i zapamiętaniu jego treści*” (Czetwertyńska, 2004:49). Wśród tych strategii szczególnie miejsce zajmą strategie kulturowe, społeczne i interakcyjne. Te pierwsze obejmują bardzo szeroki zakres wiedzy i umiejętności i są nieodzowne w procesie interpretacji ze względu na fakt, iż ogromna ilość informacji niezbędnych do rozumienia ma charakter niejęzykowy. *„W grę wchodzi tu wiedza człowieka o sprawach takich jak geografia kraju danego języka, struktury społeczne, instytucje, systemy wierzeń, norm i wartości, typy tekstów i aktów mowy, style komunikacyjne* (Duszak, op.cit.:58). Wszystkie te informacje są najczęściej nabywane na drodze naturalnej akwizycji języka, ich posiadanie jest po prostu związane z przynależnością do danej kultury. Jeśli w grę wchodzi język obcy, a więc automatycznie i obca kultura, braki w tych dziedzinach dadzą się szczególnie dotkliwie odczuć w procesie interpretacji tekstów. Strategie społeczne wymagają posiadania informacji na temat *„struktury społecznej danej grupy, ról społecznych, norm postępowania w społeczeństwie czy też społecznej roli języka, jako wykładnika przyjętych zachowań”* (ibidem).

Wśród strategii interakcyjnych bardzo ważne są strategie pragmatyczne, których rola polega na łączeniu struktur tekstowych z kontekstem. Punktem wyjścia są poszczególne akty mowy na poziomie lokalnym, które następnie są łączone w dłuższe ciągi, aby wreszcie stworzyć pewien „status pragmatyczny” (ibidem :59) całego tekstu. Charakteryzując tekst nie możemy więc ograniczyć się jedynie do pewnych cech samej wypowiedzi, ale trzeba w nim podkreślić ogromny udział cech ludzkich – nadawcy i odbiorcy – nadających każdemu tekstowi określony status. O ile początkowo mówiono o „lingwi-

stycie tekstowości” właśnie ze względu na przeważający udział parametrów językowych, o tyle od lat 80. mowa jest o lingwistyce tekstualności, termin „tekstualność” *„lepiej oddaje subiektywność i procesualność zachodzących tu zjawisk”* (ibidem:98).

Podsumowując, zjawisko „bycia tekstem” opiera się na następujących aspektach: procesualnym, strategicznym, kognitywnym i interakcyjnym. Nie są to jednak jedyne wyznaczniki „bycia tekstem”, przypomnijmy podstawowe dla lingwistyki tekstu kryteria tekstowości (de Beaugrande, Dressler, 1990 tłum. pol.: 20-31).



## Siedem kryteriów tekstowości

1. **Spójność** (ang. *cohesion*) na poziomie powierzchniowym tekstu wskazuje na zależności wynikające z reguł gramatycznych i konwencji.
2. **Koherencja** (ang. *coherence*) porządkuje świat tekstu zgodnie z wiedzą językową i pozajęzykową użytkowników języka. *„Tekst nie ma sensu sam w sobie, a jedynie poprzez wzajemne oddziaływanie na siebie wiedzy tekstowej ze zmagazynowaną wiedzą o świecie każdego użytkownika”* (ibidem).
3. **Intencjonalność** (ang. *intentionality*) wiąże się z zamiarem zbudowania spójnego i koherentnego tekstu, który umożliwi nadawcy osiągnięcie zamierzonego celu (np. przekazanie wiedzy).
4. **Akceptabilność** (ang. *acceptability*) wynika z poprzedniego punktu, ale w odniesieniu do odbiorcy, który oczekuje na zetknięcie ze spójnym i koherentnym tekstem, który będzie miał dla niego jakieś znaczenie. Odbiorca wchodzi w rozmaite interakcje z tekstem przez operacje wnioskowania, a więc uzupełniania sensu zgodnie z własną wiedzą i ocenkami. Tekst, który nie wymaga żadnych uzupełnień, bowiem wszystko w nim jest dopowiedziane, nie jest interesujący dla odbiorcy, który nie ma szans na żadną z nim interakcję.
5. **Informatywność** (ang. *informativity*) wiąże się z oczekiwaniem odbiorcy na pewną formę tekstu, najczęściej skonwencjonalizowa-

ną gatunkowo. Odbieganie od tych konwencji nadaje tekstowi wysoką informatywność i czyni go ciekawym w odbiorze, bardzo niska informatywność natomiast cechuje teksty uznawane na ogół za nudne, których nie ma się ochoty czytać. Rzecz jasna nazbyt wysoka informatywność również może doprowadzić do odrzucenia tekstu jako całkowicie niezrozumiałego.

**6. Sytuacyjność** podkreśla związek odpowiedniości tekstu i sytuacji, krótkie, jednozdaniowe teksty będą charakteryzować np. informacje umieszczane przy autostradach czy drogach, gdyż prędkość pojazdów wyklucza wyczytywanie się w długie elaboraty.

**7. Intertekstowość** (ang. *intertextuality*) zwraca uwagę na obecność śladów innych tekstów w omawianym tekście. Śladami tymi są np. cytaty, odwołania do innych autorów i ich teorii czy przytaczane tytuły innych dzieł z danej dziedziny.

Przytoczone wyżej kryteria funkcjonują jako zasady konstytutywne komunikacji tekstowej. Jest więc oczywiste, że tekst nie zamyka się w jakiejś jednej, jedynej cesze, która go określa jako tekst, ale osadza się na grupie cech w zasadzie równorzędnych. Wybór przez wielu badaczy tekstu tylko jednej lub dwóch, które pełnią rolę nadrzędną, jest więc arbitralny.

Definiując tekst w sposób najkrótszy można stwierdzić, że „*tekst jest spójnym następstwem zdań*” (Boniecka, 1999:17), problemem jest oczywiście interpretacja terminu „spójny”, który zmienia się zależnie od płaszczyzny, na której jest analizowany (np. semantycznej, leksykalnej, tematycznej czy składniowej).

Większość językoznawców uznaje za najważniejsze cechy tekstu następujące elementy (Boniecka, *ibidem*: 25), które wskazują, że jest on:

- ▶ kompleksem zdań,
- ▶ spójnym następstwem zdań,
- ▶ tematyczną jednością,
- ▶ względnie zamkniętą całością,
- ▶ całością o rozpoznawalnej funkcji komunikacyjnej.

Podsumowując: „*Tekst jest głównym ogniwem wszelkiej komunikacji językowej, stanowi zewnętrzne, obiektywne łącze między autorem a odbiorcą, niezależnie od tego, czy komunikacja*

*odbywa się bezpośrednio, czy na odległość*” (Europejski system..., 2003:92). Do tak rozumianego tekstu najlepiej pasuje podejście proceduralne, które akcentuje operacje ujawniające się podczas posługiwania się systemami języka. W tekście ukryte są rozmaite działania związane z podejmowaniem decyzji, selekcji materiału językowego i treściowego, wreszcie z budowaniem samego tekstu. Nabierają one znaczenia, jeśli uświadomimy sobie, że w miejsce tych wyborów mogłyby wystąpić inne, zrozumienie tych decyzji jest więc bardzo ważne w procesie tworzenia lub odbioru tekstu. Jak podkreślają autorzy „*Wstępu do lingwistyki tekstu*”: „*Musimy stale próbować odkrywać i systematyzować MOTYWACJE i STRATEGIE, według których przebiega tworzenie i odbiór tekstu*” (de Beaugrande, Dresler, 1990:57).



## Szukamy strategii i motywacji nadawcy

Weźmy przykład reklamy. Jest rzeczą oczywistą, że podstawową motywacją tekstu reklamowego jest promocja artykułu, będącego treścią reklamy. Najczęściej jest on eksponowany jako zbiór cech w najwyższym stopniu pozytywnych, co ma przekonać potencjalnego nabywcę o konieczności wejścia w jego posiadanie. Liczba budowanych w ten sposób reklam sprawia, że odbiorca ma pewne oczekiwania co do formy tekstu reklamowego, ale jednocześnie często nie zwraca na niego uwagi właśnie z powodu „znaności” samej formy i jej celów. Tak więc reklama, która zaskakuje formą czy treścią, ma większe szanse na przebicie się do uwagi odbiorcy. Tekst reklamowy staje się w ten sposób niewyczerpanym źródłem oryginalnych przedstawień banalnych produktów. Spójrzmy na przykład takiego działania.

*Un jour sans doute quelque grand arpenteur de la planète vous parlera voyages, dépaysements, antipodes.*

*Alors faites le frémir, racontez.*

*Racontez les paysages de bout du monde, les falaises peuplées d'oiseaux, les plages peuplées de personnes.*

*Décrivez-lui par le menu les lacs enfouis dans les montagnes, les rivières si claires qu'on y voit le peuple de poissons, le ciel si grand et si changeant.*

*Parlez-lui des landes et des criques, du temps qui ne s'est pas écoulé ici comme ailleurs, des chaumières venues tout droit d'un tableau naïf.*

*Des hôtels aussi (un grand voyageur, ça dort parfois) qui ressemblent à des maisons et où, au coin d'un feu de tourbe, on découvre des amis d'enfance : les natifs.*

*Dites-lui comment aller là-bas, et pour cela signalez-lui un Agent de Voyages. Lequel saura tout sur tout et même le reste.*

*Merci.*

### **IRLANDE** *allez loin sans aller loin*

Mamy do czynienia z tekstem nieomal poetyckim, nie mającym nic wspólnego z „nachalnością” tekstów reklamowych. Przed oczami czytelnika malują się czarowne irlandzkie pejzaże, niepowtarzalny klimat i nastroj, jakie oczekują na przybyśza w tym zakątku ziemi. Proste zazwyczaj w swej strukturze hasła zostały zastąpione bogactwem środków stylistycznych samego opisu, który staje się podstawową strategią nadawcy. Odszukanie tych środków stylistycznych może być pierwszym krokiem do analizy tekstu:

- ▶ przymiotniki w funkcji epitetów (zwłaszcza przymiotnik *grand* – duży),
- ▶ przysłówki intensywności (*si... que*),
- ▶ użycie rodzajników określonych i nieokreślonych,
- ▶ antynomie: *les plages peuplées de personne..., tout sur tout et même le reste, le temps qui ne s'est pas écoulé ici comme ailleurs...*),
- ▶ elementy „wiejskie”: *les falaises peuplées d'oiseaux, les rivières claires, les poissons, les chaumières, le feu de tourbe*,
- ▶ komfort pomimo pozornej „naturalności” otoczenia: *les hôtels qui ressemblent à des maisons*.

Początek tekstu odwołuje się do znanego wszystkim podróżnikom uczucia zazdrości w stosunku do kogoś, kto widział więcej, zwiedził więcej, pojechał dalej. To uczucie zazdrości pozwala następnie autorowi odkrywać przed odbiorcą „prawdę”, do której go prowadzi – ktoś, kto zwiedzi Irlandię nigdy nie będzie miał już powodu, by zazdrościć innym dalekich wojaży.

Wielki podróżnik zostaje wręcz wykpiony, jako osoba, która postępuje nieekonomicznie i nielogicznie. Tak skonstruowany tekst stanowi jaskrawy przykład wyboru decyzji jego nadawcy, który w miejsce przedstawionego opisu mógł przecież wymyślić jedno hasło otoczone wianuszkiem zdjęć. Dobór słownictwa, środków stylistycznych, kolejność wspominanych elementów – wszystko pozwala na odszukanie intencji nadawcy i uświadomienie sobie, jakie strategie zastosował do osiągnięcia celu.

Aby jednak móc przeprowadzić taką analizę, najpierw odbiorca musi „przystawić” do tekstu pewnego rodzaju matrycę, jego abstrakcyjny pierwowzór, który wykazuje podobieństwa i różnice w obrębie jednego gatunku. Wiedza o wspomnianych matrycach tekstowych jest nabywana nieświadomie przez wielokrotny kontakt z różnymi typami tekstów, co pozwala w końcu na ustalenie pewnych preferencji wspólnych dla danej wspólnoty komunikacyjnej (de Beaugrande, Dressler, op. cit.:59). Z tego też powodu kontakt z tekstami obcojęzycznymi stanowi dodatkową trudność, odwołują się one bowiem do preferencji, które nie są zawsze identyczne dla poszczególnych obszarów kulturowych. Konsekwencją tego stanu rzeczy może być błędna interpretacja celu komunikacyjnego nadawcy.



## **Typologia tekstów**

Pierwszym i podstawowym działaniem dydaktycznym jest więc zapewnienie uczniom ekspozycji na możliwie liczne typy tekstów, które będą w sposób cykliczny reprezentowane przez coraz to inne przykłady. Odwołanie się do raz ustalonej typologii tekstów okazuje się niemożliwe, gdyż klasyfikacja tekstów jest zadaniem bardzo trudnym i zmiennym, podlegającym różnorodnym kryteriom (zob. Zajac, 2004:88-95). Przytoczmy, przykładowo, listę klas tekstów podaną przez autorów „Wstępu do lingwistyki tekstu” (op. cit.: 241-244):

- ▶ **teksty opisowe** – koncentrują się na przedmiotach lub sytuacjach, odwołują się do relacji związanych z właściwościami, stanami, wyglądem itp..



- ▶ **teksty narracyjne** – ich celem jest porządkowanie akcji i zdarzeń według określonej kolejności, koncentrują się wokół pojęć przyczyny, powodu, zamiaru, relacji czasowych,
- ▶ **teksty argumentacyjne** – mają za zadanie wywołanie opinii dla pewnych idei, przekonań, zasad i ich ocena jako prawdziwych lub fałszywych, pozytywnych lub negatywnych,
- ▶ **teksty literackie** – to „teksty, których świat znajduje się w systematycznej alternatywnej relacji do zaakceptowanej wersji „świata rzeczywistego” (de Beaugrande, Dressler, op. cit.: 243),
- ▶ **teksty poetyckie** – stanowią podklasę tekstów literackich i wykraczają poza powszechnie przyjęte normy użycia języka,
- ▶ **teksty naukowe** – poszerzają zasób wiedzy w określonej dziedzinie, wyjaśniają nowe zjawiska, wskazują na inne możliwości.
- ▶ **teksty dydaktyczne** – rozpowszechniają wiedzę wśród odbiorców zaangażowanych w proces jej zdobywania lub wśród odbiorców „masowych”.

Nie można znaleźć tekstu „czystego” w swej formie, idealnie reprezentującego daną klasę. W obrębie jednego tekstu poszczególne typy mieszają się ze sobą, wzajemnie się uzupełniają i prowadzą do celu wytyczonego przez nadawcę. Z tego powodu niektórzy badacze (zob. Bronckart 1996) wołają o określenie „sekwencji tekstu”, które w sposób bardziej elastyczny zakładają ich okresowość niż termin „typy tekstów”. Wśród najczęściej wymienianych sekwencji znalazły się:

- ▶ sekwencja dialogowa,
- ▶ sekwencja narracyjna/ekspresywna,
- ▶ sekwencja opisowa,
- ▶ sekwencja argumentacyjna,
- ▶ sekwencja informacyjno-eksplikacyjna.

Jak widać, pewne grupy tekstów utrwaliły już swe nacechowanie, inne stanowią rozszerzenie pewnych właściwości lub wreszcie wypunktowanie nowych.

W pierwszym okresie nauki kompetencja

tekstowa uczniów najczęściej ogranicza się do trzech pierwszych sekwencji, w kolejnych rozszerza o dwie pozostałe. Wspomniałam wyżej o potrzebie ekspozycji na różne typy tekstów, umożliwiających utworzenie abstrakcyjnych matryc, ułatwiających poruszanie się w obrębie danej klasy. Ta zasada jest podstawą do systematycznej pracy nad kształtowaniem kompetencji tekstowej ucznia. Choć proporcje sekwencji proponowanych w danym podręczniku nie są idealnie równe, to jednak wszystkie powinny być reprezentowane, aby przyczynić się do tworzenia wspomnianych „preferencji”, a tym samym zbliżyć się do preferencji członków danej wspólnoty komunikacyjnej.

### **Kompetencja tekstowa w języku francuskim z metodą „Campus”**

Przyglądając się nowym podręcznikom do nauki języka francuskiego proponowanych dla grupy starszej młodzieży i dorosłych, wybrałam jeden z nich do dokładniejszej analizy jakościowej i ilościowej zawartych w nim tekstów. Przedmiotem tych badań (zob. Zajac, 2004) był podręcznik „Campus”<sup>3)</sup>, przeznaczony dla trzech poziomów zaawansowania. Wyniki ilościowe rozkładają się w sposób następujący:

|                                      | Campus 1   | Campus 2   | Campus 3  | Razem      |
|--------------------------------------|------------|------------|-----------|------------|
| Sekwencja dialogowa                  | 59         | 42         | 11        | <b>112</b> |
| Sekwencja narracyjno-ekspresywna     | 10         | 32         | 32        | <b>74</b>  |
| Sekwencja opisowa                    | 14         | 7          | 9         | <b>30</b>  |
| Sekwencja argumentacyjna             | 2          | 21         | 15        | <b>38</b>  |
| Sekwencja informacyjno-eksplikacyjna | 34         | 39         | 31        | <b>104</b> |
| <b>Razem</b>                         | <b>119</b> | <b>141</b> | <b>98</b> | <b>358</b> |

Wysoka liczba różnych sekwencji oraz ich logiczne rozmieszczenie na trzech poziomach podręcznika przemawiają na jego korzyść. Spojrzenie na podręcznik od strony możliwości pracy z tekstem, jakie są w nim zawarte, wiele mówi

<sup>3)</sup> Girardet J., Pécheur J. (2002), *Campus 1, méthode de français*, Paris: Cle International. Girardet J., Pécheur J. (2002), *Campus 2, méthode de français*, Paris: Cle International. Pécheur J., Constanzo E., Molinié M., (2003), *Campus 3, méthode de français*, Cle International, Paris.

nauczycielowi o intensywności pracy nad rozwijaniem kompetencji tekstowej uczniów.

## **Kompetencja tekstowa w ćwiczeniach**

Głównym bodźcem rozwijającym kompetencję tekstową jest zróżnicowanie zadań dotyczących tekstu. Listę takich zadań przedstawiła G. Czetwertyńska (2004:50) wspominając między innymi: rozpoznawanie głównej myśli tekstu, odszukiwanie elementów wspierających tę główną myśl, streszczanie i podsumowywanie, rozumienie układu tekstu, organizowanie informacji według logicznego planu, rozpoznawanie związków, wyciąganie wniosków, generalizowanie, odróżnianie faktów od opinii i inne. Obok tych niezwykle cennych pomysłów, potrzebne są także zadania uwrażliwiające na przynależność tekstu do określonej sekwencji oraz na cechy charakterystyczne dla danej sekwencji. Służą temu bardzo proste zestawienia krótkich tekstów, nacechowanych zgodnie z daną sekwencją. Zadaniem ucznia jest rozpoznanie tych cech i poprawna klasyfikacja fragmentu.

Przykładowo, oto lista różnych sekwencji o dość wyraźnej dominacji pewnej grupy cech:

1. « On appelle marée noire la nappe de mazout qui couvre la surface de la mer, lorsqu'un pétrolier naufragé laisse échapper sa cargaison par une brèche de la coque. Cette nappe, sous l'action du vent et de la marée, progresse vers le côté : les oiseaux s'y engluent et meurent. » (sekwencja informacyjno-eksplicacyjna)
2. « Les enfants avaient envahi la plage. Pelles, râteaux, seaux entrèrent en action : le château de sable s'élevait à vue d'œil. Une vague féroce vint anéantir leur chef-d'œuvre. » (sekwencja narracyjna)
3. « La plage était jonchée de bouteilles et de papiers. Une écume grisâtre couvrait les rochers. L'eau était trouble. Des coquillages, des crabes, des poissons rejetés par la mer pourrissaient au soleil, dégageant une odeur pestilentielle. Laure, consternée, ne pouvait détacher ses yeux de ce spectacle désolant. » (sekwencja opisowa)

4. « Ceux qui tenaient Alésia, après avoir donné beaucoup de mal à César et avoir eux-mêmes beaucoup souffert, finirent par se rendre. Le chef suprême de la guerre, Vercingétorix, prit ses plus belles armes, para son cheval et franchit ainsi les portes de la ville. Il vint caracolier en cercle autour de César qui était assis puis, sautant à bas de sa monture, il jeta toutes ses armes et s'assit lui-même aux pieds de César, où il ne bougea plus, jusqu'au moment où César le remit à ses gardes. » (sekwencja narracyjna)

5. « Nous avons longtemps considéré que la terre offrait des ressources inépuisables, que les déchets de l'industrie ne présentaient pas de réels dangers. Or, la planète est fragile ; les rivières sont polluées ; la couche d'ozone est détériorée. Nous ne pouvons plus nous permettre d'être négligents et insoucians, si nous voulons léguer une terre propre et belle aux générations futures. » (sekwencja argumentacyjna)

6. « Le loup [...] sortait d'un taillis lorsqu'il vit la grande perdrix des neiges, posée sur une souche, à moins d'un mètre de son museau. Pendant une brève seconde, la surprise figea les deux animaux. Puis la perdrix tenta de s'envoler, mais le loup fut plus rapide. La renversant d'un coup de patte, il la saisit à la gorge et la traîna sur le sol en la secouant violemment pour lui briser les os. » (sekwencja narracyjna)

7. « La place d'Alésia proprement dite était au sommet d'une hauteur bien saillante, en sorte qu'elle apparaissait imprenable autrement que par le blocus. Le pied de cette hauteur était baigné de deux côtés par un cours d'eau. En avant de cette place, une plaine s'étendait sur une longueur d'environ 3000 pas. De tous les autres côtés, des hauteurs peu distantes de la place et de même altitude l'entouraient. » (sekwencja opisowa)

Innym ćwiczeniem będzie odwrócenie poprzedniego zadania. Znając nadawcę i odbiorcę komunikatu należy zaproponować rodzaj tekstu, jaki wydaje się uczniom odpowiedni dla danej sytuacji i jej parametrów społeczno-kulturowych. Oto przykład takich danych:

| NADAWCA                 | RODZAJ TEKSTU | ODBIORCA |
|-------------------------|---------------|----------|
| dziennikarz             |               | widzowie |
| adwokat                 |               | sędzia   |
| policjant               |               | kierowca |
| pracownik biura podróży |               | klienci  |
| pracownik naukowy       |               | studenci |

Na zakończenie przypomnijmy, że Raymond Queneau pokazał 99 możliwości utworzenia innego formalnie tekstu, dotyczącego ciągle tego samego – banalnego wydarzenia z życia codziennego swojego bohatera. Wystarczy przytoczyć kilka przykładów, aby kompetencja tekstowa autora ukazała się w całej okazałości:

### 1. Récit

« Un jour vers midi du côté du parc Monceau, sur la plate-forme arrière d'un autobus à peu près complet de la ligne S (aujourd'hui 84), j'aperçus un personnage au cou fort long qui portait un feutre mou entouré d'un galon tressé au lieu de ruban. Cet individu interpella tout à coup son voisin en prétendant que celui-ci faisait exprès de lui marcher sur les pieds chaque fois qu'il montait ou descendait des voyageurs. Il abandonna d'ailleurs rapidement la discussion pour se jeter sur une place devenue libre. Deux heures plus tard, je le revis devant la gare Saint-Lazare en grande conversation avec un ami qui lui conseillait de diminuer l'échancrure de son pardessus en faisant remonter le bouton supérieur par quelque tailleur compétent. »

### 2. Lettre officielle

« J'ai l'honneur de vous informer des faits suivants dont j'ai pu être le témoin aussi impartial qu'horroifié.

Ce jour même, aux environs de midi, je me trouvais sur la plate-forme d'un autobus qui remontait la rue de Courcelles en direction de la place Champerret. Ledit autobus était complet, plus que complet même, oserai-je dire, car le receveur avait pris en surcharge plusieurs impétrants, sans raison valable et mu par une bonté d'âme exagérée qui le faisait passer outre aux règlements et qui, par suite, frisait l'indul-

gence. A chaque arrêt, les allées et venues des voyageurs descendants et montants ne manquaient pas de provoquer une certaine bousculade qui incita l'un de ces voyageurs à protester, mais non sans timidité. Je dois dire qu'il alla s'asseoir dès que la chose fut possible.

J'ajouterai à ce bref récit cet addendum : j'eus l'occasion d'apercevoir ce voyageur quelque temps après en compagnie d'un personnage que je n'ai pu identifier. La conversation qu'ils échangeaient avec animation semblait avoir trait à des questions de nature esthétique.

Etant donné ces conditions, je vous prie de vouloir bien, Monsieur, m'indiquer les conséquences que je dois tirer de ces faits et l'attitude qu'ensuite il vous semblera bon que je prenne dans la condition de ma vie subséquente.

Dans l'attente de votre réponse, je vous assure, Monsieur, de ma parfaite considération empressée au moins. »

### 3. Portrait

« Le stil est un bipède au cou très long qui hante les autobus de la ligne S vers midi. Il affectionne particulièrement la plate-forme arrière où il se tient morveux, le chef couvert d'une crête entouré d'une excroissance de l'épaisseur d'un doigt, assez semblable à la corde. D'humeur chagrine, il s'attaque volontiers à plus faible que lui, mais, s'il se heurte à une riposte un peu vive, il s'enfuit à l'intérieur du véhicule où il essaie de se faire oublier.

On le voit aussi, mais beaucoup plus rarement, aux alentours de la gare Saint-Lazare au moment de la mue. Il garde sa peau ancienne pour se protéger contre le froid de l'hiver, mais souvent déchirée pour permettre le passage du corps; cette sorte de pardessus doit se fermer assez haut grâce à des moyens artificiels. Le stil, incapable de les découvrir lui même, va chercher alors l'aide d'un autre bipède d'une espèce voisine, qui lui fait faire des exercices. La stilographie est un chapitre de la zoologie théorique et déductive que l'on peut cultiver en toute saison. »

Nasi uczniowie również mogą spróbować swych sił w takim ćwiczeniu i, drogą imitacji, spróbować opisać przez różne typy sekwencji, jakies wydarzenie z życia codziennego, np. kla-

sówkę z jakiegoś przedmiotu, spóźnienie się na lekcję lub nieoczekiwane spotkanie z dawnym kolegą. Ważne jest zachowanie reguł przypisanych danej sekwencji i praktyczne ich wykorzystanie. Bowiern kompetencja tekstowa dotyczy zarówno rozumienia/interpretowania tekstów, jak i ich tworzenia.



## Wnioski

Przypomnijmy, że punktem wyjścia rozważań nad specyfiką tekstu jest jego dynamiczny charakter, wynikający z nadania mu charakteru procesualnego. Dynamika tekstu wymaga, aby był on analizowany w kategoriach nie tylko językowych, ale zwłaszcza wiedzy pozajęzykowej, uwarunkowań społeczno-kulturowych, kontekstu bezpośredniego i kontekstu mentalnego uczestników komunikacji, preferencji narzucających przez daną wspólnotę komunikacyjną. W takiej perspektywie tekst „żyje”, zmienia się, każdemu czytelnikowi może ukazać inne oblicze i jest to zjawisko całkowicie naturalne. Każdy tekst jest zorientowany na realizację pewnego celu, czyli na poszukiwanie środków językowych i pozajęzykowych, które ułatwiają nadawcy jego osiągnięcie i to jest punktem wyjścia analizy tekstu.

Rozwijanie kompetencji tekstowej u uczniów na lekcjach języka obcego narzuca obszerną pracę na poziomie tekstu, gdy tymczasem ciągle jeszcze tzw. praca z tekstem ogranicza się do głębokiej analizy na poziomie zdania, a nawet pojedynczych wyrazów. Poziom tekstu wydaje się być zarezerwowany dla kręgu ściśle wtajemniczonych. Otóż na pewno tak nie jest. Już od poziomu początkującego, choć w węższym zakresie, praca na poziomie tekstu jest możliwa, bo przecież sekwencje dialogowe, które przeważają na tym etapie, też stanowią przykład tekstu. Zapewniając uczniom możliwie częsty i różnorodny kontakt z wszelkiego typu tekstami, prowadzimy ich w stronę kompetencji tekstowej, niezbędnej w procesie komunikacji. Skutecznej komunikacji w języku obcym nie zapewni

ani doskonała znajomość poszczególnych zwrotów i słówek, ani umiejętność konstruowania poprawnych gramatycznie zdań. Niezbędna jest obecność tekstu mówionego lub pisanego oraz prowadzenie ucznia „od tekstu do tekstu”, bo tylko wówczas będzie on w stanie w sposób satysfakcjonujący komunikować się w języku obcym.

## BIBLIOGRAFIA

- de Beaugrande R. A., Dressler W. U. (1990), *Wstęp do lingwistyki tekstu*, Warszawa: PWN.
- Boniecka B. (1999), *Lingwistyka tekstu – teorie i praktyka*, Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Bronckart J. P. (1996), *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme social*, Lausanne/Paris: Delachaux et Niestlé.
- Czetwertyńska G. (2004), „Ile wart jest ten, kto uczy czytać” w: *Języki Obce w Szkole*, nr 6, Warszawa: CODN, s. 48-53.
- Dobrzyńska T. – red. (1996), *Tekst i jego odmiany*, Warszawa: Wydawnictwo PAN IBL.
- Dobrzyńska T., Janus E. – red. (1983), *Tekst i zdanie*. Zbiór studiów, Warszawa: Wydawnictwo PAN IBL.
- Dobrzyńska T. – red. (1990), *Tekst w kontekście*, Warszawa: Wydawnictwo PAN IBL.
- Duszak A. (1998), *Tekst, dyskurs, komunikacja międzykulturowa*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Europejski system opisu kształcenia językowego* (2003), Rada Europy, Warszawa: CODN.
- Goffard S. (1997), *Entrer dans l'écrit: les genres du discours*, CRDP, Académie de Créteil.
- Herzig K., Pamuła M. (2004), „Techniki i strategie czytania w języku obcym na poziomie gimnazjalnym”, w: *Języki Obce w Szkole* nr 4, Warszawa: CODN, s. 34-39.
- Jarosz K. (2003), „Kilka uwag na temat pracy z tekstem autentycznym na lekcjach języka obcego”, w: *Języki Obce w Szkole* nr 1, Warszawa: CODN, s. 40-43.
- Kubiak B. (2004), „Rozumienie i zrozumiałość tekstów fachowych”, w: *Języki Obce w Szkole* nr 3, Warszawa: CODN, s. 28-36.
- Misiak-Jackowska D. (2001), „Procesy antycypacji a kształcenie sprawności czytania w procesie uczenia się/nauczania języków obcych”, w: *Języki Obce w Szkole* nr 4, Warszawa: CODN, s. 7-13.
- Salimandra-Wołowicz D. (2003), „Czytanie ze zrozumieniem”, w: *Języki Obce w Szkole*, nr 2, Warszawa: CODN, s. 87-94.
- Szałek M. (2003), „Rozwijanie domysłu językowego w nauczaniu czytania” w: *Języki Obce w Szkole*, nr 3, Warszawa: CODN, s. 42-44.
- Zając J. (2004), *Du communicatif au discursif : Apports de la pragmatique du discours à la didactique des langues étrangères (exemple du FLE)*, Warszawa: Instytut Romaniistyki UW.

(styczeń 2005)



Ewa Kołodziejska<sup>1)</sup>

Warszawa

## Language for Life – początek drogi do CLIL

W 1975 r. Sir A. Bullock przedstawił w Ministerstwie Edukacji Wielkiej Brytanii *Raport o stanie edukacji*, znany pod nazwą *Language for Life*. Raport ten stał się jednym z najbardziej znaczących dokumentów w tym okresie, wyznaczających kierunek nauczania.

Bullock koncentrował się głównie na użyciu języka angielskiego i walijskiego w szkołach Wielkiej Brytanii. Niemniej jednak niektóre z koncepcji zawartych w *Raporcie* przyczyniły się do rozwoju nowego podejścia do nauczania w ogóle, a do nauczania języków obcych w szczególności.

W Rozdziale 12 *Raportu* Bullock zawarł trzy istotne tezy:

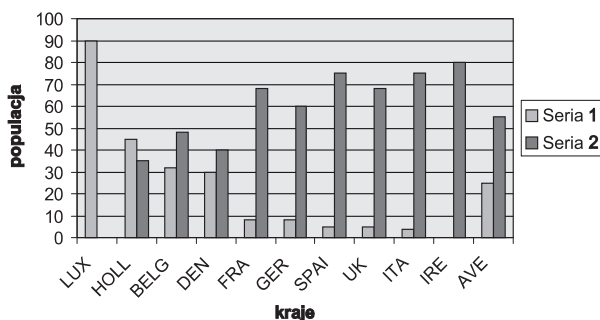
1. *Language crosses the curriculum* – Język przenika program nauczania, jest obecny na lekcjach każdego przedmiotu.
2. *Every teacher is by definition a language teacher* – Każdy nauczyciel jest z definicji nauczycielem języka.
3. *Every school should have a (whole) language policy* – Każda szkoła powinna mieć całościową politykę językową.

Języka obcego należy zaś uczyć tak, aby stał się przydatnym narzędziem dla użytkownika w jego dalszej nauce i pracy.

Od *Raportu* Bullocka minęło 20 lat. Europa integrowała się. Ale żeby naprawdę się zintegrować, trzeba móc się porozumieć. W 1990 r. postanowiono sprawdzić, jakie

są potencjalne możliwości porozumienia między narodami Unii Europejskiej i przeprowadzono *Badanie znajomości języków obcych wśród mieszkańców Unii Europejskiej (European Community Language Survey)*. Wynik był zatrważający. Większość populacji krajów Unii nie władała żadnym językiem obcym. Średnio 25% populacji krajów EU posługiwało się dwoma i więcej językami obcymi, a 75% nie znało żadnego języka obcego. Taki wynik nie był do zaakceptowania w Unii, w której, przy zakładanych swobodach – przepływu usług, pracowników, swobodnego wyboru miejsca do osiedlenia się, nauki i pracy – możliwość porozumienia się z ludźmi innej narodowości jest sprawą podstawową. Zaistniała nagle potrzeba wyposażenia mieszkańców Unii w narzędzie porozumiewania się, jakim jest język obcy.

Języki obce w Unii Europejskiej - 1990 EU Survey



Legenda<sup>2)</sup>: Seria 1 – dwa i więcej języków obcych, Seria 2 – żadnego języka obcego

<sup>1)</sup> Autorka jest redaktorem w Wydawnictwie Macmillan Polska.

<sup>2)</sup> Stuart Simpson, (2002), *Language Across the Curriculum*, Vienna.

Mniej więcej równocześnie wykrystalizowały się rozmaite powody, dla których dalsza polityka językowa Unii zaczęła zmieniać się dynamicznie i przybierać określony kształt.

Powód ekonomiczny został dobrze zilustrowany przez artykuł w czasopiśmie austriackiej Izby Handlowej: *Die Industrie* – pt. *Absolwent przyszłości (The School Leaver of Tomorrow)*. Opublikowano w nim wyniki ankiety przeprowadzonej wśród szefów kadr wiodących firm austriackich, a dotyczącej ich oczekiwań wobec młodych kadr. Najważniejsze okazały się następujące cechy:

- ▶ dobry ambasador swojego kraju władający wspaniale językiem niemieckim,
- ▶ łatwo dostosowujący się do zmieniających się realiów,
- ▶ chętnie uczący się,
- ▶ świetnie znający języki obce.

Powodem politycznym do podjęcia intensywnych działań w sferze języków obcych stało się zalecenie wypracowane przez Unię wydane w *White Papers*<sup>3)</sup>. Według nich Europejczyk/mieszkaniec Europy powinien:

- ▶ znakomicie władać językiem ojczystym,
- ▶ znać język innego z partnerów w Unii Europejskiej na poziomie zbliżonym do ojczystego (nie jako obcy),
- ▶ posługiwać się w jakimś zakresie kilkoma innymi językami jako obcymi.

Pojawił się jeszcze powód pedagogiczny – powrócono do idei po raz pierwszy opisanej przez Sir Allana Bullocka – *Language for Life*. Znajomość języków obcych ma ludziom pomóc żyć i funkcjonować w nowej europejskiej rzeczywistości.

Po raz pierwszy zaakcentowano silnie powód wielokulturowy – jako że tylko przez porozumienie się z ludźmi innych narodowości i kultur można lepiej zrozumieć różnice i podobieństwa w zachowaniach ludzi wynikających z przynależności do innej kultury, nauczyć się bogactwa innych kultur, nauczyć się tolerancji i akceptacji. Do osiągnięcia tego celu potrzebna jest znajomość języków obcych.

Po 1990 r. zaczęto energicznie popularyzować naukę języków obcych. Ale zwiększenie liczby uczących się i, w konsekwencji, biele władających językami obcymi okazało się niewystarczające. Konieczna okazała się zmiana w podejściu do nauczania, zmiana celu i filozofii nauczania języków obcych. Języka obcego nie uczy się tylko dla porozumiewania się w roli turysty w obcym kraju; teraz uczy się go w taki sposób i do takiego poziomu, żeby mógł być używany jako narzędzie do zdobywania wiedzy i wykonywania pracy.

W odpowiedzi na to zapotrzebowanie pojawił się nowy wymiar w nauczaniu języków obcych znany jako LAC – *Language Across the Curriculum* lub CLIL – *Content and Language Integrated Learning*.

Dziesięć lat po badaniu znajomości języków obcych wśród mieszkańców Unii Europejskiej z 1990 r., według danych Eurostatu, w krajach Unii Europejskiej ok. 50% uczniów szkół podstawowych uczy się jednego języka obcego, a 1,2% dwóch języków obcych. Oznacza to tyle, że znajomość jednego języka obcego wśród ludności zamieszkującej Unię wzrosła z 25% w 1990 r. do 50% w 2000 r.<sup>4)</sup>. Finlandia, Islandia i Luksemburg mają największą liczbę uczniów uczących się dwóch języków obcych w szkołach podstawowych – Finlandia 14%, Islandia 15%, a Luksemburg 75%<sup>5)</sup>.

Na taką zmianę jakościową wpłynęły następujące czynniki:

- ▶ wprowadzenie zmian w systemach nauczania języków w poszczególnych krajach UE,
- ▶ obniżenie wieku rozpoczęcia nauki języka obcego,
- ▶ zwiększenie oferty języków obcych nauczanych w szkole,
- ▶ rozwijanie i stosowanie nowego podejścia do nauczania języków obcych, wspomnianego wcześniej CLIL.

Podjęcie owych licznych inicjatyw mających na celu wypracowanie nowego podejścia było możliwe w dużej mierze dzięki Wspólnotowym Programom Edukacyjnym i ich budżetom.

<sup>3)</sup> 'Proficiency in several Community languages has become a precondition of citizens ...', '[Citizens need to] ... develop proficiency in three Community languages ...'

<sup>4)</sup> Dla krajów Unii Europejskiej procenty te wynoszą: 49% (jeden język obcy w szkole podstawowej) i (1.3% drugi język obcy w szkole podstawowej).

<sup>5)</sup> *Eurydice Eurostat, Key Data in Education in Europe – 2002 – European Commission, Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.*

## CLIL<sup>6)</sup> w szkolnictwie ogólnokształcącym

W projektach Socratesa (Lingua 1, Lingua 2, Comenius 3.1), Europejskiego Funduszu Społecznego (Interreg II), Phare, Europejskiego Funduszu Rozwoju Regionalnego (Interreg III) oraz w inicjatywach Rady Europy lub poszczególnych krajów

### ▼ Odrobina teorii

CLIL – jest nową filozofią i nowym wy-  
miarem w nauczaniu języków obcych. W tzw.  
tradycyjnym nauczaniu uczymy systemu języ-  
ka obcego – struktur gramatycznych, umiejęt-  
ności językowych, funkcji itp. Koncentrujemy  
się na systemie języka. Pewnym rozszerzeniem  
tego podejścia jest uczenie przez projekty te-  
matyczne. Wówczas język jest wykorzystywa-  
ny do prezentacji jakiegoś tematu. Treści te-  
matyczne mogą zawierać się w jednym obszar-  
ze tematycznym (np. teatr w Europie na prze-  
strzeni wieków) lub mogą przechodzić przez  
różne obszary tematyczne (np. światło w sztuce  
i w fizyce). W tym ujęciu akcent jest na  
JĘZYKU i TREŚCIACH.

CLIL koncentruje się na

TREŚCIACH i PROCESIE

uczenia się, a język obcy jest traktowany jako  
(naturalne) narzędzie do odkrywania/poznawa-  
nia NOWEJ wiedzy z różnych przedmiotów. Ję-  
zyk winien być prosty, klarowny, w uzasadnio-  
nym znaczeniowo kontekście. Dlatego też struk-  
tury językowe rzadko wymagają obszernych  
wyjaśnień. Kontekst, w jakim jest użyty język,  
zwykle wystarcza za wyjaśnienie.

CLIL nie jest wyłącznie nauczaniem list  
słownictwa charakterystycznego dla danego  
obszaru wiedzy. CLIL jest uczeniem najbardziej  
podstawowych elementów różnych przedmio-  
tów przez medium języka obcego. Tymi pod-  
stawowymi elementami są:

- ▶ podstawowa terminologia przedmiotowa  
(*basic core subject vocabulary*),
- ▶ stosowanie umiejętności przedmiotowych

(*subject skills*), które uczniowie poznali pod-  
czas lekcji innych przedmiotów.

### ▼ Terminologia przedmiotowa

Raport Bullocka (*Language for Life*)  
w 1975 r. sugerował stworzenie „banku” słów  
najczęściej wykorzystywanych w mowie i piśmie  
w różnych przedmiotach. Musiało minąć 20 lat,  
żeby Kathie Doughlin – po rozmowach z nauczy-  
cielami, analizie podstaw nauczania i podręcz-  
ników do przedmiotów ścisłych – stworzyła  
„bank słów” – *A science wordbank* dla uczniów  
w wieku 11–16 lat. Ten bank słów obejmuje 300  
słów regularnie występujących w programach  
i podręcznikach do przedmiotów ścisłych. Jest on  
rozpowszechniany jako laminowany plakat ścienny  
do laboratoriów oraz jako materiał dla uczniów  
w formacie A4 (*ASE Publications, Hatfield*). Jest  
również dostępny on-line: <http://www.shu.ac.uk/schools/sci/sol/teachers/wbank.htm>

W szkołach angielskich używa się tego ze-  
stawienia na kilka sposobów, np. jako punkt  
odniesienia dla nauczycieli i uczniów w wieku  
11-16 lat, dzięki któremu mogą sprawdzać, jak-  
ie słownictwo obowiązkowe już zostało wpro-  
wadzone, czy też jak należy pisać owe trudne  
słowa.

Dalej poszedł *Questions Magazine*, który  
w maju 1994 r. i w kolejnych numerach opu-  
blikał definicje wszystkich „słów kluczowych”  
zawartych w National Curriculum. Magazyn wy-  
daje pozwolenie szkołom, które go kupują na  
powielanie każdego hasła. Szkoła może np.  
powielić hasło, nakleić na karton, zalaminować  
i z wielu haseł stworzyć indeks haseł, przecho-  
wywany w klasie czy laboratorium, z którego  
uczniowie mogą zawsze korzystać podczas wy-  
konywania różnych zadań<sup>7)</sup>.

Powyższe materiały zostały stworzone  
w Anglii dla uczniów angielskich – w odpowie-  
dzi na hasło Bullocka o wspólnej polityce języ-  
kowej szkoły. A przecież ta sama lista 300 słów  
może znakomicie posłużyć w różnych krajach  
twórcom programów i materiałów edukacyjnych  
do nauki języków obcych metodą *Content and  
Language Integrated Learning* (CLIL) jako pod-

<sup>6)</sup> CLIL = Content and Language Integrated Learning = Nauczanie treści innych przedmiotów za pomocą języka obcego.

<sup>7)</sup> *Questions Magazine*, Hockley Hill, Birmingham B1 3HH, od Maja 1994 r.

stawowy trzon terminologii, która powinna być przyswojona w języku obcym przez uczniów kończących gimnazjum.

Inna propozycja wcielenia w życie rekomendacji Allana Bullocka, żeby „każda szkoła rozwinęła całościową politykę językową” pochodzi od humanistów. W maju 2001 r. *The Qualification and Curriculum Authority* przygotowało całościowe szkolne podejście *Language for Learning* dla uczniów w wieku od 11 do 13 lat (Key Stage 3). To podejście koncentruje się na nauczaniu uczniów rozpoznawania połączeń między słowami należącymi do rodzin wyrazów i /lub mających wspólne rdzenie. Chodzi o stworzenie listy rdzeni i sufiksów/prefiksów, która byłaby dostępna dla wszystkich nauczycieli w szkole, a zawierałaby słowa – terminologię z każdego przedmiotu nauczanego w szkole. Np. przedrostek *poly* i słowa: *polysyllabic, polygamous, polygon, polyhedron, polynominal* itp. – czyli słowa, które występują w różnych przedmiotach, czy też przedrostki *syn-, sym-*, które mają to samo znaczenie – *razem* – a występują w słowach *synonym, sympathy, symphony, symmetry*. Poznanie znaczenia przedrostków i przyrostków znacznie ułatwia rozpoznanie i zapamiętanie znaczenia słów w różnych dziedzinach.

Uczenie języka w kontekście – i dbałość o to na lekcjach różnych przedmiotów – bardzo poszerza wiedzę uczniów oraz podnosi ich umiejętności w zakresie używania języka efektywnie we wszystkich aspektach życia<sup>8)</sup>. To, co robią nauczyciele przedmiotów ogólnych, tym bardziej powinno dotyczyć nauczycieli języków obcych. Podczas wprowadzania słownictwa należy zawsze zwracać uwagę na znaczenie przyrostków i przedrostków – a nie uczyć znaczenia słów osobno. Przy podejściu CLIL na lekcjach języka obcego – tym bardziej należy stosować tę zasadę podczas wprowadzania terminologii.

Do prowadzenia zajęć według zasad CLIL nauczyciele potrzebują odpowiedniego *hardware*: postępowych programów nauczania i właściwych materiałów nauczania. Sami zaś nauczyciele powinni być fachowo przygotowani do pracy według CLIL .

## ▼ Przykłady projektów

### A. Traktat Niemcy – Francja

W 1963 r. Niemcy i Francja podpisały Traktat między Republiką Francuską i RFN o niemiecko-francuskiej współpracy. Obie strony uznały, że realizacja postanowień traktatu, mających doprowadzić do pojednania, zbliżenia i przyjaźni między oboma narodami nie będzie możliwa bez dobrej znajomości języków i kultur tych państw. W wyniku tej konkluzji oba państwa zobowiązały się do podniesienia liczby uczniów uczących się niemieckiego we Francji i francuskiego w Niemczech. Utworzono kilka niemiecko-francuskich gimnazjów w regionie przygranicznym (Freiburg, Saarbrücken) o wyrażnym, dwukulturowym charakterze. W szkołach tych można było uzyskać równocześnie niemiecką maturę i francuski baccalauréat.

W latach 70. w RFN wprowadzono możliwość nauczania jednego lub dwu przedmiotów w języku francuskim w zwiększonym wymiarze godzin. Inicjatorem tego modelu dydaktycznego chodziło o to, aby język obcy był nie tylko przedmiotem nauki, ale także instrumentem zdobywania wiedzy. Dalszy wyraźny wzrost liczby klas dwujęzycznych odnotowuje się po 1992 r., czyli po podpisaniu traktatu z Maastricht. Obecnie obserwuje się wyraźną tendencję do wprowadzania tej metody nauczania do szkół podstawowych i zawodowych.

W 1998 r. w Północnej Nadrenii-Westfalii zostały wydane odpowiednie podstawy programowe do bilingwalnego niemiecko-francuskiego nauczania historii, geografii i polityki<sup>9)</sup>.

### B. *English Across the Curriculum* – Projekt szkolny *Vienna Bilingual School* i materiały nauczania EAC

W Austrii projekt nazwany *Language Across the Curriculum* został zapoczątkowany ponad 10 lat temu w *Vienna Bilingual School* i dotyczył nauczania treści innych przedmiotów za pomocą języka obcego. Od tego czasu projekt objął już szkoły średnie, stał się elementem podstaw nauczania i częścią programu nauczania.

<sup>8)</sup> Michale Marland, [www.literacytrust.org.uk/pubs/marland.html](http://www.literacytrust.org.uk/pubs/marland.html)

<sup>9)</sup> Jan Iluk (2002), *Nauczanie dwujęzyczne w Polsce na tle międzynarodowych rozwiązań organizacyjnych*, w: „Języki Obce w Szkole”, numer specjalny, *Nauczanie dwujęzyczne*, 6/2002, s. 68-72.



Do prowadzenia zajęć LAC w zakresie geografii, biologii i historii powstały oficjalne materiały rekomendowane przez Ministerstwo Edukacji Austrii – *English Across the Curriculum Series*, wydane przez ÖBV Pädagogischer Verlag w Wiedniu – do użycia w klasach przez nauczycieli tych przedmiotów nauczających w języku obcym. Seria obejmuje publikacje koncentrujące się wokół jakiegoś tematu omawianego w danej klasie – a cały zawarty w jednej broszurze materiał można przerobić w 2-3 tygodnie – oczywiście w języku angielskim.

Przykłady:

- ▶ Geografia: *On a Desert Island* – grade 4 (wiek 14 lat): podstawowe zasady gospodarki i handlu w skali mikro (społeczeństwo na wyspie).
- ▶ Biologia: *Ocean and Seas* – grade 3 (wiek 13 lat): podstawowe informacje o wodzie, cyklu wodnym, oraz faunie i florze zamieszkującej rzeki i morza.
- ▶ Geschichte: *Famous Explorers* – grade 3 (wiek 13 lat).

Seria EAC wydana przez ÖBV (Bundesverlag) obejmuje obecnie:

- ▶ Kuchl, Irmtraud, Stuart Simpson (1995), *On a Desert Island: Geografie und Wirtschaftskunde*. 4. Klasse. Wien: ÖBV Pädagogischer Verlag.
- ▶ Kuchl, Irmtraud, Stuart Simpson (1995), *Oceans and Seas: Biologie und Umweltkunde*. 3. Klasse. Wien: ÖBV Pädagogischer Verlag.
- ▶ Kuchl, Irmtraud, Stuart Simpson (1995), *War and Peace: Geschichte und Sozialkunde*. 4. Klasse. Wien: ÖBV Pädagogischer Verlag.
- ▶ Kuchl, Irmtraud, Stuart Simpson (1995), *Great Changes: Geschichte und Sozialkunde*. 3. Klasse. Wien: ÖBV Pädagogischer Verlag.
- ▶ Kuchl, Irmtraud, Stuart Simpson (1996), *Body Talk: Biologie und Umweltkunde*. 4. Klasse. Wien: ÖBV Pädagogischer Verlag.
- ▶ Kuchl, Irmtraud, Stuart Simpson (1999), *Famous Explorers: Geschichte und Sozialkunde*. 3. Klasse. Wien: ÖBV Pädagogischer Verlag.
- ▶ Kuchl, Irmtraud, Stuart Simpson (2000), *Living then and now: Geschichte und Sozialkunde*. 2. Klasse. Wien: ÖBV Pädagogischer Verlag.
- ▶ Kuchl, Irmtraud, Stuart Simpson (2001), *Me and my World: Biologie und Umweltkunde*. 1. Klasse. Wien: ÖBV Pädagogischer Verlag.

Zgodnie z zasadą Unii Europejskiej, że każde państwo samo zajmuje się swoją polityką edukacyjną, każdy kraj mógłby samodzielnie wypracowywać drogę do uczenia CLIL/LAC. Można jednak prezentować stanowisko odmienne. Zacząć od idei porównywania treści nauczanych przedmiotów pod kątem treści wspólnych dla wielu krajów, a następnie spróbować przygotować listę tematów/obszarów wiedzy poznawanej przez uczniów w poszczególnych segmentach szkolnych we wszystkich krajach. Taka właśnie idea przyświecała członkom *Language Across the Curriculum Network*.

### C. *Language Across the Curriculum Network* (Projekt Rady Europy)

W marcu 1997 r. Europejskie Centrum Języków Nowożytnych (ECML) w Grazu i Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne zorganizowały wspólnie *Workshop 4/97* w Dębie k/Warszawy. Temat tego warsztatu brzmiał: *Foreign language teaching and learning in Central and Eastern Europe: Towards Common Principles in Foreign Language Teaching*. W warsztacie brali udział edukatorzy i, co wyjątkowe, wydawcy edukacyjni z Centralnej Europy.

Jednym z tematów zaprezentowanych podczas warsztatu był *Language Across the Curriculum*. Zainteresowanie tym tematem było tak duże, że po warsztacie uformowała się grupa – *Language Across the Curriculum Network*, która napisała projekt dalszej pracy i przedstawiła go w ECML w maju 1997 r.

W *LAC Network* pracowało 11 reprezentantów z 7 krajów: Austrii, Łotwy, Holandii, Polski, Rumunii, Rosji i Ukrainy. W wyniku ich pracy powstała publikacja zbierająca:

- ▶ tłumaczenia na język angielski podstaw nauczania geografii, historii i biologii dla uczniów z grupy wiekowej 10-12 lat z tych siedmiu krajów,
- ▶ zbiorcze zestawienia tematów i podtematów wspólnych dla podstaw nauczania tych przedmiotów we wszystkich krajach,
- ▶ zestaw umiejętności przedmiotowych kształconych we wszystkich siedmiu krajach w ramach tych trzech przedmiotów.

W publikacji znajdują się również przykładowe materiały edukacyjne pokazujące isto-

tę nauczania metodą LAC<sup>10)11)</sup>. Takie zestawienia umożliwiają przygotowanie materiałów nauczania według filozofii LAC/CLIL, które mogłyby być wykorzystywane w krajach biorących udział w projekcie.

Można przypuszczać, że owe wspólne tematy i umiejętności istnieją również w podstawach nauczania innych krajów europejskich. Sporządzenie analizy podstaw nauczania wybranych przedmiotów z uwzględnieniem grup wiekowych we wszystkich krajach Unii Europejskiej umożliwiłoby przygotowanie materiałów nauczania jednolitych pod względem doboru tematów i zakresu wprowadzanych umiejętności przedmiotowych na obszarze całej UE.

#### **D. CERNET i nowy przedmiot: *European Studies* (Projekt Interreg IIA i Phare)**

W nawiązaniu do zaleceń Rady Europy, dotyczących wprowadzania wymiaru europejskiego do edukacji, oraz do rezolucji Europejskiej Konferencji Ministrów Oświaty z 17.10.1991 r., dotyczącej europejskiego wymiaru oświaty i nauczania dwujęzycznego, w 1996 r. Vienna Board of Education (Stadtschulrat für Wien) rozpoczął prace nad nowym ekscytującym projektem – CERNET (*Central European Regional Network for Education Transfer*).

CERNET jest częścią jednego z największych projektów europejskich realizowanych w Wiedniu, a sponsorowanych przez Unię Europejską w ramach programów INTERREG IIA i PHARE CBC, jak również z funduszy krajowych. Celem CERNET jest promowanie kooperacji w edukacji w Centralnej Europie. Obejmuje on następujące regiony partnerskie: Wiedeń (Austria), Bratysława (Słowacja), Brno (Czechy), i Győr (Węgry). Dzięki temu projektowi integrują się eksperci, nauczyciele i uczniowie tych regionów.

Cele szczegółowe projektu to:

- ▶ wykształcić obecnych i przyszłych uczniów jako obywateli Unii Europejskiej – przez programy edukacyjne CERNET,
- ▶ promować mobilność wymienionych wyżej grup,

- ▶ stworzyć modele współpracy na poziomie szkół podstawowych i średnich,
- ▶ promować integrację ekonomiczną przez współpracę w szkołach i na uczelniach,
- ▶ implementować szybką łączność między uczestnikami projektu przez zastosowanie nowoczesnej technologii.

Jednym z głównych osiągnięć CERNET jest powołanie do życia *European Middle School* w Wiedniu dla uczniów w wieku 10–14 lat, pochodzących z czterech regionów. Uczniowie mieszkają i uczą się razem. W roku szkolnym 2001/2002 projekt rozszerzono i powstały *European Primary School* (dla uczniów w wieku 6–10 lat) oraz *European High School* (dla uczniów w wieku 14–18 lat).

Jednym z najbardziej fascynujących rezultatów pracy przy *European Middle School* było stworzenie nowego przedmiotu nazwanego *European Studies* i opracowywanie materiałów do nauczania właśnie tego nowego przedmiotu. Ideą przyswiecającą *European Studies* było porównanie podstaw nauczania historii, geografii i biologii w przedziale wiekowym 10–18 lat w czterech partnerskich krajach i zdefiniowanie tematów nauczanych we wszystkich tych krajach. Następnie lista wspólnych tematów posłużyła do przygotowania materiałów edukacyjnych, dzięki którym owe wspólne tematy miałyby być nauczane przez medium języka obcego – w tym przypadku angielskiego.

Uczniowie uczą się języka angielskiego na lekcjach języka angielskiego. Korzystają z podręcznika *Ticket* – najnowszego podręcznika stosującego metodę komunikacyjną wydanego w Austrii. A na przedmiocie *European Studies* korzystają z języka angielskiego jako narzędzia poznania wiedzy z innych przedmiotów. Materiał do tego przedmiotu – w języku angielskim – jest teraz używany w czterech szkołach – po jednej w Austrii, Czechach, Słowacji i na Węgrzech – a uczniowie uczą się razem tych samych treści o swoim wspólnym dziedzictwie.

Do tej pory powstały następujące materiały wydane przez CERNET Zentrum, Stadtschulrat für Wien (Europa-Büro):

<sup>10)</sup> LAC = CLIL – czyli łączenie nauki treści przedmiotowych i umiejętności przedmiotowych z nauką umiejętności językowych.

<sup>11)</sup> *Language Across the Curriculum: Network Processing and Material Production in an International Context*, zebrane i zredagowane przez Ewę Kołodziejską i Stuart Simpson, European Centre for Modern Publishing, Council of Europe Publications, June 2000.

|        | Klasa | Wiek  | Tytuł  |
|--------|-------|-------|--|
| Book 1 | 5     | 10-11 | Simpson, Stuart i in. (1999), <i>About Us</i> . European Studies. 1. Klasse, s. 116.                           |
| Book 2 | 6     | 11-12 | Simpson, Stuart i in. (1998), <i>Exploring Europe</i> . European Studies. 2. Klasse, s. 140.                   |
| Book 3 | 7     | 12-13 | Simpson, Stuart i in. (2000), <i>Exploring the World</i> . European Studies. 3. Klasse, s. 155.                |
| Book 4 | 8     | 13-14 | Simpson, Stuart i in. (2002), <i>Steps Towards European Citizenship</i> . European Studies. 4. Klasse, s. 178. |
| Book 5 | 9     | 14-15 | Simpson, Stuart i in. (2002), <i>The European Legacy</i> . European Studies. 5. Klasse, s. 128.                |

Kolejne materiały powstają, a te, które już powstały są dostępne dla każdego, kto chciałby z nich korzystać na stronie: [www.cernet.at](http://www.cernet.at) pod *Library/OnlineLibrary (downloads)*. Rozdziały każdej książki mogą być „ściągnięte” indywidualnie.

Cały materiał *European Studies* ilustruje podstawowe założenie *Language Across the Curriculum* – czyli nauczanie treści przedmiotowych przez medium języka obcego, przy czym akcent jest położony na treściach, język jest jedynie narzędziem poznawania wiedzy.

Po zakończeniu *European High School*, uczniowie otrzymają certyfikat ukończenia przedmiotu *European Studies* – czyli podstaw historii, geografii i biologii – w języku angielskim. Materiał poznawany przez uczniów na tym przedmiocie jest zgodny z materiałem, jakiego uczniowie uczyliby się w swoim rodzimym kraju. Certyfikat, podobnie jak i świadectwa i częstokroć raporty, jest przygotowany w czterech językach. Certyfikat ten będzie identycznie traktowany w krajach objętych tym projektem. W ten sposób organizatorzy projektu bardzo zbliżają się do urzeczywistnienia idei harmonizacji wymagań, standardów, kwalifikacji i dokumentów<sup>12)</sup>.

Inicjatywa CERNET została nagrodzona odznaką *European Label*, przyznawaną przez UE za szczególne osiągnięcia w dziedzinie nauczania języków obcych.

## E. CLIL Compendium

Rozwój kompendium podstawowej wiedzy o CLIL był możliwy dzięki wsparciu Komisji Europejskiej, Dyktoriatu Generalnego ds. Edukacji i Kultury. W 2001 r. powstała strona internetowa [www.clilcompendium.com](http://www.clilcompendium.com), dzięki której wszyscy zainteresowani mogą poznać:

- ▶ historię rozwoju tego podejścia,
- ▶ najważniejsze daty i decyzje, które przyczyniły się do rozwoju prac nad tym podejściem,
- ▶ podstawowe pojęcia wykorzystywane przy opisie CLIL,
- ▶ zalecenia dotyczące pracy z uczniami, pracy nauczycieli i pracy decydentów,
- ▶ publikacje książkowe i filmowe na temat CLIL,
- ▶ możliwości dotarcia do większej ilości informacji o CLIL i projektach rozwijanych w chwili obecnej, a to za pomocą interesujących linków internetowych,
- ▶ ekspertów CLIL, którzy zajmowali się opracowaniem Kompendium CLIL.

## F. *European Citizenship, Peace and Culture Education* (Program Interreg III)

Rozszerzenie i kontynuację inicjatywy Interreg II z okresu 1994-1999 stanowi realizowany w latach 2000-2006 program Interreg III. Program jest finansowany przez Europejski Fundusz Rozwoju Regionalnego. Środki przeznaczone na jego wykonanie w okresie 2000-2006 wynoszą 4875 mln euro. Innowacyjne inicjatywy edukacyjne mogą być realizowane w ramach współpracy transgranicznej Interreg III.

Jedną z bardzo ciekawych inicjatyw jest planowana w ramach Interreg IIIC inicjatywa EdGate (*Education Gate*). Początek prac planowano na październik 2004 r.

EdGate to europejski transgraniczny projekt edukacyjny, w którym uczestniczą partnerzy (lokalne samorządy, lokalne instytucje edukacyjne) z Wiednia, Bratysławy, Győr-Moson-Sopron, Brna, Krakowa, Zagrzebia, Belgradu, Sarajewa, Bukaresztu oraz Edynburga.

Najważniejsze obszary współpracy to:

<sup>12)</sup> na podstawie Carol Morgan, *The European Middle School in Vienna – Evaluation*, Wien, Europa Büro, Cernet Zentrum. Więcej informacji na temat CERNET: Stuart Simpson, D.A., Vienna Board of Education, [stuart.simpson@ssr-wien.gv.at](mailto:stuart.simpson@ssr-wien.gv.at)

- ▶ Wspólny rozwój modeli szkół (ten sam typ szkoły z tym samym rodzajem programu w różnych krajach – główny akcent na naukę języków obcych ICT (korzystanie z technologii informacyjnych) oraz nowy obszar – nowy przedmiot: *European Citizenship, Peace and Culture Education*. (Należy przypuszczać, że nowy przedmiot, podobnie jak *European Studies*, poruszając zagadnienia sięgające do wiedzy historycznej, sztuki, literatury czy nauk społecznych będzie wykorzystywać podejście CLIL).
- ▶ Wspólne prace nad rozwojem materiałów do nowego przedmiotu.
- ▶ Wymiana nauczycieli; wspólne szkolenia praktykujących nauczycieli (*in-service training*).
- ▶ Współpraca w zakresie psychologii szkolnej i poradnictwa.
- ▶ Współpraca dotycząca nauki języków partnerów w projekcie (np. przez wysyłanie ekspertów z jednego kraju do drugiego. Przykład: Wiedeń wysyła ekspertów do Krakowa, eksperci mają uczyć polskich nauczycieli języka niemieckiego i kultury austriackiej. Wiedeń opłaca pensje ekspertów – Kraków płaci za noclegi i wyżywienie ekspertów podczas ich pobytu w Krakowie).

Liderem projektu jest Wiedeń. Każdy partner musiał podpisać zobowiązanie finansowe najpóźniej do dnia, w którym mija termin aplikacji. (Np. Kraków – władze miasta lub kuratorium oświaty zobowiązują się do zapłacenia X PLN na dany projekt. Opłata nie musi być wyrażona twardą walutą, może mieć formę pensji kogoś, kto obok swojej normalnej pracy, będzie pracować Y godzin dla projektu. Wtedy wchodzi to w kategorię: współfinansowanie krajowe.) Całkowita kwota przeznaczona na projekt EdGate przez Unię Europejską wynosi 1 000 000 euro.

Główne obszary zainteresowań w projekcie to:

- ▶ Promowanie i implementowanie mobilności wszystkich partnerów zaangażowanych w proces edukacyjny, czy to przez transfer teorii, czy praktyki.
- ▶ Opracowanie wytycznych w obszarze edukacji europejskiej dotyczącej zastosowania ogólnych polityk i programów, takich jak np. organizacja szkoły, zapewnienie jakości kształcenia, wymiar europejski, nauczanie języków obcych.

- ▶ Rozwijanie i promowanie konceptu obywatelstwa europejskiego przez dochodzenie do wspólnych modeli szkół i pisanie wspólnych materiałów nauczania.
- ▶ Przekazywanie i pogłębianie wiedzy, doświadczenia i struktur opracowanych, sprawdzonych i rozwiniętych w ramach projektu CERNET (Interreg IIIA) innym regionom Europy, szczególnie krajom przystępującym do Unii oraz spoza niej; oraz wykorzystywanie doświadczenia i przykładów dobrej praktyki, które zostaną wypracowane w projekcie Interreg IIIC – EdGate.

### ▼ **Przygotowanie nauczycieli przedmiotów i nauczycieli języków obcych do prowadzenia zajęć metodą CLIL**

#### **A. *Translanguage in Europe* – CLIL (Projekt Socrates – Lingua A)**

W ramach programu Socrates – Lingua Action A – w latach 1998-2002 był rozwijany projekt *Translanguage in Europe – CLIL*, promujący wielojęzyczność przez wprowadzenie podejścia CLIL w pięciu językach: angielskim, francuskim, niemieckim, włoskim i hiszpańskim. Głównym celem tego projektu było przygotowanie programów szkoleń z CLIL dla nauczycieli języków obcych oraz dla nauczycieli przedmiotów niejęzykowych – tych, którzy już pracują w zawodzie i tych, którzy kształcą się, żeby zostać nauczycielami (*in-service* i *pre-service*), wykorzystujących i przekazujących już istniejącą wiedzę z zakresu teorii i praktyki w tym obszarze. Szkolenie składa się z pięciu modułów:

#### **Moduł 1 – Główne cechy CLIL**

- ▶ Powody, dla których rośnie zainteresowanie CLIL.
- ▶ Terminologia CLIL.
- ▶ Przykłady prac nad CLIL z różnych krajów europejskich.
- ▶ Koncepcja bilingwalizmu funkcjonalnego i kompetencji plurilingwalnych.
- ▶ Kompetencje nauczyciela CLIL.

#### **Moduł 2 – Akwizycja drugiego języka i jej znaczenie w CLIL**

- ▶ Język ucznia: interjęzyk.
- ▶ Typy uczenia się: przypadkowe i intencjonalne.
- ▶ Kontakt z językiem: *input and interaction*.
- ▶ Strategie uczenia się i porozumiewania w drugim języku.
- ▶ Charakterystyki jednostkowe.
- ▶ Wyniki badań nad edukacją bilingwalną mające znaczenie dla CLIL.

### **Moduł 3** – Aspekty praktyczne nauczania według CLIL

W tej części kursu omawia się kompetencje językowe nauczyciela przedmiotu niejęzykowego niezbędne do przeprowadzenia lekcji CLIL. Kursanci mają pracować nad wyborem i adaptacją materiałów potrzebnych na lekcję CLIL, napisać szczegółowy plan lekcji CLIL i przeprowadzić lekcję według tego planu.

### **Moduł 4** – Świadomość językowa w nauczaniu dwujęzycznym

Ten moduł ma pomóc zrozumieć nauczycielom języka obcego, nauczycielom przedmiotu niejęzykowego, a być może i nauczycielom języka ojczystego, jak ważne są cechy kultury, języka i tekstu w nauczaniu drugiego języka. Opis zawarty w module może znaleźć zastosowanie w nauczaniu każdego przedmiotu. Prowadzący kurs omawiają zastosowanie CLIL na lekcjach historii i fizyki.

### **Moduł 5** – CLIL dla ucznia

W tej części kursu nauczyciele ćwiczą kilka technik właściwych dla podejścia CLIL, zapoznają się z różnymi dostępnymi materiałami nauczania, analizują kilka sekwencji w procesie nauczania oraz tworzą podobne sekwencje na użytek własnych lekcji, a także dyskutują o potrzebach uczniów, niezbędnych do wykształcenia umiejętności. Analizują także własne cele w nauczaniu CLIL.

## **B. English Through the Secondary Curriculum (Projekt Lingua)**

Na popularyzację tematu *English Through the Secondary Curriculum* można było uzyskać fundusze z programu Lingua. Przykładem może być kurs prowadzony w 1999 r. przez Jean

Brewster i Constant Leung na Thames Valley University w Londynie<sup>13)</sup>. Kurs przeznaczony był dla nauczycieli uczących matematyki, historii, geografii lub biologii (lub elementów tych przedmiotów) w języku angielskim i zainteresowanych:

- ▶ nowymi materiałami,
- ▶ tworzeniem własnych materiałów integrujących naukę języka z curriculum tych przedmiotów,
- ▶ metodyką na zajęciach przedmiotowych z wykładowym językiem angielskim,
- ▶ wizytami w szkołach i centrach edukacyjnych i obserwowaniem zajęć prowadzonych zgodnie z filozofią EAC/LAC.

## **C. Dual Language Programme**

Nie tak dawno, bo w roku szkolnym 2002/2003, aby przygotować nauczycieli przedmiotowców do uczenia według podejścia *Language Across the Curriculum*, Vienna Board of Education uruchomił DLP – *Dual Language Programme* – czyli program rocznych kursów przygotowany z myślą o nauczycielach, uczących uczniów w grupie wiekowej 10-14 lat i chcących uczyć swojego przedmiotu w języku angielskim.

Kurs obejmuje 92 godziny zajęć, z czego 40 to wykłady, a 52 – to praca indywidualna. Całość składa się z pięciu modułów:

### **Moduł 1** – Metodyka i dydaktyka LAC

Moduł oferuje podstawy teorii dotyczących używania języka obcego jako medium nauczania co stanowi podstawę dla całego programu szkolenia. Treści tego modułu to:

- ▶ Główne pedagogiczne powody używania języka obcego jako medium (ekonomiczne, polityczne, dydaktyczne i wielokulturowe).
- ▶ Korzyści (wspomaganie procesu uczenia się i umysłowej elastyczności ucznia, wyposażenie ucznia w specyficzne strategie uczenia się), ale i niedogodności – wynikające z uczenia tą metodą (świadomy wybór materiału nauczania, co czasem może oznaczać ograniczenie zakresu nauczanych treści).
- ▶ Teoria na temat przyswajania wiedzy – ze szczególnym porównaniem podejścia kognitywnego z holistycznym.

<sup>13)</sup> Kontakt: Sylvie Fritche, School of English Language Education, [sylvie.fritche@tvu.ac.uk](mailto:sylvie.fritche@tvu.ac.uk).

## Moduł 2 – Tworzenie materiałów do LAC

Materiały, z jakich korzysta się przy uczeniu podejściem LAC, są niezwykle ważne. Język, jakiego używa się w wykładzie, w ogromnym stopniu determinuje powodzenie. Treści tego modułu to: Analiza materiałów przygotowanych według LAC pod kątem następujących elementów:

- ▶ Language Input – język służący do prezentacji treści.
- ▶ Language of Action – język, który pomoże uczniowi przyswoić treści.
- ▶ Dydaktyczna struktura materiału nauczania.
- ▶ Ćwiczenia i gry/zabawy.
- ▶ Używanie terminologii specyficznej dla danego przedmiotu i treści.
- ▶ Wygląd materiałów edukacyjnych.

Kolejne trzy moduły to:

**Moduł 3** – Ogólny kurs językowy – który ma na celu podniesienie poziomu językowego uczestników szkolenia.

**Moduł 4** – Specyficzna, przedmiotowa metodyka, dydaktyka i język w podejściu LAC – ten kurs koncentruje się na aspektach metodyki, dydaktyki i języka charakterystycznych dla poszczególnych przedmiotów (historii, biologii i geografii) – a uczestnicy pracują w grupach przedmiotowych.

**Moduł 5** – Obserwacja lekcji prowadzonych według LAC i prowadzenie zajęć samodzielnie. W tej części rocznego szkolenia uczestnicy mają możliwość obserwowania lekcji prowadzonych przez kolegów doświadczonych w uczeniu tą metodą, a następnie muszą napisać swój materiał LAC do określonego tematu i przeprowadzić lekcję z wykorzystaniem swoich materiałów. Lekcja jest oceniana przez komisję egzaminacyjną.

Nauczyciel przez cały czas trwania kursu musi prowadzić *notatnik pedagogiczny (Pedagogical Diary)* – w którym opisuje i dokumentuje kolejne etapy przygotowywania się do egzaminu: zrozumienie podejścia DLP, zidentyfikowanie tematu, który będzie tematem przeprowadzanej samodzielnie lekcji, zdobywanie informacji po angielsku na wybrany temat, roz-

wój tematu lekcji, obserwację lekcji z danego przedmiotu, prowadzoną przez eksperta, przygotowanie własnych materiałów na lekcję.

Komisja egzaminacyjna ocenia przeprowadzenie lekcji, przygotowany samodzielnie materiał i notatnik pedagogiczny. Dopiero po zaliczeniu wszystkich modułów nauczyciel otrzymuje certyfikat, stwierdzający, że ma prawo nauczać metodą *Language Across the Curriculum*.

Szkoła, która chce w swojej ofercie reklamowej zamieścić informacje, że dany przedmiot jest nauczany systemem DUALNYM – w języku ojczystym i obcym – musi zatrudnić nauczyciela posiadającego odpowiednie kwalifikacje – czyli certyfikat ukończenia opisanego wyżej rocznego szkolenia organizowanego przez Vienna Board of Education, EU Büro.

Pierwsi nauczyciele zdali już egzaminy i wiadomo, że kurs odniósł wielki sukces.

W roku szkolnym 2003/04 do kursów dla nauczycieli historii, geografii i biologii doszły kursy dla nauczycieli muzyki, plastyki, fizyki i chemii.

## D. MOBIDIC (Projekt Socrates Comenius 3.1)

W ramach Socratesa Comeniusa 3.1 był realizowany projekt MOBIDIC zaplanowany na lata 2001–2004. W projekcie brały udział Niemcy, Francja, Anglia i Polska. Ze strony polskiej brał w nim udział CODN. Celem podstawowym tego projektu było opracowanie struktury kursu kształcenia – studiów uzupełniających i doskonalenia nauczycieli nauczających dwujęzycznie historii, geografii lub wiedzy o społeczeństwie. Jest to pierwszy projekt europejski koncentrujący się na przygotowywaniu wykwalifikowanej kadry uczącej według filozofii CLIL. Pierwszy kurs kształcąco-doskonalący dla nauczycieli z wszystkich czterech krajów odbył się w roku szkolnym 2003/2004.

## E. EuroCLIC<sup>14)</sup>

EuroClic to europejskie forum kontaktu praktyków, badaczy, metodyków, szkoleniowców, decydentów i wszystkich innych zainteresowanych plurilingwalizmem w edukacji. Euro

<sup>14)</sup> Super Eksperci podejścia CLIL/LAC: Mrs Do Coyle [do.coyle@nottingham.ac.uk](mailto:do.coyle@nottingham.ac.uk), Mr John Clegg [jclegg@lineone.net](mailto:jclegg@lineone.net), Mr Stuart Simpson [stuart.simpson@ssr.magwien.gv.at](mailto:stuart.simpson@ssr.magwien.gv.at), Mr David Marsh [david.marsh@cec.jyu.fi](mailto:david.marsh@cec.jyu.fi), Anne Maljers [amaljers@europeesplatform.nl](mailto:amaljers@europeesplatform.nl)

CLIC koncentruje się na nauczaniu według podejścia CLIL. Strona internetowa została założona dzięki inicjatywie Dyrektoriatu Generalnego ds. Edukacji i Kultury [www.euroclil.net](http://www.euroclil.net)

## **Nauczanie Dwujęzyczne – CLIL – Sytuacja w Polsce**

### **Nauczanie dwujęzyczne przedmiotów w języku obcym – stan obecny**

„Dwujęzyczną lub wielojęzyczną osobą nazywa się osobę, której mowę rozumieją inni posługujący się tym językiem, a także tę, która rozumie innych mówiących tymże językiem (M. de Greve, F. van Passel). Dwu lub wielojęzyczna jest osoba, która niekoniecznie posiada zgłębną znajomość dwu lub wielu języków, tzn. jej kompetencje językowe mogą ograniczać się do produkcji i rozumienia mowy artykułowanej”<sup>15)</sup>.

Dwujęzyczny tok nauczania jest już od 25 lat wdrażany za granicą. Wymagania wobec nauczycieli bilingwalnych są specyficzne. Powinni oni:

- ▶ posiadać wiedzę fachową i metodyczną w nauczonym przedmiocie niejęzykowym,
- ▶ posiadać kompetencję w wykładowym języku obcym,
- ▶ wiedzę w języku ojczystym uczniów,
- ▶ wiedzę w zakresie dydaktyki i metodyki nauczania wykładowego języka obcego.

„[...] W nauczaniu dwujęzycznym przyjęła się zasada, że przedmioty wymagające od uczniów na przykład zaawansowanych umiejętności dyskursywnych wprowadza się później niż te, które takich umiejętności nie wymagają. Dlatego w 80% niemieckich szkół pierwszym przedmiotem nauczonym dwujęzycznie jest geografia lub historia, natomiast biologia wykładana jest dwujęzycznie w zaledwie 3,81% szkół. [...] Wdrażana w Polsce formuła kształcenia dwujęzycznego wyraźnie preferuje nauki ścisłe i przyrodnicze. Wydaje się, że te decyzje nie były oparte na merytorycznej dyskusji uwzględniające walory poszczególnych

przedmiotów. [...] Jeśli nauczanie dwujęzyczne ma być prowadzone w duchu partnerstwa, tolerancji i pogłębionego zrozumienia kultury obcojęzycznej, to najlepiej nadają się do tego przedmioty humanistyczne: historia, literatura, filozofia, kulturoznawstwo i geografia.

W przypadku realizacji koncepcji wzajemnego poznania się przez międzynarodowe spotkania, np. w ramach międzynarodowej wymiany młodzieży – najbardziej przydatnymi są muzyka i sport. [...] Jeżeli natomiast celem kształcenia dwujęzycznego jest opanowanie języka międzynarodowego jako środka komunikacyjnego, tzw. *lingua franca*, a nie pogłębienie znajomości kultury innego narodu, to na pierwszym miejscu nadają się do tego przedmioty ścisłe i przyrodnicze”<sup>16)</sup>.

W Niemczech [...] obowiązuje zasada, że w całym okresie nauki szkolnej wykłada się dwujęzycznie maksymalnie trzy przedmioty, z tym, że w jednym roku najwyżej dwa.

W pierwszym roku wprowadza się tylko jeden przedmiot. W następnych latach liczba przedmiotów jest odpowiednio zwiększana. Po dwu- lub trzyletnim okresie nauki, uczniowie wybierają jeden przedmiot wiodący i kontynuują naukę bilingwalną tego przedmiotu aż do matury, aby zakończyć ją egzaminem maturalnym w języku obcym.

W Polsce według rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 19 czerwca 1992 r. (par. 20 pkt 3) nauczaniem dwujęzycznym powinny być objęte wszystkie przedmioty szkolne z wyjątkiem języka polskiego, historii Polski, geografii Polski i drugiego języka obcego. Najczęściej bilingwalnie naucza się matematyki, fizyki z astronomią chemii, biologii z higieną i ochroną środowiska, WOS-u, historii i geografii powszechnej, informatyki, muzyki i w-f.

Nauczanie dwujęzyczne w Polsce najczęściej realizuje się w językach: angielskim, niemieckim, francuskim, hiszpańskim i włoskim. Od 2000 r. jest realizowany w CODN projekt Nauczanie dwujęzyczne dla nauczycieli szkół z ciągami dwujęzycznymi.

<sup>15)</sup> Wioletta Pegzik (2002), *Nauczanie ku dwujęzyczności w: „ Języki Obce w Szkole” numer specjalny Nauczanie dwujęzyczne*, 6/2002.

<sup>16)</sup> Jan Iluk (2002), *Problemy kształcenia dwujęzycznego w Polsce*, w: „ Języki Obce w Szkole”, numer specjalny *Nauczanie dwujęzyczne*, 6/2002.

Jak wykazują badania, kształcenie dwujęzyczne tylko jednego przedmiotu choćby w minimalnym wymiarze, daje znacznie lepsze wyniki niż nauczanie języka obcego w tradycyjny sposób. Ciągłe braki, nie tylko w Polsce, prawdziwej metodyki nauczania dwujęzycznego. Brak szczegółowych programów do kształcenia językowego w klasach dwujęzycznych. Brak standardów osiągnięć na zakończenie nauki w klasie maturalnej.

Brak opisu egzaminu maturalnego uwzględniającego specyfikę takiego nauczania. Jak dotąd nie ma podobno w kraju uczelni, która kształciłaby nauczycieli dla ciągów dwujęzycznych. Kursy dokształcające nie uwzględniają w dostateczny sposób postulowanych zakresów wiedzy.

Dieter Wolff, niemiecki ekspert nauczania dwujęzycznego podejściem CLIL zauważa, że CLIL ... „nie jest ani ‘czystym’ nauczaniem języka obcego, ani ‘czystym’ nauczaniem przedmiotów niejęzykowych, lecz zdobywaniem umiejętności w zakresie języka obcego i wiedzy przedmiotowej jednocześnie. W związku z tym postuluje on, aby ze względu na specyfikę nauczania CLIL utworzyć dziedzinę nauki, której przedmiotem będą zagadnienia związane ze specyfiką nauczania bilingwalnego. Potrzebne jest zintegrowane curriculum nauczania dwujęzycznego i kształcenie nauczycieli szkół bilingwalnych<sup>17)</sup>.

W Polsce nauczanie dwujęzyczne prowadzi się głównie w liceach, co oznacza średnio przez trzy lata. W Niemczech nauka bilingwalna jednego przedmiotu trwa 6 lat, jako że jest to czas minimalny potrzebny do osiągnięcia oczekiwanego efektu. W ciągu trzech lat nie ma szans przygotowania uczniów do korzystania z języka obcego jako medium zdobywania, przekazywania i korzystania z wiedzy z innego przedmiotu.

Reforma szkolnictwa, umożliwiająca wprowadzenie języka obcego od gimnazjum, daje szansę nauczaniu bilingwalnemu i wydłużeniu nauki przedmiotów niejęzykowych w języku obcym przez sześć lat (gimnazjum i liceum). Od 1999/2000 r. nauczanie dwujęzyczne wprowadza się – co prawda jeszcze bardzo rzadko –

w gimnazjach, a nawet w szkołach podstawowych<sup>18)</sup>.

Niektóre licea, świadome niemożliwości przygotowania dwujęzycznej młodzieży przez trzy lata, organizują jedno- lub dwusemestralne przygotowanie do przedmiotu, które obejmuje naukę elementarnej terminologii obcojęzycznej występującej w danym przedmiocie, struktur gramatycznych najczęściej stosowanych w kontekście treści tego przedmiotu, podstawowych umiejętności przedmiotowych (np. przeprowadzania i interpretowania eksperymentów, interpretowania statystyk, tabel, wykresów, map, ilustracji).

Rozporządzenie MENiS z 10 września 2002 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli podaje w par. 12, iż nauczyciele przedmiotów nauczanych dwujęzycznie muszą posiadać świadectwo znajomości danego języka w stopniu przynajmniej podstawowym, czyli np. w przypadku języka angielskiego Certyfikat FCE z oceną A lub B.

Ponieważ kadry nauczycieli przedmiotowców, mogących i chcących prowadzić w Polsce zajęcia w języku obcym, są ciągle bardzo znikome, stąd propozycja nieco innej formuły. Można wykorzystać, przynajmniej w zakresie kursów propedeutycznych w szkole podstawowej i gimnazjum, kadry nauczycieli języków obcych, którzy po odpowiednim przeszkoleniu mogliby kompetentniej i efektywniej wprowadzać elementy treści innych przedmiotów na lekcjach języka obcego niż nauczyciele przedmiotów. Możliwa, a wręcz zalecana w tej konfiguracji, jest współpraca nauczyciela języka z nauczycielem przedmiotu – a więc nauczanie w tandemie.

W związku z szybką polityczną i gospodarczą integracją Europy są i będą wymagane tak zwane kompetencje specjalne w posługiwaniu się językami obcymi – np. umiejętność komunikacji w sprawach społecznych, państwowych, gospodarczych, zawodowych, naukowych, kulturalnych – których nie zdobędzie się na tradycyjnych lekcjach języka obcego w szkole. Trzeba zatem przygotować ofertę edukacyjną, która sprostą nowemu wyzwaniu.

<sup>17)</sup> Sambor Grucza (2002), *Edukacja dwujęzyczna. Przedszkole, szkoła podstawowa i średnia. Teraźniejszość i przyszłość* (2002), w: „Języki Obce w Szkole” numer specjalny *Nauczanie dwujęzyczne*, 6/2002.

<sup>18)</sup> Jan Iluk (2002), *Problemy kształcenia dwujęzycznego w Polsce*, w: „Języki Obce w Szkole” numer specjalny *Nauczanie dwujęzyczne*, 6/2002.



## ▼ Polski program nauczania i materiały edukacyjne uwzględniające CLIL

Nawiązując do doświadczeń europejskich oraz przypominając sugestie prof. Iluka, dotyczące wprowadzania przygotowania uczniów do lekcji przedmiotowych metodą CLIL jeszcze przed liceum na lekcjach języka obcego, chciałabym zaprezentować projekt, który już w Polsce istnieje, i w którego pisaniu brałam czynny udział. Propozycja poniższa idzie dalej niż sugeruje to profesor Iluk, proponuje bowiem bardzo łagodne i stopniowane przygotowywanie do dwujęzycznej nauki przedmiotów na lekcjach języka angielskiego już od klasy IV szkoły podstawowej, czyli od pierwszego roku obowiązkowej nauki języka obcego w Polsce.

Przedstawiam wyciąg z programu nauczania zatwierzonego w 2000 r. przez MEN, zawierający podstawy teoretyczne CLIL<sup>19)</sup>.

Na podstawie tego programu został napisany i wydany kurs do nauki języka angielskiego w klasach IV-VI szkoły podstawowej pt. *Surprise!*, zawierający elementy uczenia treści innych przedmiotów za pomocą języka angielskiego. Prezentowane podejście nie wymaga od nauczyciela anglisty bycia przedmiotowcem w wielu dziedzinach. Kurs uczy języka ogólnego i na jego bazie wprowadza elementy treści, terminologii i umiejętności innych przedmiotów – zgodne z podstawami nauczania tych przedmiotów w segmencie szkoły podstawowej. Autorami programu są Ewa Kołodziejaska i Barbara Ściborowska. Autorami kursu są Ewa Kołodziejaska, Anna Lesińska-Gazicka i Stuart Simpson.

Zarówno program, jak i kurs zostały wydane w latach 2000–2003 przez Wydawnictwo Juka-91.

- ▶ Wyciąg z Programu nauczania:
- ▲ INTERDYSCYPLINARNOŚĆ (Language Across the Curriculum)

W podstawie programowej kształcenia ogólnego dla sześcioletnich szkół podstawowych i gimnazjów znajdujemy następujące zapisy: Zadaniem szkoły jest (m.in.):

- ▶ Zapewnienie uczniom rozwijania zdolności myślenia analitycznego i syntetycznego.
- ▶ Traktowanie wiadomości przedmiotowych, stanowiących wartość samą w sobie, w sposób integralny, prowadzący do lepszego rozumienia świata.

Nauczyciele zaś powinni stwarzać uczniom warunki m. in. do:

- ▶ Rozwiązywania problemów w twórczy sposób.
- ▶ Poszukiwania, porządkowania i wykorzystywania informacji z różnych źródeł oraz efektywnego posługiwania się technologią informacyjną.
- ▶ Odnoszenia do praktyki zdobytej wiedzy oraz tworzenia potrzebnych doświadczeń i nawyków.

Te zapisy ośmielają do przedstawienia propozycji nadania nauce języka obcego dodatkowego wymiaru.

### ▲ KONCEPCJA

Zgodnie ze wskazaniem nowoczesnej metodyki, nauka języka obcego powinna znaleźć się ponad podziałami na przedmioty i zawierać w sobie treści i umiejętności z różnych dziedzin wiedzy. W jakim celu? Stopniowe, ale systematyczne budowanie angielskiego korpusu słownictwa z różnych dziedzin ogólnych oraz stosowanie podczas lekcji języka angielskiego technik/strategii/umiejętności nabywanych podczas lekcji innych przedmiotów wyposażą uczniów w dodatkową umiejętność – da im podstawy do samodzielnego studiowania, do zdobywania, przetwarzania i interpretowania informacji czerpanych z materiałów źródłowych w języku obcym.

Jeżeli system podstawowej terminologii i podstawowych umiejętności przedmiotowych rozpocznie budować się w szkole podstawowej, w gimnazjum uczniowie będą już dobrze przygotowani do wykonywania grupowych projektów interdyscyplinarnych, a w liceum – do samodzielnego sporządzenia obszerniejszej pracy tematycznej. To zaś na pewno ułatwi im od strony technicznej (jeśli taką opcję wybiorą), np. przygotowanie pisemnej pracy maturalnej w ję-

<sup>19)</sup> CLIL w Programie i kursie funkcjonuje pod nazwą *Language Across the Curriculum*.

zyku angielskim – według projektu nowej matury. Patrząc zaś jeszcze dalej – uczniowie potrafiący zdobywać, przetwarzać, interpretować i przedstawiać informacje przedmiotowe w języku obcym będą mieli dużo lepszy dostęp do uczelni wyższych – także w innych krajach – i w efekcie do dobrej pracy.

Ważne jest, aby uczniowie oprócz umiejętności porozumiewania się w sprawach codziennych, oprócz znajomości literatury i kultury anglosaskiej, oprócz otwartości na różnorodność i odmienność, wynieśli z lekcji angielskiego bardzo praktyczne umiejętności pomagające zdobywać wiedzę podaną w języku obcym.

Przygotowując się do zaistnienia w zjednoczonej Europie, powinniśmy postawić sobie za cel wyposażenie młodych ludzi w takie umiejętności, które pozwolą im uczyć się i pracować w każdym zakątku Unii Europejskiej (i nie tylko).

Aby tego dokonać, nauczyciel języka angielskiego nie musi być jednocześnie nauczycielem innego przedmiotu! Oczywiście takie rozwiązanie byłoby bardzo dobre i – w miarę możliwości – powinno być stosowane. Jeśli jednak anglista nie czuje się wystarczająco kompetentny w innych dziedzinach nauczania, wystarczy nawiązać współpracę z kolegami, uczącymi innych przedmiotów/bloków przedmiotowych. Taka kooperacja jest niezbędna, by móc ustalić, które wątki tematyczne można wspólnie omawiać i jaką należy obrać procedurę.

Nauczanie interdyscyplinarne może odbywać się tak:

- na lekcjach przedmiotowych (np. matematyki/historii/geografii/biologii/plastyki czy muzyki) uczniowie poznają nowe, treści i używając określonej terminologii nabywają umiejętności związane z danym przedmiotem,
- na lekcji języka angielskiego uczniowie poznają całkowicie podstawowe słownictwo z wybranych obszarów poruszanych na lekcjach innych przedmiotów i wykonują proste, ale nie identyczne zadania, stosując umiejętności przedmiotowe nabyte na tych lekcjach.

Istotnym czynnikiem współpracy jest – na ile jest to możliwe – zgranie przeprowadzanych lekcji w czasie. To znaczy, że np., jeśli nauczy-

ciel geografii omawia w danym tygodniu materiał dotyczący Układu Słonecznego, to elementy tego materiału powinny pojawić się na lekcjach języka angielskiego w ciągu następnych 7-10 dni, ewentualnie w czasie jednego miesiąca. Jeśli to niemożliwe, powinno się przynajmniej przestrzegać zasady omawiania zagadnień w obu językach w ramach zajęć jednego roku szkolnego.

Im bliżej siebie w czasie następują lekcje poruszające ten sam obszar tematyczny w języku ojczystym i obcym, tym silniejsze i trwalsze będą asocjacje pojęciowe i językowe między treściami podanymi na lekcji w języku ojczystym oraz pewnym minimum podanym w języku angielskim. Materiał powinien być wyrażany bardzo prostym językiem, a treści sprowadzone do niezbędnego minimum. Tak działa zjawisko filtra językowego – czyli zastosowanie w lekcji tematycznej niezbędnych skrótów i uproszczeń.

#### ▲ SŁOWNICTWO

Słownictwo charakterystyczne i podstawowe dla danej dziedziny w podręcznikach przedmiotowych jest zazwyczaj przedstawiane wytłuszczonym drukiem. Na lekcji angielskiego warto sięgać do określeń stosowanych na lekcjach przedmiotowych, zawężając jednak zakres słownictwa uznanego za podstawę. Stosujmy zasadę – ciekawe treści w najprostszych słowach. Uwzględniając poziom uczniów i rodzaj zadań powinniśmy dobrać zakres słownictwa umożliwiający wyrażenie myśli, jednocześnie unikając nadmiernego przesycenia lekcji terminologią fachową, gdyż może to wywołać efekt odwrotny od oczekiwanego.

#### ▲ Umiejętności przedmiotowe

Istnieje lista umiejętności przedmiotowych, które są wspólne dla kilku przedmiotów: biologii, geografii, historii i matematyki. Większość z nich bywa wykorzystywana okazjonalnie na lekcjach języka angielskiego.

Lista przykładowych umiejętności nabywanych podczas lekcji przedmiotów ogólnych została opracowana na podstawie wyników pracy Language Across the Curriculum Network przy Centrum Językowym Rady Europy w Grazu. Porównano programy nauczania biologii, historii,

geografii, matematyki, muzyki i plastyki w Austrii, Holandii, Rumunii, Polsce, na Ukrainie, Łotwie i w Rosji. Analiza dotyczyła programów nauczania dla uczniów w przedziale wiekowym 10-12 lat. W lutym 1999 r. nauczanie oddzielnych przedmiotów zostało w związku z reformą przesunięte do gimnazjum, niemniej jednak wiele umiejętności przedmiotowych będzie nadal aktualnych w naszym systemie edukacyjnym tak w II, jak i w III etapie nauczania.

W głównej części zestawienia zostały zebrane umiejętności wspólne dla biologii, geografii, historii i – w niewielkim stopniu – matematyki. Wokół części głównej są wpisane również te umiejętności, które są charakterystyczne wyłącznie dla danego przedmiotu. Z umiejętności przedmiotowych muzyki i plastyki zostały wybrane tylko te, które mają związek z tekstem i mogą być z powodzeniem stosowane na lekcjach języka angielskiego.

**Tabela umiejętności przedmiotowych**

| <b>BIOLOGIA</b>  | <b>BIOLOGIA-HISTORIA-GEOGRAFIA-MATEMATYKA</b>   | <b>HISTORIA</b>  |
|--|---|--|
| <p>Rozpoznanie problemów związanych ze środowiskiem naturalnym i sugerowanie/prezentowanie rozwiązań</p> | <p>Praca z przyrządami: szkło powiększające, mikroskop, kompas, stoper, termometr.</p> <p>Czynienie prostych obserwacji i pomiarów (również poza terenem szkoły): porównywanie i organizowanie danych.</p> <p>Praca ze źródłami informacji: literatura naukowa, roczniki statystyczne, dzienniki, autobiografie, opracowania, mity, legendy, encyklopedie, atlasy, mass media (gazety, czasopisma, radio, telewizja), literatura piękna (proza, poezja).</p> <p>Zbieranie, selekcjonowanie, analizowanie, interpretowanie, kompilowanie, rozumienie informacji tekstowej i graficznej (ilustracje, diagramy, tabele, wykresy, osie współrzędnych, oś czasu, zestawienia, mapy: topograficzne, tematyczne, turystyczne, hipsometryczne, ekonomiczne, polityczne, administracyjne, klimatyczne, demograficzne, etniczne, historyczne itp.).</p> <p>Prezentowanie danych i wyników badań ustnie i graficznie.</p> <p>Korzystanie z kalkulatora i komputera (umiejętność korzystania z bazy danych, tablic chronologicznych, symulacji, tworzenia prostej grafiki komputerowej).</p> <p>Rozumienie i używanie fachowej terminologii.</p> <p>Formułowanie dociekliwych pytań, formułowanie i rozwiązywanie problemów, myślenie analityczne i syntetyczne, formułowanie wniosków, formułowanie uogólnień, wyszukiwanie analogii oraz związków przyczynowo-skutkowych, formułowanie hipotez, znajdowanie różnic i podobieństw, interpretowanie wzajemnych relacji.</p> | <p>Rozwijanie historycznego współodczuwania (np. metoda dramy) przez odgrywanie wydarzeń/sytuacji historycznych oraz rozwijanie obiektywnego krytycyzmu w ocenie wydarzeń historycznych.</p> <p>Prezentowanie wyników poszukiwań badań przy pomocy różnych technik, form: opisu, streszczenia, rysunku, wywiadu, planu (przemówienia), filmu wideo, mini-dramatyzacji).</p> <p>Widzenie wydarzeń historycznych jako kontinuum na osi czasu oraz w sposób przekrojowy (np. rozwój X przez wieki lub stan X na wszystkich kontynentach w 1800 roku).</p> |
| <p><b>MUZYKA</b></p> <p>Tworzenie muzyki do tekstu</p>   | <p><b>MATEMATYKA</b></p> <p>Stosowanie nowo poznanych algorytmów do obliczeń.</p> <p>Rozwiązywanie zadań matematycznych, które wymagają znajomości liczb, procentów, kolejności działań arytmetycznych, równań i nierówności.</p> <p>Formułowanie i przedstawianie prostych sytuacji w sposób matematyczny.</p> <p>Rozwiązywanie zadań matematycznych, wymagających korzystania z własności płaszczyzny i wielokątów, jak również z metrycznego systemu miar.</p> <p>Przedstawianie matematycznych zadań w codziennych kontekstach (samochód, oszczędności, kredyty, gospodarstwo domowe).</p> <p>Rozumienie formy graficznej przedstawiania, np. procentów, VAT.</p>   | <p><b>PLASTYKA</b></p> <p>Tworzenie ilustracji do tekstu.</p>  |

- ▲ Propozycje korelacji przedmiotowej między przedmiotami ogólnymi i nauczaniem języka obcego<sup>20)</sup>.

Poniższa tabela została opracowana po przeanalizowaniu podstaw nauczania do bloków przedmiotowych w klasach 4-6 szkoły podstawowej i podstaw nauczania przedmiotów ogólnych w gimnazjum. W tabeli zostały ujęte te tematy, które oferują duży potencjał w interdyscyplinarnym podejściu do nauczania języka obcego.

Podane zestawienie nie stanowi obowiązkowych wytycznych. Zostało ono sporządzone jako pomoc dla tych nauczycieli, którzy nie mają w ręku podstaw nauczania przedmiotów ogólnych, a chcieliby spróbować zaplanować swoją roczną pracę z wprowadzeniem elementów interdyscyplinarnych, wybrać tematykę i zastanowić się, jak (samodzielnie czy z kolegami uczącymi innych przedmiotów) i kiedy wprowadzić nauczanie interdyscyplinarne na swoich zajęciach.

| PRZEDMIOT                       | Klasy IV-VI szkoły podstawowej<br>Treści  | Klasy I-III gimnazjum<br>Treści  |
|---------------------------------|---|--|
| JĘZYK<br>POLSKI                 | <ol style="list-style-type: none"> <li>Pojęcia nadawcy i odbiorcy, sposoby rozpoznawania intencji wypowiedzi (np. pytam, odpowiadam, informuję, proszę itp.).</li> <li>Wypowiedzenia oznajmujące, pytające i rozkazujące [...].</li> <li>Związki wyrazów w zdaniu, w tym rola podmiotu i orzeczenia.</li> <li>Odmienne i nieodmienne części mowy oraz podstawowe kategorie fleksyjne.</li> <li>Związki znaczeniowe między wyrazami.</li> <li>Budowa słowotwórcza wyrazów.</li> <li>Rodzaje głosek.</li> </ol> <p><b>Lektura</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Baśnie, legendy, opowiadania i utwory poetyckie (w tym pochodzące z regionu).</li> <li>Fragmenty polskiej i światowej klasyki dziecięcej i młodzieżowej przy systematycznym motywowaniu uczniów do samodzielnego poznawania całych tekstów.</li> </ol> | <ol style="list-style-type: none"> <li>Składniowe funkcje części mowy oraz części zdania, a także budowa wypowiedzi złożonych (w związku z interpunkcją).</li> <li>Mechanizm upodobnień fonetycznych (głównie pod względem dźwięczności) i znaczenia tego zjawiska dla praktyki wymawiania [...] wyrazów.</li> </ol> <p><b>Lektura</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Wybrane utwory z klasyki światowej: [...] <i>Mitologia</i> (fragmenty), [...] W. Szekspir <i>Romeo i Julia</i>, [...] K. Dickens <i>Opowieść wigilijna</i> lub <i>Dawid Copperfield</i> (fragmenty), [...] A. Saint-Exupery: <i>Mały Książę</i> lub <i>Nocny Lot</i>, E. Hemingway: <i>wybrane opowiadania</i>.</li> <li>Inne składniki kultury (np. przedstawienia teatralne, filmy, słuchowiska radiowe, programy TV, przekazy ikoniczne, poezja śpiewana).</li> </ol> |
| HISTORIA                        | <ol style="list-style-type: none"> <li>Ja. Kim jestem? Co lubię, co potrafię? [...].</li> <li>Mój dom, moja rodzina, moje sąsiedztwo [...].</li> <li>Moja ojczyzna Polska - położenie, obszar, granice, sąsiedzi, ludność.</li> <li>Polska w Europie.</li> <li>Symbole i święta narodowe, religijne i państwowe; symbole wybranych państw i instytucji międzynarodowych.</li> </ol>   | <ol style="list-style-type: none"> <li>Warunki życia człowieka w czasach najdawniejszych.</li> <li>Cywilizacje starożytne - dorobek kultury i jego trwałość (Egipt, Izrael, Grecja, Rzym).</li> <li>Europa i świat śródziemnomorski w wiekach średnich [...].</li> <li>Polska pierwszych Piastów.</li> <li>Wielkie odkrycia geograficzne. Europejczycy a Nowy Świat XVI-XVIII w.</li> <li>Przemiany społeczne i cywilizacyjne XIX wieku. [...] Rozwój ekonomiczny i społeczny XIX wieku.</li> </ol>  |
| SZTUKA<br>(plastyka,<br>muzyka) | <ol style="list-style-type: none"> <li>Działania muzyczno-ruchowe.</li> <li>Słuchanie muzyki.</li> <li>Różnorodność muzyki ojczystej [...] i muzyki innych narodów i regionów świata.</li> </ol>  | <ol style="list-style-type: none"> <li>Kontakt z dziełami sztuki plastycznej – pomniki, galerie, muzea.</li> <li>Krajobraz kulturowy.</li> </ol>   |

<sup>20)</sup> Opracowane na podstawie rozporządzenia 129 Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 1999 r. – w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego.

|                     |  |   |
|---------------------|--|---|
|                     | 4. Środki wyrazu plastycznego i działania plastyczne w różnych materiałach, technikach i formach.  |   |
| MATEMATYKA          | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Liczby całkowite: dodawanie, odejmowanie, mnożenie i dzielenie.</li> <li>2. Ułamki zwykłe i dziesiętne; dodawanie, odejmowanie, mnożenie i dzielenie liczb dziesiętnych; obliczanie procentu danej liczby.</li> <li>3. Symbole literowe, zapisywanie prostych wyrażeń algebraicznych oraz obliczanie ich wartości liczbowych.</li> <li>4. Zapisywanie treści prostych zadań w postaci równań pierwszego stopnia z jedną niewiadomą.</li> <li>5. Diagramy przedstawiające dane empiryczne, graficzne przedstawianie zależności liczbowych (tam, gdzie to możliwe – z użyciem technologii informacji).</li> <li>6. Kąt – rodzaje kątów (proste, ostre, rozwarte) [...].</li> <li>7. Wielokąty, koło [...].</li> <li>8. Obliczanie obwodów i pól prostokątów, trójkątów i trapezów.</li> <li>9. Prostokątów i trapezów. Objętość graniastosłupów prostych.</li> </ol> | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Równanie liniowe z jedną niewiadomą; nierówność liniowa z jedną niewiadomą; układ równań liniowych z dwiema niewiadomymi i jego interpretacja geometryczna.</li> <li>2. Zbieranie, porządkowanie i przedstawianie danych (tam, gdzie to możliwe - z użyciem technologii informacji).</li> <li>3. Obwód i pole wielokąta. Pole koła i długość okręgu.</li> <li>4. Twierdzenie Pitagorasa.</li> </ol> |
| PRZYRODA            | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Wspólne cechy budowy i czynności organizmów.</li> <li>2. Opis miejsca zamieszkania (formy terenu, skały, wody, gleba, roślinność).</li> <li>3. Orientacja w terenie, szkic, plan, mapa.</li> <li>4. Wybrane krajobrazy świata: lądy i kontynenty, oceany.</li> <li>5. Pogoda i klimat, obserwacje meteorologiczne.</li> <li>6. Ziemia w Układzie Słonecznym, [...].</li> <li>7. Podróże i odkrycia geograficzne.</li> </ol>  |   |
| BIOLOGIA            |  | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Struktura organizmu i funkcje, jakim ona służy (komórki, tkanki, organy).</li> <li>2. Relacje wewnątrz- i międzygatunkowe w przyrodzie. Krążenie materii i przepływ energii w różnych układach przyrodniczych.</li> <li>3. Działania człowieka w środowisku przyrodniczym i ich konsekwencje.</li> </ol>  |
| FIZYKA I ASTRONOMIA |  | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Właściwości materii.</li> <li>2. Stany skupienia materii.</li> <li>3. [...] Loty kosmiczne.</li> <li>4. Fale dźwiękowe. Fale elektromagnetyczne. Rozchodzenie się światła – zjawiska odbicia i załamania. Barwy. Obrazy optyczne. Natura światła. Urządzenia do przekazywania informacji.</li> <li>5. [...] Pole magnetyczne.</li> <li>6. Budowa atomu.</li> <li>7. Układ Słoneczny.</li> </ol>     |

|  |   |  |
|--|---|--|
| CHEMIA   |   | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Budowa atomu [...]. Atomy, jony, cząsteczki, pierwiastki i związki chemiczne.</li> <li>2. Reakcje chemiczne i równania reakcji chemicznych.</li> </ol>   |
| GEOGRAFIA  |   | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ziemia jako część Wszechświata.</li> <li>2. Ziemia jako środowisko życia, jej historia i obraz współczesny.</li> <li>3. Potencjał naturalny, ludnościowy, gospodarczy i kulturowy Polski.</li> <li>4. Polska na tle Europy i świata.</li> <li>5. Przykłady ochrony krajobrazu na świecie i w Polsce.</li> </ol>                                    |
| INFORMATYKA  | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Komputer jako źródło wiedzy i komunikowania się. Zastosowania komputera w życiu codziennym.</li> <li>2. Poznawanie zastosowań komputerów i opartych na technice komputerowej urządzeń spotykanych przez ucznia w miejscach publicznych.</li> </ol>  | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. [...] Redagowanie tekstów i tworzenie rysunków za pomocą komputera. Tworzenie dokumentów zawierających tekst, grafikę i tabele.</li> <li>2. [...] Korzystanie z multimedialnych źródeł informacji. [...] Przykłady zastosowań komputera jako narzędzia dostępu do rozproszonych źródeł informacji i komunikacji na odległość.</li> </ol>           |
| Edukacja prozdrowotna                                  | Bezpieczeństwo na drodze podczas gier i zabaw ruchowych; pierwsza pomoc w niektórych urazach.   | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Przepisy bezpieczeństwa w domu, szkole, miejscu publicznym; potrzeby w zakresie bezpieczeństwa dzieci, osób starszych i niepełnosprawnych. [...] Pierwsza pomoc w najczęstszych przypadkach zagrożenia życia; wzywanie pomocy w nagłych wypadkach; zachowanie w sytuacjach katastrof.</li> <li>2. Osoby niepełnosprawne i ich potrzeby.</li> </ol> |
| Edukacja ekologiczna                                   | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Wpływ codziennych czynności i zachowań w domu, szkole miejscu, zabawy i pracy na stan środowiska naturalnego.</li> <li>2. Przykłady miejsc (w najbliższym otoczeniu), w których obserwuje się korzystne i niekorzystne zmiany zachodzące w środowisku przyrodniczym.</li> <li>3. Obszary chronione oraz ich znaczenie w zachowaniu różnorodności biologicznej; zasady zachowania się na obszarach chronionych.</li> </ol> |  |
| Edukacja czytelnicza i medialna                        | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Katalogi. Kartoteki. Zautomatyzowany system wyszukiwania danych.</li> <li>2. Wydarzenia z życia osobistego i społecznego jako inspiracja do samodzielnych rejestracji i twórczości medialnej.</li> </ol>  |  |
| Edukacja regionalna – dziedzictwo kulturowe w regionie | Lokalne i regionalne tradycje, święta, obyczaje i zwyczaje.   |  |
| Wychowanie patriotyczne i obywatelskie                 | Sylwetki wielkich Polaków (artystów, uczonych, polityków, żołnierzy).   |  |
| Edukacja Europejska                                    |   | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Rada Europejska, Rada Unii Europejskiej, Komisja Europejska, Parlament Europejski, Europejski Trybunał Sprawiedliwości [...].</li> </ol>   |

|  |  |   |
|--|--|---|
|  |  | 2. Jednolity Rynek Europejski. Waluta europejska.<br>3. Polityka edukacyjna UE [...]. Programy współpracy i wymiany młodzieży. Wymienialność dyplomów. Nauka języków obcych.<br>4. [...] Proces integracji Polski z UE. [...] Koszty i korzyści wynikające z członkostwa w UE dla polskiego obywatela.<br>5. Bezpieczeństwo europejskie. NATO, OBWE, ONZ.<br>6. Rada Europy.<br>7. Prawa człowieka. |
|--|--|---|



## Podsumowanie

CLIL można wprowadzać od najmłodszych klas w szkołach podstawowych. W klasach I-III obowiązuje (a) zintegrowanie przedmiotów oraz (b) sensatyżacja na język obcy, a zatem jest to idealny kontekst na wprowadzanie – przy istniejącej w podstawie nauczania – elementów języka obcego i autentycznej korelacji międzyprzedmiotowej.

W klasach IV-VI obowiązuje nauczanie blokowe. Po przeanalizowaniu podstaw programowych rozmaitych bloków i przedmiotów można wybrać dużo obszarów, które można z łatwością dostosować do podejścia CLIL (co zostało zaprezentowane w tabeli powyżej).

W gimnazjum – przy podejściu przedmiotowym – można zastosować przedstawianie w języku obcym nowej wiedzy w zakresie jednego przedmiotu lub – idąc dalej – wybrać takie obszary z kilku przedmiotów, które dadzą się łatwo przełożyć na CLIL.

Jeśli podejście CLIL zastosowałoby się jako filozofię w całym ciągu szkoły – od szkoły podstawowej do liceum – uczniowie powinni być bardzo dobrze przygotowani do robienia własnych indywidualnych badań i projektów (*research and thesis*) w języku angielskim.

Na koniec formalnej edukacji uczniowie byłiby wówczas wyposażeni w:

- ▶ podstawową terminologię z zakresu różnych przedmiotów,
- ▶ podstawowe umiejętności przedmiotowe (które umieliby wykorzystać poza lekcją przedmiotu, w życiu,
- ▶ umiejętność wypowiadania się i dzielenia

się wiedzą w zakresie wielu obszarów przedmiotowych z ludźmi z różnych krajów,

- ▶ narzędzie do zdobywania wiedzy z różnych źródeł w językach obcych,
- ▶ umiejętność samodzielnego studiowania w języku obcym,
- ▶ umiejętności przydatne do rozwoju kariery zawodowej.

W ten sposób urzeczywistniłaby się w Polsce idea Sir Alana Bullocka – wyposażenie uczniów w *Language for life*. Ale zarówno w Polsce, jak i w innych krajach europejskich, jest jeszcze bardzo dużo do zrobienia w kwestii znajomości języków obcych. Znajomość głównych języków europejskich wśród 13 krajów przyjętych w 2004 r. do UE oraz nadal kandydujących według *Eurobarometer Report*<sup>20)</sup> przedstawiała się następująco:

### Procent (%) osób, które potrafią przeprowadzić rozmowę w języku obcym

|              | angielski | niemiecki | francuski | rosyjski |
|--------------|-----------|-----------|-----------|----------|
| Malta        | 84        | 2         | 9         | 0        |
| Cypr         | 57        | 2         | 6         | 1        |
| Słowenia     | 46        | 38        | 4         | 2        |
| Estonia      | 29        | 13        | 1         | 53       |
| Czechy       | 24        | 27        | 3         | 21       |
| Łotwa        | 23        | 14        | 0         | 59       |
| Polska       | 21        | 16        | 3         | 28       |
| Litwa        | 20        | 13        | 2         | 83       |
| Rumunia      | 18        | 5         | 13        | 3        |
| Średnia z 13 | 16        | 10        | 4         | 28       |
| Bułgaria     | 14        | 6         | 4         | 21       |
| Węgry        | 14        | 13        | 2         | 2        |
| Słowacja     | 13        | 20        | 2         | 30       |
| Turcja       | 10        | 3         | 2         | 1        |

<sup>20)</sup> Eurobarometer Report 'Candidate Countries' marzec 2002, s 36.

Zmiany, jakie zaszły w ciągu ostatnich 15 lat w udziale procentowym języków obcych, których uczą się Polacy, oraz dynamikę tych zmian przedstawia się co roku w 4 numerze *Języków Obcych w Szkole*. Największe zmiany zachodzą w nauczaniu języków angielskiego i rosyjskiego. Niewątpliwie cieszy znaczny wzrost liczby Pola-

ków uczących się jednego z dwóch urzędowych języków Unii. Jednocześnie inne dane, mówiące o zaledwie 20% Polaków, którzy w tym języku potrafią przeprowadzić rozmowę, pokazuje, jak wiele jest jeszcze do zrobienia, żebyśmy stali się społeczeństwem niemonolingwalnym.

(grudzień 2004)

---

Anna Jaroszevska<sup>1)</sup>

Warszawa

## **Nowe egzaminy Instytutu Goethego. Część III – Start Deutsch 1<sup>2)</sup>**

Egzamin Start Deutsch 1 oraz Start Deutsch 2 powstały w Niemczech pod patronatem Instytutu Goethego w Monachium oraz WBT Weiterbildungs-Testsysteme GmbH we Frankfurcie. Obie instytucje są członkami stowarzyszenia ALTE (Association of Language Testers in Europe). W czerwcu 2004 r. zostały po raz pierwszy przeprowadzone w Polsce w Instytucie Goethego w Warszawie.

Punktem wyjścia dla stworzenia Start Deutsch 1 oraz Start Deutsch 2 były, podobnie jak w przypadku egzaminu Fit in Deutsch, określone w wytycznych *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* poziomy językowe A1 i A2. Egzaminy te są adresowane do starszej młodzieży oraz dorosłych uczących się języka niemieckiego<sup>3)</sup>. Wdrożenie egzaminów SD1 i SD2 stwarza możliwość udokumentowania znajomości języka niemieckiego na poziomie niższym niż poziom Zertifikat Deutsch. Ważne jest to szczególnie dla tych uczących się, dla których język niemiecki jest drugim lub trzecim językiem obcym. SD1 i SD2 są instrumentem pomocnym w sprecyzowaniu wymagań i treści dotyczących m.in. słownictwa, gramatyki, umiejętności wyrażania się w formie pisemnej i ustnej. Zajęcia i kursy dla początkujących zyskują dzięki nim jasno określony cel, co ułatwia dbanie o ich jakość i efektywność.

Materiały egzaminacyjne zostały wybrane spośród autentycznych tekstów i częściowo uproszczone. Uwzględniono w nich cztery zakresy tematyczne: sferę prywatną, zawodową, edukacyjną i publiczną. Egzaminy nie są związane z uczestnictwem w kursach ani podręcznikiem wykorzystywanym w trakcie zajęć.

Start Deutsch 1 odpowiada poziomowi językowemu A1. Uwzględnia około 25% materiału, którego opanowanie jest niezbędne do zdania egzaminu Zertifikat Deutsch. Taki podział wynika z definicji poziomów Rady Europy:

- ▶ **Breakthrough (A1) ⇒ Start Deutsch 1,**
- ▶ **Waystage (A2) ⇒ Start Deutsch 2,**
- ▶ **Threshold (B1) ⇒ Zertifikat Deutsch.**

Na obowiązujący zakres tematyczny<sup>4)</sup> SD1 składają się:

- ▶ Person,
- ▶ Menschlicher Körper / Gesundheit,
- ▶ Wohnen,
- ▶ Umwelt,
- ▶ Essen / Trinken,
- ▶ Dienstleistungen,
- ▶ Arbeit / Beruf,
- ▶ Reisen / Verkehr,
- ▶ Einkaufen / Gebrauchsartikel,
- ▶ Erziehung / Ausbildung / Lernen,
- ▶ Freizeit / Unterhaltung.

---

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

<sup>2)</sup> *Część I* ukazała się w nr 1/2004 *Języków Obcych w Szkole*, *Część II* w nr 4/2004.

<sup>3)</sup> Dolna granica wieku to ukończone 16 lat.

<sup>4)</sup> Słownictwo oraz kategorie gramatyczne obowiązujące na egzaminie Start Deutsch 1 zostały opracowane w postaci gotowych list.



Egzamin SD1 składa się z części pisemnej trwającej 65 minut, w skład której wchodzi słuchanie, czytanie i pisanie oraz części ustnej, trwającej 15 minut i mającej charakter egzaminu grupowego. Zdającym nie wolno w żadnej z części egzaminu korzystać z dodatkowych pomocy w formie, np. notatek czy słowników.

Część pierwsza to słuchanie. Zadaniem zdających jest wykazanie, iż zrozumieli po jedno- lub dwukrotnym wysłuchaniu nagrania ogólny jego sens lub wyselekcjonowali istotne informacje dotyczące, np. czasu, miejsca, ceny. Dla ułatwienia zrozumienia każdy nagrany tekst jest poprzedzony przykładem oraz opatrzony piktogramem. Polecenia nagrano w języku niemieckim. Tempo odtwarzanych rozmów, wiadomości i komunikatów odpowiada naturalnej dynamice mowy.

Część słuchanie jest podzielona na trzy zadania. W zadaniu pierwszym zostaje zaprezentowanych sześć krótkich dialogów. Dotyczą one sfery prywatnej, zawodowej lub szkoły. Do każdego pytania związanego z jednym z sześciu nagrań sformułowano trzy odpowiedzi, z czego każda została zilustrowana piktogramem. Są to zadania typu multiple-choice. Treść obrazków odpowiada treści proponowanych odpowiedzi, co nie ułatwia jednak dokonania wyboru. Nagrania odtwarzane są dwukrotnie. W zadaniu drugim, odtwarzane nagrania to cztery krótkie komunikaty, jakie można usłyszeć na lotnisku, dworcu kolejowym czy w supermarkecie. Po każdym odtworzonym komunikacie należy określić, czy sformułowana do niego wypowiedź jest prawdziwa czy też nie. Komunikaty są prezentowane tylko jeden raz. W zadaniu trzecim są odtwarzane krótkie zapowiedzi bądź informacje nagrane na automatyczną sekretarkę. Dotyczą one tak sfery prywatnej, jak i publicznej, np. nagrana informacja dla pacjentów o godzinach przyjęć w gabinecie lekarskim. Do każdego z nagrań przygotowano trzy wypowiedzi, które częściowo opatrzono piktogramami. Zadaniem zdającego po dwukrotnym wysłuchaniu tekstów jest wybór wypowiedzi poprawnej. Jest to zadanie typu multiple-choice.

Na wysłuchanie i rozwiązanie zadań przeznaczono 15 minut, łącznie z powtórzeniami i przerwami. Zdający otrzymują dodatkowo 3 minuty na przeniesienie rozwiązań na arkusz odpowiedzi. Za każde prawidłowe rozwiązanie jest

przyznawany jeden punkt, którego rzeczywista wartość po pomnożeniu przez stały współczynnik „k” wynosi 1,66. W tej części egzaminu można uzyskać maksymalnie 15 punktów (15 x 1,66 = 25 punktów), co stanowi 25% wyniku końcowego.

Część druga to czytanie. Sprawdzana jest umiejętność rozumienia ogólnych oraz szczegółowych informacji, np. określenie miejsca lub czasu, zawartych w tekstach poruszających problematykę dnia codziennego. Część ta składa się z trzech zadań, z których każde zostało poprzedzone przykładem. W zadaniu pierwszym zamieszczono jeden lub dwa krótkie teksty w formie kartki z notatnika lub wiadomości e-mail. Dotyczą one sfery prywatnej lub zawodowej. Mogą to być komunikaty, instrukcje, zaproszenia. W zadaniach typu prawda/fałsz należy zdecydować, czy wypowiedzi zamieszczone pod tekstem są zgodne z jego treścią. W zadaniu drugim, jest przedstawionych pięć różnych sytuacji. Pod każdą z opisanych sytuacji umieszczono dwa ogłoszenia. Zadanie polega na przyporządkowaniu każdej sytuacji pasującego adresu internetowego lub ogłoszenia.

#### Przykład:

Sytuacja: *Sie wollen wissen: Regnet es in Deutschland?*

#### 1. [www.openair.de](http://www.openair.de)

⇒ Open-Air Konzert am 30.5. findet bei Regen in der Stadthalle statt.

#### 2. [www.dwd.de](http://www.dwd.de)

⇒ Deutscher Wetterdienst – Wetter und Klima

- ▶ Wetter aktuell
- ▶ Warnungen
- ▶ Umweltinfos
- ▶ Klimadaten

Odpowiedź: Adres internetowy, pod którym można uzyskać informacje o pogodzie (o opadach deszczu) w Niemczech to: [www.dwd.de](http://www.dwd.de)

Z kolei w zadaniu trzecim do pięciu krótkich ogłoszeń / informacji zostało sformułowanych pięć wypowiedzi. Podobnie, jak w zadaniu pierwszym tej części egzaminu, należy zdecydować, która z wypowiedzi zamieszczonych pod tekstem jest prawdziwa, a która niezgodna z jego treścią.

Na rozwiązanie zadań w części czytanie przeznaczono 25 minut. Za każde prawidłowe

rozwiązanie można uzyskać 1 punkt (x 1,66). Maksymalna liczba możliwych do uzyskania w tej części egzaminu punktów wynosi 15 (x 1,66 = 25 punktów), co również stanowi 25 % wyniku końcowego.

Trzecia część egzaminu to wypowiedź pisemna. Zadaniem zdającego jest uzupełnienie danych w formularzu oraz napisanie krótkiego tekstu. W zaprezentowanym formularzu, np. zameldowania, zamówienia, zgłoszenia na wycieczkę, należy uzupełnić pięć brakujących informacji. Formularz jest poprzedzony tekstem, w którym zawarto opis sytuacji oraz wszelkie potrzebne do uzupełnienia luk dane. Drugie zadanie polega na napisaniu krótkiego komunikatu w formie notatki lub wiadomości e-mail, dotyczącej np. przeprosin. Ważne jest, aby w wiadomości tej zostały uwzględnione i sformułowane trzy wymienione w poleceniu punkty, do których zdający powinien napisać co najmniej jedno lub dwa zdania. Poza tym w wypowiedzi należy uwzględnić część wprowadzającą (powitanie) i zakończenie (pożegnanie). Wymagana długość tekstu to około 30 słów.

Na wypowiedź pisemną przeznaczono 20 minut. Maksymalna liczba możliwych do uzyskania punktów wynosi 15 (x 1,66 = 25 punktów). Udział części pisanie w ocenie końcowej to 25%. W ocenie tej części egzaminu uwzględniono dwa kryteria: wykonanie zadania oraz stronę komunikacyjną tekstu. Sposób oceniania przebiega według następującego schematu:

### 1. Za wykonanie zadania i uwzględnienie każdego punktu oddzielnie

- ▶ 3 punkty, gdy zadanie zostało wykonane w pełni i w sposób zrozumiały,
- ▶ 1,5 punktu, gdy zadanie z powodu mankamentów językowych lub związanych z treścią zostało wykonane tylko częściowo,
- ▶ 0 punktów, gdy zadania nie wykonano i / lub jest ono niezrozumiałe.

### 2. Za stronę komunikacyjną tekstu

- ▶ 1 punkt, gdy strona komunikacyjna tekstu jest zgodna z rodzajem tekstu,
- ▶ 0,5 punktu, gdy użyte zostały nietypowe zwroty lub, gdy nie użyto ważnego zwrotu, np. pozdrowienia,
- ▶ 0 punktów, gdy nie użyto jakichkolwiek zwrotów.

Do części ustnej egzaminu przystępuje każdorazowo grupa do czterech osób. Składa się on z trzech części i nie poprzedza go czas przeznaczony na przygotowanie się zdających. Część pierwsza egzaminu ustnego ma charakter monologu, natomiast część druga i trzecia ma postać dialogu. W pierwszej części każda osoba, po kolei, przedstawia się. Ważne jest, aby w formule wypowiedzi uwzględnić wszystkie, spośród zamieszczonych na przedstawionej planszy hasła, tzn. *Name, Alter, Land, Wohnort, Sprachen, Beruf, Hobby*. Jest to warunkiem otrzymania maksymalnej liczby punktów za wykonane zadanie. Następnie każda z osób zdających jest proszona o przeliterowanie wskazanego wyrazu / słowa oraz podanie w sposób werbalny numeru telefonu, kodu pocztowego, numeru domu itp. Liczby te muszą być co najmniej dwucyfrowe. Przewidziany w tej części czas na wypowiedź jednej osoby to około 80 sekund. Za przedstawienie się, przeliterowanie oraz podanie numeru można otrzymać maksymalnie 3 punkty (1 punkt za każde zadanie).

W części drugiej egzaminu ustnego jest sprawdzana umiejętność formułowania konkretnych pytań i udzielania odpowiedzi dotyczących znanych tematów, np. jedzenie, podróże itp. Egzaminator wymienia pierwszy temat wiodący, np. *Essen und Trinken*. Każdy z uczestników egzaminu losuje jedną, z zestawu sześciu kart tematycznie związanych z podaną dziedziną. Na karcie jest zapisane jedno słowo np. *Frühstück, Lieblingsessen, Sonntag, Bier, Fleisch, Brot*. Przy pomocy wylosowanego słowa należy sformułować pytanie i zadać je partnerowi, którego zadaniem jest odpowiedzieć, a także sformułować własne pytanie zgodne z wylosowaną kartą i zadać je. W ten sposób każdy uczestnik zadaje jedno pytanie i na jedno udziela odpowiedzi. Następnie egzaminator wprowadza nowy temat, nowe karty do losowania i rozpoczyna kolejną rundę pytań i odpowiedzi. Każdy zadaje w sumie dwa pytania i udziela dwóch odpowiedzi.

### Przykład:

Dziedzina: *Essen und Trinken*.

Karta z hasłem: *Lieblingsessen*.

Możliwe pytanie: *Was ist Ihr Lieblingsessen?*

Możliwa odpowiedź: *Mein Lieblingsessen ist Pizza.*

Na wypowiedzi każdego ze zdających

przeznaczono w tej części egzaminu 60 sekund. Za sformułowanie pytania można uzyskać dwa punkty, za udzieloną odpowiedź jeden punkt. Łączna liczba możliwych do uzyskania punktów wynosi sześć.

W części trzeciej egzaminu ustnego zdający losują karty, na których w formie piktogramu lub w sposób słowny zostały przedstawione lub nazwane przedmioty dnia codziennego, np. piktogram przedstawiający *otwarte okno, zegarek, szklankę wody*. Zadaniem zdających jest sformułowanie prośby a także zareagowanie na prośbę partnera, przy czym reakcja może mieć charakter werbalny lub niewerbalny.

**Przykład:**

Na karcie przedstawiono piktogram przedstawiający *szklankę wody*.

Możliwa prośba: *Ein Glas Wasser, bitte!*

Możliwa reakcja: *Bitte sehr.*

W tej części na wypowiedź oraz reakcję każdego z uczestników przeznaczono 60 sekund. Za sformułowanie prośby można uzyskać maksymalnie dwa punkty, natomiast za reakcję na prośbę partnera jeden punkt. Aby stworzyć możliwie przyjazną atmosferę osoby przystępujące do egzaminu ustnego oraz egzaminatorzy siadają w kręgu. Językiem egzaminu jest język niemiecki. Podczas egzaminu jeden z egzaminatorów pełni rolę moderatora; objaśnia polecenia, dopytuje się, sam wykonuje jako pierwszy każde z zadań, aby ułatwić zrozumienie poleceń. Drugi egzaminator przysłuchuje się, notuje swoje spostrzeżenia i wypełnia protokół egzaminacyjny. Bezpośrednio po wyjściu osób zdających egzaminatorzy naradzają się i ustalają punktację. Ocenianie poszczególnych zadań egzaminu ustnego odbywa się według następującego schematu:

| Kryterium                               | Punktacja  |
|---|--|
| Wykonanie zadania i realizacja językowa | Zadanie zrealizowane w pełni w sposób zrozumiały                             |
|   | Zadanie zrealizowane częściowo z powodu mankamentów językowych i treściowych |
|   | Maksymalna liczba punktów  |
|   | Półowa możliwych do uzyskania punktów  |

|   |           |
|---|-----------|
| Zadanie nie zostało wykonane i / lub jest niezrozumiałe | 0 punktów |
|---|-----------|

Za wypowiedź ustną można łącznie uzyskać 15 (x 1,66 = 25) punktów, co stanowi 25% możliwych do uzyskania punktów w całym egzaminie Start Deutsch 1.

W egzaminie SD1 można uzyskać maksymalnie 100 punktów. Poszczególne części mają w takim samym stopniu (każda w 25%) wpływ na ocenę końcową. Warunkiem zdania egzaminu jest uzyskanie minimum 60% maksymalnej liczby punktów. Egzamin można powtarzać.

**Poszczególne części egzaminu i punktacja:**

| Części składowe egzaminu | Czas egzaminu w minutach | Maksymalna liczba punktów | Udział procentowy |
|--------------------------|--------------------------|---------------------------|-------------------|
| Słuchanie                | 20                       | 25                        | 25%               |
| Czytanie                 | 25                       | 25                        | 25%               |
| Pisanie                  | 20                       | 25                        | 25%               |
| Mówienie                 | 15                       | 25                        | 25%               |
| Razem                    | 80                       | 100                       | 100%              |

**Ocena końcowa:**

| Liczba punktów | Ocena           |
|----------------|-----------------|
| 90-100         | sehr gut        |
| 80-89          | gut             |
| 70-79          | befriedigend    |
| 60-69          | ausreichend     |
| 0-59           | nicht bestanden |

Szczegółowe informacje na temat egzaminów Start Deutsch 1 i Start Deutsch 2 oraz przykładowe testy są dostępne na stronie internetowej [www.goethe.de/dll/prf](http://www.goethe.de/dll/prf)

**Bibliografia:**

Perlmann-Balme M., Kiefer D. (2004), *Start Deutsch – Deutschprüfungen für Erwachsene*. Prüfungsziele, Testbeschreibung. Goethe Institut München / WBT Weiterbildungstestsysteme GmbH Frankfurt / Main.  
 Goethe Institut München / WBT Weiterbildungstestsysteme GmbH Frankfurt / Main (2004), *Start Deutsch1 – Deutschprüfungen für Erwachsene. Modellsatz*.  
 (listopad 2004)

## Egzaminy certyfikacyjne z języka polskiego jako obcego

W styczniu 2005 r. w Ministerstwie Edukacji Narodowej i Sportu w Warszawie odbyła się konferencja prasowa prof. dr. hab. Władysława Miodunki, przewodniczącego Państwowej Komisji Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego na temat egzaminów certyfikacyjnych z języka polskiego jako obcego.

Konferencję otworzył Mieczysław Grabiański – rzecznik prasowy Ministerstwa Edukacji Narodowej i Sportu. W konferencji udział wzięli: Anna Radziwiłł – wiceminister Edukacji Narodowej i Sportu, Bogusław Szymański – dyrektor Biura Uznawalności Wykształcenia i Wymiany Międzynarodowej MENiS, Elżbieta Bober – naczelnik Wydziału ds. Polonii Departamentu Współpracy Międzynarodowej Ministerstwa Edukacji Narodowej i Sportu, przedstawiciele mediów, pracownicy Ministerstw: Edukacji, Spraw Zagranicznych oraz Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli i szkół języków obcych.

Jako pierwsza zabrała głos minister Anna Radziwiłł. Przedstawiła działania ministerstwa uwieńczony ukazaniem się aktów prawnych, umożliwiających urzędowe poświadczanie znajomości języka polskiego: Ustawę z dnia 11 kwietnia 2003 r. o zmianie ustawy o języku polskim oraz rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 15 października 2003 r. w sprawie Państwowej Komisji Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego i państwowych komisjach egzaminacyjnych. Standardy wymagań egzaminacyjnych oraz zasady przeprowadzania egzaminów opracowano zgodnie z zaleceniami Rady Europy, zmierzającymi do ujednoczenia sposobów testowania znajomości języków obcych w krajach Unii Europejskiej. Pani minister poinformowała także, że w sierpniu 2003 r. Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu powołało przewodniczące

go i członków Państwowej Komisji Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego. Przewodniczącym został prof. dr. hab. Władysław Miodunka, profesor Uniwersytetu Jagiellońskiego. Pierwsze egzaminy certyfikacyjne odbyły się w 2004 r.

Prof. W. Miodunka przedstawił skład Państwowej Komisji Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego. Są to następujące osoby: prof. dr. hab. Anna Dąbrowska z Uniwersytetu Wrocławskiego, prof. dr. hab. Stanisław Dubisz z Uniwersytetu Warszawskiego, prof. dr. hab. Stanisław Gajda z Uniwersytetu Opolskiego, prof. dr. hab. Władysław Makarski z Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, prof. dr. hab. Jan Mazur z Uniwersytetu im. Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, prof. dr. hab. Bożena Ostromęcka-Frączak z Uniwersytetu Łódzkiego, prof. dr. hab. Tadeusz Zgółka z Uniwersytetu Adama Mickiewicza w Poznaniu, prof. dr. hab. Urszula Żydek-Bednarczuk z Uniwersytetu Śląskiego, dr. Waldemar Martyniuk z Uniwersytetu Jagiellońskiego (sekretarz Komisji).

W dalszej części konferencji prof. Władysław Miodunka omówił procedury uzyskiwania poświadczeń znajomości języka polskiego i poinformował o dotychczasowych działaniach w zakresie przeprowadzania egzaminów z języka polskiego. Podkreślił, że zasady uzyskiwania poświadczeń ze znajomości języka polskiego są wyznaczone przez wyżej wymienione akty prawne – ustawę o języku polskim i rozporządzenie MENiS oraz standardy certyfikacji języków obcych opracowane przez Association of Language Testers in Europe (ALTE). Egzaminy certyfikacyjne z języka polskiego mają odniesienie do testowania biegłości językowej przeprowadzanych przez Stowarzyszenia ALTE. Umożliwia to dostosowanie się do systemu potwierdzania znajomości języków obcych w krajach Unii Europej-

<sup>1)</sup> Autorka jest kierownikiem Zespołu ds. Polonii w Centralnym Ośrodku Doskonalenia Nauczycieli w Warszawie.

skiej i jest odpowiedzią na zapotrzebowanie instytucji i osób indywidualnych w kraju i za granicą.

Państwowe egzaminy certyfikatowe mają za zadanie określenie poziomu kompetencji w języku polskim jako obcym niezależnie od instytucji prowadzących nauczanie, programów nauczania, stosowanych metod i podręczników. Do egzaminów mogą przystąpić wszyscy cudzoziemcy i obywatele polscy na stałe zamieszkali za granicą. Egzaminy są przeprowadzane na trzech poziomach zaawansowania: podstawowym – B1, średnim ogólnym – B2 i zaawansowanym – C2. Wymagania na poszczególne poziomy są następujące:

### ► Poziom podstawowy B1

Rozumienie przez zdającego najważniejszych treści i intencji zawartych w tekstach pisanych i wypowiedziach mówionych dotyczących życia codziennego, wolnego czasu, szkoły, typowych sytuacji w pracy, wyrażone w prosty sposób. Umiejętność użycia języka w typowych sytuacjach życia codziennego. Napisanie prostego tekstu na temat własnych zainteresowań, planów, swoich opinii, zdarzeń z przeszłości. Jeżeli występują braki w zakresie płynności wypowiedzi, słownictwa, poprawności gramatycznej i ortografii, to nie zakłócają one skutecznej komunikacji.

### ► Poziom średni ogólny B2

Rozumienie najważniejszych treści i intencji dotyczących tematów ogólnych, konkretnych i abstrakcyjnych – włącznie z tematami specjalistycznymi związanymi z własnymi zainteresowaniami – wyrażone w tekstach pisanych i wypowiedziach mówionych. Płynne używanie języka w sytuacjach życia codziennego. Umiejętność pisania tekstów na różne tematy, wyrażanie i uzasadnianie swoich opinii. Wypowiadanie się na interesujące egzaminowanego tematy, relacjonowanie zdarzeń z przeszłości, dyskusowanie. Znajomość większości konwencji socjokulturowych, stosowanych w komunikacji w języku polskim. Braki w zakresie wymowy i intonacji, słownictwa, poprawności gramatycznej oraz ortografii nie mają wpływu na skuteczność komunikacji.

### ► Poziom zaawansowany C2

Rozumienie wszystkich tekstów pisanych i wypowiedzi mówionych, odnoszących się do zagadnień, o których zdający posiadają wiedzę. Używanie języka w sposób płynny i spontaniczny. Swobodne wypowiadanie się, prowadzenie dialogu i dyskusowanie. Pisanie dłuższych tekstów na tematy ogólne i pism oficjalnych. Brak istotnych błędów w wymowie i intonacji, poprawności gramatycznej oraz ortografii. Wiedza w zakresie konwencji subkulturowych stosowanych w komunikacji w języku polskim.

Wszystkie egzaminy mają podobną strukturę, lecz różny stopień trudności zadań. Przedmiotem oceny są następujące sprawności i umiejętności: rozumienie ze słuchu, poprawność gramatyczna, rozumienie tekstów pisanych, pisanie, mówienie. Każda z części egzaminu zawiera zadania pozwalające na osiągnięcie maksimum 40 punktów. Ogólna suma punktów możliwych do uzyskania na egzaminie wynosi 200. Egzamin składa się z części pisemnej i ustnej. Część pisemna trwa 225 minut, część ustna trwa co najmniej 15 minut. Warunkiem zdania egzaminu jest uzyskanie pozytywnego wyniku (minimum 60% punktów) z każdej z czterech pisemnych części egzaminu oraz z jego części ustnej.

Znajomość języka polskiego jako obcego jest poświadczana przez Komisję Egzaminacyjną certyfikatem. Zadaniem Komisji Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego jest sprawowanie nadzoru nad egzaminami przeprowadzanymi przez Państwową Komisję Egzaminacyjną, powoływanie składów Komisji, organizacja i prowadzenie szkoleń dla egzaminatorów. Sekretariat Komisji mieści się w Biurze Uznawalności Wykształcenia i Wymiany Międzynarodowej MENiS w Warszawie. Za egzamin są pobierane od zdających opłaty: poziom podstawowy – równowartość 60 euro, poziom średni ogólny – 80 euro, poziom zaawansowany – 100 euro.

W 2004 r. do egzaminu przystąpiło 106 osób. Egzaminy były zorganizowane w Krakowie, Warszawie, Berlinie, Wrocławiu i Katowicach. Uczestnicy egzaminów pochodzili z 24 krajów: z Niemiec (31 osób), Ukrainy (12 osób), Hiszpanii, USA i Rosji (po 8 osób), Francji (6

osób), Japonii (5 osób), Belgii (4 osoby), Włoch, Białorusi, Grecji (po 3 osoby), Rumunii, Polski (po 2 osoby), Gruzji, Litwy, Łotwy, Portugalii, Szwajcarii, Wielkiej Brytanii, Czech, Estonii, Bułgarii, Portugalii, Austrii (po 1 osobie). Wśród zdających 64% stanowiły kobiety. Większość zdających to ludzie młodzi. Najwięcej – 60 osób, było w przedziale wieku 20-29 lat, 34 osoby – w przedziale wieku 30-39 lat, 4 osoby poniżej 19 roku życia i 8 osób powyżej 40 lat.

Zdający wybierali egzaminy przeprowadzane na różnych poziomach zaawansowania znajomości języka. 31 osób zdawało egzamin na poziomie podstawowym (B1), 45 osób – egzamin na poziomie średnim ogólnym (B2), 30 osób wybrało egzamin na poziomie zaawansowanym (C2). 5 osób uzyskało oceny celujące, 37 osób – oceny bardzo dobre, tyleż samo osób – oceny dobre, 7 osób – oceny dostateczne. 20 osób (ok. 19 %) nie zdało egzaminów. Osoby, którym się nie powiodło, mogą zdawać egzamin ponownie po rocznej przerwie.

Z obowiązku zdawania egzaminu są zwolnione osoby, które ukończyły w Polsce studia na

kierunku filologia polska. Zwolnienie jest równoznaczne z posiadaniem znajomości języka polskiego na poziomie zaawansowanym. Osoba zainteresowana uzyskaniem zwolnienia z egzaminu składa do Komisji wniosek wraz z odpowiednimi dokumentami. Komisja podejmuje decyzję w tej sprawie w drodze uchwały i zawiadamia o tym pisemnie zainteresowaną osobę.

W 2005 r. są planowane egzaminy w następujących terminach: 10-11 marca w Warszawie; 2-3 czerwca w Warszawie, Katowicach, Krakowie, Łodzi, Poznaniu; 21-22 lipca w Krakowie, Lublinie, Wrocławiu; 25-26 sierpnia w Katowicach; w październiku – za granicą, jeżeli będą zgłoszenia z ośrodków zagranicznych – minimum 10 zdających w jednym ośrodku.

Szczegółowe informacje na temat terminów i miejsc, procedur zgłoszeniowych można uzyskać w sekretariacie Państwowej Komisji Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego w Warszawie, ul. Smolna 13, tel. + 48 22 827 94 10, e-mail: [certyfikacja@buwimw.edu.pl](mailto:certyfikacja@buwimw.edu.pl).

(luty 2005)



## WYDAWNICTWA CODN PROPONUJĄ

### O maturze prawie wszystko.

**Poradnik dla nauczycieli, wychowawców, dyrektorów szkół**  
**Elżbieta Goźlińska, Katarzyna Koletyńska, Halina Sitko**

Książka prezentuje wyczerpujące informacje o nowej maturze, do której od 2005 roku przystępują absolwenci szkół ponadgimnazjalnych.

Niniejszy poradnik ma stanowić pomoc dla nauczycieli i dyrektorów, doradców metodycznych, konsultantów oraz przedstawicieli organów prowadzących szkoły. Jest także źródłem wiedzy dla najbardziej zainteresowanych – maturzystów i ich rodziców.

Autorki przedstawiają informacje o egzaminie maturalnym, podając źródła i podstawy prawne. Proponują wiele materiałów pomocniczych, takich jak np. odpowiedzi na najczęściej zadawane pytania, wyjaśnienia terminów, które pojawiły się wraz z nową maturą. Nauczyciele-wychowawcy otrzymują praktyczne wskazówki, jak w interesujący sposób poinformować uczniów o egzaminie, o czym rozmawiać na godzinie wychowawczej poświęconej temu wydarzeniu, jak przeprowadzić zebranie informacyjne o maturze z rodzicami. Pomocne mogą być gotowe materiały załączone do książki: folder o maturze czy wzory niezbędnych dokumentów.

Nowa matura jest egzaminem nie tylko dla uczniów, ale także nauczycieli i wychowawców. Nasza książka ma pomóc w dobrym przygotowaniu się do tego najważniejszego egzaminu szkolnego.



# SZKOŁA PODSTAWOWA, GIMNAZJUM



Małgorzata Pamuła, Angela Bajorek, Iwona Bartosz-Przybyło, Dorota Sikora-Banasik<sup>1)</sup>  
Częstochowa, Kraków

## Czekając na Europejskie portfolio językowe dla dzieci.....<sup>2)</sup> Rozwijanie wrażliwości i umiejętności interkulturowych

*Europejskie portfolio językowe dla klas 0-III*, nad którego ostatecznym opracowaniem pracuje zespół polskich autorek – również autorek tego artykułu, stosuje się do ogólnej koncepcji *Europejskiego portfolio językowego*, przygotowanej przez Radę Europy. Tak realizowana idea *Portfolio językowego* pozwala z jednej strony na stworzenie materiałów odpowiadających założeniom i standardom określonym przez autorów koncepcji a z drugiej strony, pozwala na stworzenie w poszczególnych krajach autorskich materiałów dostosowanych do kulturowych doświadczeń uczniów. Dzięki temu zabiegowi jest możliwe kształcenie u osób uczących się języków obcych ich własnej tożsamości kulturowej oraz wrażliwości interkulturowej.

Jak wiadomo „*O efektywności i jakości procesu kształcenia decyduje, jak szkoła funkcjonuje w odniesieniu do poszczególnych dzieci, sposób kierowania klasą a także zgodność doświadczeń szkolnych ze środowiskiem ucznia i jego oczekiwaniami, która została sformułowana jako hipoteza zgodności kulturowej*. Nauczanie szkolne jest najbardziej efektywne wtedy, gdy odpowiada wzorcom uczenia się znanym dziecku z jego doświadczeń kulturowych”<sup>3)</sup>.

Opracowywane przez nas materiały są spójne z założeniami polskiej szkoły. Odwołujemy się w nich do doświadczeń szkolnych i pozaszkolnych naszych najmłodszych uczniów. Zadania, jakie proponujemy dzieciom w *Portfolio językowym*, są mocno osadzone w polskim kontekście społeczno-kulturowym. Elementy kulturowe i interkulturowe stanowią integralne części kolejnych stron *Portfolio*. Mają one na celu zachęcenie dzieci, ich opiekunów i nauczycieli do refleksji nad własną tożsamością, własną kulturą a także do refleksji nad kulturą innych oraz do akceptacji i tolerancji inności.

Prezentowane materiały są zgodne z celami kształcenia i wychowania, jakie stawia sobie polska szkoła w pierwszym etapie edukacyjnym. Zadania przygotowujące do pracy z *Portfolio* powinny, zgodnie z założeniami podstawy programowej i opracowanych według niej programach nauczania, „*rozвивać umiejętności dziecka w zakresie poznawania siebie oraz otoczenia rodzinnego, społecznego, technicznego i przyrodniczego dostępnego jego doświadczeniu oraz wzmacniać poczucie tożsamości kulturowej, historycznej, narodowej i etnicznej dziecka (...) kształtować umiejętno-*

<sup>1)</sup> Autorki opracowały Europejskie portfolio językowe dla klas 0-III (patrz: [www.codn.edu.pl](http://www.codn.edu.pl)). Dr Małgorzata Pamuła i dr Angela Bajorek są adiunktami w Instytucie Neofilologii Akademii Pedagogicznej w Krakowie, Iwona Bartosz-Przybyło jest nauczycielką języka francuskiego w Szkole Podstawowej nr 1 w Krakowie a Dorota Sikora-Banasik jest asystentką w Wyższej Szkole Lingwistycznej w Częstochowie.

<sup>2)</sup> patrz również *Języki Obce w Szkole* nr 6/2004, s. 181.

<sup>3)</sup> R. Vasta i in. (1995), *Psychologia dziecka*, Warszawa; WSiP, s. 386.

**ści nawiązywania i utrzymywania kontaktów z innymi** dziećmi, dorosłymi, osobami niepełnosprawnymi, **przedstawicielami innej narodowości i rasy**"<sup>4</sup>).

Jak zatem przygotować dzieci do pracy z *Europejskim portfolio językowym*, jak rozwijać u nich wrażliwość interkulturową? Zanim przedstawimy kilka praktycznych propozycji, zastanówmy się nad tym, czym jest kultura, tożsamość kulturowa oraz wrażliwość kulturowa, bo te terminy przewijają się wszędzie tam, gdzie mówi się o interkulturowości.

## **Kultura uczy dzieci, co myśleć i jak myśleć**

Wielokulturowość w wielu krajach stała się faktem. Jest ona także na stałe wpisana w politykę Unii Europejskiej. Czym jest zatem kultura – ten niezwykle ważny czynnik determinujący rolę jednostki w środowisku<sup>5</sup>?

Termin *kultura* według definicji słownikowej „to wszystko, co w zachowaniu się i wyposażeniu członków społeczeństw ludzkich stanowi rezultat zbiorowej działalności. Mówi się też o kulturze jako tym, co w zachowaniu się ludzkim jest wyuczone w odróżnieniu od tego, co biologicznie odziedziczone”<sup>6</sup>). Brak jednak jednolitej koncepcji teorii kultury, dlatego przez różnych badaczy jest ona określana różnie: raz szeroko obejmując „całokształt duchowego i materialnego dorobku społeczeństwa, przekazywanych z pokolenia na pokolenie wierzeń i praktyk jego członków, przyjętych przez nich wzorów postępowania”<sup>7</sup>), innym razem bardzo wąsko, ograniczając ją tylko do kultury sztuki.

Kultura według M. Abdallah-Preteuille spełnia dwie podstawowe funkcje: ontologiczną i instrumentalną. Funkcja ontologiczna – pozwala człowiekowi na określenie się wobec siebie i innych, natomiast funkcja instrumentalna

ułatwia mu adaptację do środowiska i dotyczy jego postaw oraz zachowań. Język jest częścią kultury a przez niektórych badaczy (E. Saphir, B. L. Worf) jest nawet uważany za czynnik decydujący w odbiorze otoczenia<sup>8</sup>). Również Wygotzki w swoich pracach podkreśla rolę kultury jako czynnika determinującego rolę jednostki: „*kultura otaczającego środowiska uczy dzieci i tego co myśleć i tego jak myśleć*”<sup>9</sup>).

W nauce języków obcych kultura, wiedza o społeczeństwie i kulturze obszaru języka, którego się uczeń uczy stanowi ważną kompetencję do opanowania. Kulturę kraju języka rodzimego dziecko poznaje od momentu swojego urodzenia: najpierw na podstawie obserwacji, później gdy staje się dorosłe przez świadome jej budowanie. Kulturę innego obszaru może poznać przede wszystkim w trakcie nauki języka lub przez kontakty z innymi osobami reprezentującymi wybrany obszar językowy. Uczeń uczący się języka obcego poznaje życie codzienne innych społeczności, warunki życia i stosunki międzyludzkie, ale także systemy wartości, poglądy i postawy oraz obowiązujące konwencje i zachowania rytualne<sup>10</sup>).

## **Wrażliwość interkulturowa i umiejętności interkulturowe**

W dobie migracji, intensywnego mieszania się różnych kultur a co za tym idzie, napięć na ich styku, widać że sama znajomość kultury obszaru języka obcego nie wystarczy do dobrej komunikacji. Do jej pełnego zrealizowania uczeń musi mieć świadomość własnej tożsamości kulturowej, po to aby łatwiej rozumieć pewne mechanizmy rządzące kulturą i zrozumieć odmienności kulturowe. Konieczne jest zatem rozwijanie wrażliwości interkulturowej, czyli „*wiedzy, świadomości i rozumienia relacji (podobieństw i wyraźnych różnic) między światem spo-*

<sup>4</sup> A. Juszkiwicz, W. Went (1999), *Program nauczania „Poznaję świat i wyrażam siebie” – kształcenie zintegrowane w klasach 1-3*, Warszawa: wyd. Didasko.

<sup>5</sup> R. Vasta i in. (1995), *Psychologia dziecka*, Warszawa: WSiP.

<sup>6</sup> Złota Encyklopedia PWN.

<sup>7</sup> Tamże

<sup>8</sup> M. Abdallah-Preteuille (1999), *L'éducation interculturelle*, Paris: M. Abdallah-Preteuille: PUF, s. 9.

<sup>9</sup> R. Vasta i in. (1995), *Psychologia dziecka*, Warszawa: WSiP, s. 51.

<sup>10</sup> *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie* (2003), Warszawa: CODN s. 95.



feczności pochodzenia a światem społeczności języka docelowego<sup>11)</sup>). W ostatnich latach nastąpiła zmiana w sposobie rozumienia komponentu kulturowego edukacji językowej w zakresie języka obcego. Wcześniej oznaczał on wiedzę o obcym kraju, obecnie nie negując wagi informacji przykładą się większą wagę do pewnych umiejętności praktycznych, możliwych do nabycia przez trening interkulturowy, którego celem jest rozbudzenie świadomości różnic kulturowych i opanowanie metod radzenia sobie z nimi. Sytuacja interkulturowa jest bardzo twórcza. Osoba w niej uczestnicząca ma możliwość wzbogacenia swoich doświadczeń, poznania nowych sytuacji oraz obserwacji swoich reakcji na te „nowości i odmienności”. Pozwala to na kształcenie postaw tolerancji i otwartości, bo to, co znamy lepiej, jest nam łatwiej zaakceptować.

Interkulturowość daje możliwość wymiany myśli, poglądów, a także jest okazją do świadomej obserwacji otaczającej nas rzeczywistości. Podczas jej kształcenia uczymy się „postrzegania jednej społeczności z perspektywy drugiej”<sup>12)</sup>.

Nabywanie wrażliwości jest procesem – jest to zatem sytuacja dynamiczna. Zachodzące w niej zmiany wpływają na postawy i zachowania uczących się. Uczniowie uczą się, jak radzić sobie z sytuacjami konfliktowymi, których podłożem są interkulturowe nieporozumienia. Na przykład Polacy są postrzegani we Francji jako osoby niezbyt grzeczne, bo znacznie rzadziej niż rodzimi użytkownicy języka używają zwrotów grzecznościowych, Polaków we Francuzach razi sposób jedzenia – np. wielu Francuzów moczy bułkę w porannej kawie.

Każdy z uczących się języka, oprócz strategii związanych z nabywaniem i korzystaniem z podstawowych umiejętności językowych powinien również opanować strategie, które pozwolą mu na pełny kontakt z osobami mówiącymi innymi językami.

## Portfolio językowe dla dzieci i kształcenie wrażliwości interkulturowej

W opracowanych przez nas materiałach do Europejskiego portfolio językowego dla klas 0-III wiele miejsca zajmują zadania związane z rozbudzaniem wrażliwości interkulturowej, bo *Portfolio* jest w swoim zamierzeniu „osobistym dokumentem ucznia reprezentującym jego umiejętności językowe i doświadczenia interkulturowe we wszystkich znanych mu językach” (Głowacka, 2002).

W *Mojej biografii językowej*, na stronach *Moja przygoda z językami*, *Mój pamiętnik*, *Moje obserwacje* uczeń będzie miał możliwość przedstawienia swoich doświadczeń kulturowych i interkulturowych. Będzie mógł narysować ilustracje do swoich podróży i opisać je, przedstawić osoby mówiące różnymi językami, które spotkał, opowiedzieć o swoich lekturach, których bohaterami są postacie z innych krajów; opowiedzieć o swoich upodobaniach kulinarnych i zilustrować je. Znajdzie też miejsce na pochwalenie się znajomością innych krajów. W *Moim paszporcie językowym* jest miejsce na podsumowanie tych doświadczeń. Do *Dossier* dzieci będą dołączały prace ilustrujące ich aktualne umiejętności językowe i doświadczenia interkulturowe.

## Jak przygotować uczniów do pracy z Portfolio?

Warto byłoby, aby zajęcia językowe były skorelowane z innymi zajęciami, jakie dzieci mają w szkole. Zaproponowane przez nas poniżej tematy pochodzą z jednego z programów nauczania dla klas 1-3<sup>13)</sup>. Odpowiednio przeprowadzone mogą przygotować dzieci do pracy z *Portfolio* językowym:

| Temat                    | Jak go zrealizować na lekcji języka obcego?<br>Jakie wybrać materiały do Dossier?  |
|--------------------------|--|
| Czy legenda prawdę powie | Dzieci przygotowują polską legendę a nauczyciel przygotowuje bogato ilustrowaną, uproszczoną legendę z obszaru języka nauczanego oraz do |

<sup>11)</sup> Tamże s. 96.

<sup>12)</sup> Tamże s. 96.

<sup>13)</sup> A. Juszkiewicz, W. Went (1999), *Program nauczania „Poznaję świat i wyrażam siebie” – kształcenie zintegrowane w klasach 1-3*, Warszawa: wyd. Didasko.

|  |  |
|--|--|
|  | <p>niej historyjkę obrazkową. Na lekcji dzieci opowiadają polskie legendy a następnie nauczyciel opowiada w języku obcym legendę pokazując ilustracje. Po przeczytaniu dzieci opowiadają po polsku zrozumianą historię, a następnie układają w kolejności obrazki z historyjki obrazkowej. Następnie uczniowie przygotowują samodzielnie książeczki do wybranej legendy lub przygotowują do niej historyjki obrazkowe.</p>   |
| Opowiem Wam bajkę (klasa III)  | <p>Nauczyciel przygotowuje dużą mapę świata oraz dwie bajki, pochodzące z innych krajów. Czyta lub opowiada je uczniom. Dzieci starają się odpowiedzieć na pytanie, z jakiego kraju pochodzi bajka i opisują głównego bohatera. Rozmawiają z nauczycielem o innych postaciach, które znają i starają się powiedzieć, skąd one pochodzą. Następnie rysują swojego ulubionego bohatera i rysunki wieszają na mapie, odnajdując przy pomocy nauczyciela kraj, z którego pochodzi ich bohater.</p>   |
| Nasza szkoła.<br>W naszej klasie.<br>Nasi koledzy<br>ze szkoły w ..... | <p>Temat ten realizujemy, gdy mamy możliwość wymiany korespondencji ze szkołą w innym kraju lub wtedy, gdy mamy dostęp do Internetu. W Internecie jest wiele stron przygotowanych przez uczniów i nauczycieli ze szkół podstawowych z różnych stron świata. Na podstawie zdjęć i dostępnych podziałów godzin porównują, jak wyglądają szkoły w innych krajach, jakie są klasy, jakich przedmiotów uczą się dzieci. Wybierają spośród przygotowanych ilustracji te, które im się najbardziej podobają, podpisują je i wkładają do <i>Dossier</i>.</p>   |
| Ważne daty w „polskim kalendarzu”. Świąteczne tradycje i zwyczaje      | <p>Praca projektowa w grupach. Dzieci w grupach przygotowują na kartonie duży kalendarz. Zaznaczają na nim polskie święta oraz te święta z kraju języka nauczanego, które znają (oznaczają je w inny sposób: inny kolor, znaczek), np. Halloween, Walentynki. Nauczyciel opowiada im o innych świętach i zwyczajach. Dzieci uzupełniają swoje kalendarze.</p>  |
| Nasze symbole narodowe   | <p>Nauczyciel przygotowuje na kartkach etykiety z narodowymi symbolami Polski oraz kilku krajów, w których mówi się, np. po angielsku a także flagi tych państw. Dzieci dopasowują symbole do flag i przyklejają je na kartkach.</p>   |
| Ile zapłacimy  | <p>Nauczyciel przynosi zdjęcia z targu w Polsce i w Anglii. Dzieci porównują ceny wybranych produktów (wpisują je do tabelki), przeliczają funty na złotówki, odnajdują na zdjęciu produkty, których nie ma w Polsce.</p>  |
| Prognoza pogody  | <p>Nauczyciel przygotowuje dużą, płaską makietę telewizora (wielkości dużego arkusza kartonu), dwie plansze, np. mapę Polski i mapę Niemiec oraz symbole pogody a także materiał dla ucznia: telewizor (A4), dwie mapy i małe symbole pogody do wycięcia. Nauczyciel przykleja do tablicy duży telewizor i sam zapowiada pogodę w Polsce i w Niemczech (po niemiecku). Potem zaprasza jedno z dzieci, aby uzupełniało mapę według jego wskazówek. Potem dwójka dzieci przy tablicy „zapowiada pogodę”. Jeżeli mamy do dyspozycji kamerę, możemy nagrać ten materiał na wideo. Następnie dzieci przechodzą do pracy w parach. Przygotowują swoje materiały (wycinają symbole pogody) i w parach zapowiadają pogodę – raz jedno, raz drugie.</p> |
| Życie w różnych ekosystemach (kl. II, III)                             | <p>Nauczyciel przygotowuje makietę ekosystemu polskiego oraz makietę ekosystemu, np. Kanady oraz etykiety ze zwierzętami, mieszkańcami tych ekosystemów. Dzieci otrzymują krótki opis tych ekosystemów i przy pomocy nauczyciela uzupełniają makiety.</p>  |
| Tańce ludowe i regionalne  | <p>Uczniowie na zajęciach uczą się tańczyć jednego polskiego tańca regionalnego i jednego, np. bawarskiego.</p>  |
| Gry i zabawy   | <p>Dzieci poznają gry typowe dla kraju obszaru języka nauczanego: np. gra w 7 rodzin we Francji, gra w <i>boule</i> i inne.</p>  |

Wspomniane ćwiczenia mogą być przeprowadzone zarówno w języku polskim, jak i w języku obcym – w zależności od poziomu językowego naszych uczniów. Celem ich jest przede wszystkim rozwijanie poczucia własnej tożsamości kulturowej ucznia oraz jego wrażliwości interkulturowej.

Ćwiczenia te przygotowują do pracy z *Europejskim portfolio językowym*, a także są dobrym materiałem do wykorzystania wtedy, gdy dzieci już będą uzupełniały strony własnego *Portfolio językowego*.

(listopad 2004)

Teresa Pogwizd<sup>1)</sup>

Wrocław

## Joyeuses Pâques!

### Propozycja lekcji dla klas 2-4 szkoły podstawowej

Sporo czasu poświęcamy na lekcjach tradycjom związanym z Bożym Narodzeniem, dużo mniej mówimy o Świątach Wielkanocnych. W serii książek *Toc! Toc! Qui est là?*<sup>2)</sup>, przeznaczonej dla uczniów młodszych klas szkoły podstawowej, można znaleźć propozycję lekcji wypełniającej tę lukę.

Jest to trzydziesta dziewiąta lekcja w tej serii, stąd też założono, że uczniowie znają:

- ▶ wyrażenie *il y a*,
- ▶ liczebniki 0 – 12,
- ▶ nazwy niektórych kwiatów / *tulipe, jonquille, ...*,
- ▶ nazwy zwierząt / *lapin, poisson, ...*,
- ▶ przyimki miejsca / *dans, sous, derrière, ...*.

Nowe słownictwo wprowadzamy przy pomocy rysunków. Są to pisanki, na których namalowano elementy charakterystyczne dla tych świąt.



Duży rysunek przedstawiający dzieci szukające słodczy w ogrodzie jest pretekstem do rozmowy na temat tego zwyczaju, który coraz częściej pojawia się także w Polsce.

### Joyeuses Pâques!



Stawiamy uczniom proste pytania typu:

- ▶ *Où sont les enfants?*
- ▶ *Qu'est-ce qu'ils cherchent dans le jardin?*
- ▶ *Qu'est-ce qu'il y a dans les arbres?*
- ▶ *Où sont encore les chocolats?*

Podsumowaniem tej rozmowy jest ćwiczenie, które uczniowie mogą wykonać samodzielnie lub w parach. Po jego weryfikacji uczniowie nazywają poszczególne elementy

<sup>1)</sup> Autorka jest nauczycielką języka francuskiego w Szkole Podstawowej nr 84 we Wrocławiu.

<sup>2)</sup> Teresa Pogwizd (2004). *Toc! Toc! Qui est là?* – język francuski dla klas 2-3, część 3, Wrocław: Wydawnictwo Europa.

świętecznego stołu, a potem wykonują drugie zadanie zgodnie z poleceniem.

Obserwuj rysunek i uzupełnij opis ogrodu podanymi wyrazami.  
*arfi - Une poule - lapins - des chocolats - cloches - des enfants*

Dans le jardin il y a ..... Ils cherchent  
 ..... et trois  
 poussins en chocolat sont sous les tulipes.  
 Trois ..... sont derrière les jonquilles.  
 Dans l'arbre il y a quatre ..... dix  
 ..... et six poissons en chocolat.

Nazwy, które należy wkleić to: *un panier, des oeufs, un agneau, des poussins, une poule, des cloches.*

Qu'attirait-ils sur un festin? Observez les objets sur la table et écrivez les noms des objets qui se trouvent sur la table.

Następne zadanie może być poprzedzone rozmową ułatwiającą jego rozwiązanie.

- *Combien de chocolats y a-t-il dans la première / deuxième boîte?*
- *Comptez les chocolats dans la troisième boîte.*

Associe les chocolats à ceux qui les mangent.

Combien de chocolats ont les enfants?

Richard a ..... Fernando a .....  
 Guy a ..... Justine a .....

Jeśli uczniowie zapiszą na tablicy odpowiedzi / *six chocolats, deux chocolats, ...* to uzupełnią zdania bezbłędnie.

W dalszej części lekcji uczniowie wykonują kolejne trzy ćwiczenia.

Uzupełnij odpowiedzi na pytania.  
 Quel animal en chocolat cherchent les enfants?  
 Les enfants cherchent les .....  
 les .....  
 et les ..... en chocolat.

Qui te voudrait? Observez les objets sur la table et écrivez les noms des objets qui se trouvent sur la table.

Richard ..... - Je voudrais dessiner des fleurs.  
 Guy ..... - Je voudrais dessiner un lapin.  
 Fernando ..... - Je voudrais dessiner des cloches.  
 Justine ..... - Je voudrais dessiner un agneau.  
 ..... - Je voudrais dessiner un panier et des oeufs.  
 ..... - Je voudrais dessiner des poissons.

Prendre les lettres et les mettre dans les cases.

Po odczytaniu zdań z ćwiczenia 5. i życzeń z ćwiczenia 6. uczniowie wybierają sobie jeden ze świątecznych elementów i odpowiadają najpierw na pytanie nauczyciela, a potem przeprowadzają krótkie dialogi między sobą.

- *Qu'est-ce que tu voudrais dessiner?*
- *Des cloches. Et toi?*
- *Je voudrais dessiner un poussin.*

Jeszcze na lekcji lub w domu uczniowie mogą wykonać własne kartki świąteczne, które mogą być elementem dekoracji w klasie.

(wrzesień 2004)

## Praca techniką stacji – powtórzenie wiadomości nieco inaczej

Na swoich lekcjach staram się stosować różne techniki nauczania, by wzbudzać zainteresowanie moich uczniów oraz motywować ich do nauki. Od niedawna stosuję również – także na zajęciach koła przedmiotowego – tzw. stacje, które zaliczają się do otwartych form nauczania. Rozbudzają one motywację uczniów do nauki i angażują do pracy wszystkich uczniów, nawet tych najslabszych.

Wszyscy wiemy, jak wielkim stresem dla ucznia jest powtórzenie wiadomości, a przecież wcale nie musi tak być. Praca techniką „stacji” jest doskonałą propozycją na utrwalenie oraz powtórzenie przerobionego materiału w ciekawy i niestresujący sposób. Pozwólmy uczniom kojarzyć słowo *Wiederholung* (Powtórzenie wiadomości) nie tylko ze strachem przed pytaniem i stawianiem ocen, ale z czymś przyjemnym i zarazem pożytecznym, z zabawą.

*Stationen*, tj. stacje, umożliwiają przyswajanie wiadomości za pomocą wszystkich zmysłów, stwarzają szansę nauki przez zabawę, a nauczycielowi dają możliwość obserwowania klasy, poszczególnych uczniów, ich możliwości, zachowań oraz chęci współdziałania w grupie. Praca techniką „stacji” przynosi oczekiwane efekty, lecz wymaga ze strony nauczyciela dużego zaangażowania oraz dobrej organizacji pracy przed i na lekcjach.

Z doświadczenia wiem, że w początkowej fazie pracy tą techniką mogą pojawić się liczne wątpliwości oraz obawy. Mogą być mniejsze lub większe trudności z utrzymaniem dyscypliny w klasie, dopóki uczniowie nie przekonają się, że każdy, nawet ten najslabszy lub ten najmniej zdyscyplinowany uczeń znajdzie zadanie, które będzie absorbować jego uwagę. Ważne jest bowiem, aby zadania były zróżnicowane pod względem stopnia trudności.

Zanim zdecydujemy się na zastosowanie tej techniki na lekcji, powinniśmy poznać dokładnie zasady pracy, których przestrzeganie jest niezbędne, aby uzyskać zamierzony efekt końcowy.

Przedstawiają się one następująco :

- ▶ Uczeń powinien mieć możliwość wyboru ćwiczeń oraz kolejności ich wykonania.
- ▶ Uczeń pracuje we własnym tempie (nauczyciel nie określa limitu czasu przewidzianego na wykonanie zadania).
- ▶ Nauczyciel dzieli stacje na obowiązkowe i fakultatywne.
- ▶ Zadania powinny być zróżnicowane pod względem stopnia trudności.
- ▶ Oferta zadań powinna aktywizować wszystkie zmysły (powinny w niej znaleźć się zadania, które rozwijają wszystkie sprawności językowe i różne umiejętności: np. pisanie, czytanie i słuchanie ze zrozumieniem, mówienie oraz zdolności manualne).
- ▶ Uczniowie muszą mieć możliwość samokontroli wykonywanych zadań.
- ▶ Nie powinno się ograniczać uczniom możliwości wyboru formy pracy (praca indywidualna, w parach lub w małych grupach).
- ▶ Zadania dotyczące tej samej stacji mają zawsze jakiś związek tematyczny.
- ▶ Nauczyciel pełni funkcję obserwatora i doradcy.
- ▶ Stacji nie oceniamy.

Poniżej przedstawiam dwie lekcje języka niemieckiego z zastosowaniem techniki stacji, przeprowadzone w szkole podstawowej w klasach szóstych z podziałem na grupę chłopców i dziewcząt. Ze względu na ciekawą tematykę *Deutschland und seine Nachbarn* oraz *Ostern in Deutschland* cieszyły się dużym zainteresowaniem. Przed przystąpieniem do rozwiązywania zadań na poszczególnych stacjach, podzieliłam

<sup>1)</sup> Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w Szkole Podstawowej nr 2 w Stryżawie.

klasę na 2-3-osobowe grupki. Uczniowie losowali karteczki, które miały różne kolory. Grupę tworzyły osoby, które wylosowały jednakowe kolory. Poszczególne stacje ułożyłam na stolikach, tak aby mogło przy nich pracować jednocześnie kilku uczniów. Ponadto na każdym stoliku znajdowały się materiały potrzebne do wykonania danego ćwiczenia, tj. zarówno karty pracy, jak i odpowiednie materiały pomocnicze (kredki, mapki Europy itp.). Każda grupa otrzymała przed przystąpieniem do pracy tzw. karty zbiorcze, na których uczniowie wpisywali swoje imiona i nazwiska oraz zaznaczali wykonywane zadania, wpisując ich rozwiązania. Na ostatnich dwóch stolikach umieściłam rozwiązania do wszystkich stacji, by uczniowie mogli sprawdzić wyniki swojej pracy.

## Deutschland und seine Nachbarn

### 1 stacja: Buchstabensalat

Cele: uczeń potrafi nazwać w języku niemieckim państwa europejskie

Materiały: karta pracy nr 1, mapa Europy zawieszona na ścianie, karta zbiorcza.

Ćwiczone sprawności: czytanie ze zrozumieniem, pisanie.

Zadanie: zaznaczenie na karcie pracy nazw państw europejskich oraz zapisanie ich na karcie zbiorczej.

Karta pracy nr 1: *Sucht neun europäische Staaten heraus!*

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

### 2 stacja: Was ist los ?

Cele: uczeń potrafi poprawnie zapisać nazwy państw europejskich.

Materiały: karta pracy nr 2, karta zbiorcza, mapa Europy.

Ćwiczone sprawności: pisanie.

Zadanie: połączenie odpowiednich sylab oraz zapisanie powstałych w ten sposób prawidłowych nazw państw europejskich.

► Karta pracy nr 2: *Was paßt zusammen ?*



### 3 stacja: Woher kommst du?

Cele: uczeń potrafi udzielić informacji o pochodzeniu danych osób, potrafi zadawać pytania i formułować odpowiedzi.

Materiały: karta pracy nr 3, karta zbiorcza.

Ćwiczone sprawności: pisanie, czytanie ze zrozumieniem, mówienie.

Zadanie: tworzenie dialogów na podstawie otrzymanych informacji.

► Karta pracy nr 3: *Bildet Dialoge nach dem Muster!*

Na przykład:

Pablo – Italienisch – Italien

Boris – Russisch – Rußland

Uczniowie tworzą dialogi według podanego wzoru:

- Wie heißt du ?
- Ich heiße Harald.
- Sprichst du Deutsch ?
- Ja, ich spreche Deutsch.
- Woher kommst du ?
- Ich komme aus Deutschland.

### 4 stacja: Ein Brief

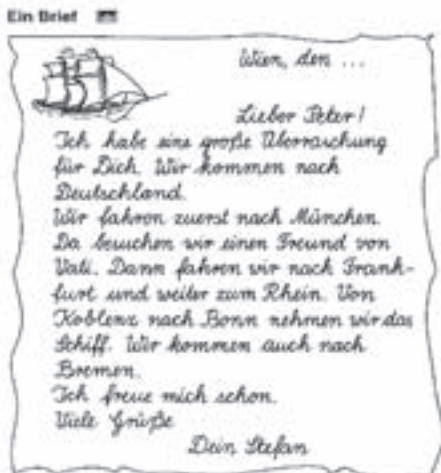
Cele: uczeń potrafi określić położenie niemieckich miast na mapie.

Materiały: tekst listu, mapa Niemiec, karty pracy: nr 4, nr 5, nr 6 oraz kredki.

Ćwiczone sprawności: czytanie ze zrozumieniem, pisanie.

Zadanie: na podstawie przeczytanego tekstu uczeń rysuje na mapie kolorową kredką linię podróży po Niemczech oraz opisuje tę podróż, uzupełniając tekst z lukami.

- ▶ Karta pracy nr 4: *Lest bitte den Text still!*



Źródło: Gisela Rozek Giusti, Fabiana Zanata Merc (1995), *Deutsch mit Peter und Petra. Band 3. Ein Lese- und Arbeitsbuch für die Grundschule, Ismaning/München: Verlag für Deutsch, s. 29.*

- ▶ Karta pracy nr 5: *Zeichnet den Weg von Stefan und seiner Familie ein!*



Źródło: Gisela Rozek Giusti, Fabiana Zanata Merc (1995), *Deutsch mit Peter und Petra. Band 3. Ein Lese- und Arbeitsbuch für die Grundschule, Ismaning/München: Verlag für Deutsch, s. 30.*

- ▶ Karta pracy nr 6: *Beschreibt den Weg von Stefan und seiner Familie!*

Sie fahren zuerst **von** Wien über Salzburg .....

München.

Dann fahren sie weiter ..... Frankfurt und weiter .....

Rhein.

..... Koblenz ..... Bonn nehmen sie das Schiff.

Dann fahren sie ..... Bremen.

Źródło: Gisela Rozek Giusti, Fabiana Zanata Merc (1995), *Deutsch mit Peter und Petra. Band 3. Ein Lese- und Arbeitsbuch für die Grundschule, Ismaning/München: Verlag für Deutsch, s. 31.*

## 5 stacja: Lösungsstation

Cele: uczeń potrafi ocenić swoją wiedzę i umiejętności.

Materiały: rozwiązania do wszystkich stacji ułożone na dwóch stolikach.

Zadanie: sprawdzenie wyników swojej pracy.



## Ostern in Deutschland

### 1 stacja: Memory-Spiel

Cele: uczeń potrafi nazwać przedmioty / postacie z zakresu tematycznego *Ostern*.

Materiały: karta pracy nr 1.

Ćwiczone sprawności: czytanie ze zrozumieniem, mówienie.

Zasady gry:

- ▶ Karty należy rozłożyć na stoliku obrazkami do dołu i wymieszać. W czasie gry nie wolno zmieniać ustawienia kart.
- ▶ Grę rozpoczyna dowolny uczeń. Odkrywa on dwie dowolne karty tak, aby wszyscy uczestnicy dokładnie widzieli karty i postarali się zapamiętać karty i ich położenie. Jeżeli obrazek zgadza się z podpisem, uczeń zabiera parę i odkrywa dwie następne karty. Trwa to do czasu, gdy odkryje dwie różne karty. Wówczas następny uczeń (kolejność zgodnie z ruchem wskazówek zegara) odkrywa wybrane dwie karty.

Gra kończy się, gdy zostanie odkryta ostatnia para. Zwycięża ten, kto zdobył najwięcej par.

- ▶ Karta pracy nr 1: Karty do gry *Memory-Spiel*.



die Ostereier

das Osterlamm

der Osterhase

das Osterküken

der Weiehekorb

## 2 stacja: Wir bemalen Ostereier

Cele: uczeń potrafi określić kolory w języku niemieckim.

Materiały: karta pracy nr 2, kredki/pisaki.

Ćwiczone sprawności: czytanie ze zrozumieniem.

Zadanie: pokolorowanie pisanek odpowiednimi kolorami.

- ▶ Karta pracy nr 2: *Bemalt die Ostereier!*



1 - grau, 2 - blau, 3 - orange, 4 - lila, 5 - gelb, 6 - rot, 7 - grün

Źródło: Rotraud Cros (1991), *10 kleine Zappelmänner. Mein erstes Sing-, Bastel- und Spielheft*, München: Klett Edition Deutsch, s. 28.

## 3 stacja: Lesecke

Cele: uczeń potrafi zrozumieć szczegółowe informacje w tekście i rozpoznać informacje niezgodne z tekstem.

Materiały: tekst *Ostern in Deutschland* – karta pracy nr 3, karta pracy nr 4.

Ćwiczone sprawności: czytanie ze zrozumieniem.

Zadanie: uczniowie czytają tekst, następnie zaznaczają na karcie pracy zdania zgodne z treścią tekstu. Rozwiązania wpisują do karty zbiorczej.

- ▶ Karta pracy nr 3: *Lest bitte den Text still!*

**2. Ostern in Deutschland**

Aus Ostersonntagmorgens suchen die Kinder die Ostereier.

Besonders wichtig ist das Frühstück. Der Tisch ist schön geschmückt. Es gibt Osterbrot, Schinken und natürlich Ostereier.

Viele Familien spielen am Frühstückstisch ein lustiges Spiel, das Eierpecken. Und das geht so: Du nimmst ein Osterei fest in die Hand und dein Mitspieler auch. Nun schlägt die Eier mit dem Spitzem aufeinander. Ist dein Ei noch ganz? Dann hast du gewonnen und bekommst auch das andere Ei.

Źródło: Siegfried Büttner, Gabriele Kopp, Josef Alberti (1997), *Tamburin. Deutsch für Kinder 3*, Ismaning: Max Huber Verlag, s. 88.

- ▶ Karta pracy nr 4: *Kreuzt die richtige Antwort an!*

- Die Kinder suchen die Ostereier:
  - am Weihnachtsabend
  - morgens am Ostersonntag
  - im Neuen Jahr.
- Man isst Osterbrot, Schinken und Ostereier:
  - zum Abendbrot
  - zu Mittag
  - zum Frühstück
- Das Osterspiel heißt:
  - das Eierpecken
  - das Dominospiel
  - das Weihnachtsspiel.

## 4 stacja: Was ist weg?

Cele: uczeń potrafi zastosować w kontekście słownictwo z tematu Ostern.

Materiały: karta pracy nr 5, karta zbiorcza.

Ćwiczone sprawności: pisanie.

Zadanie: uzupełnienie w tekście brakujących słówek z tematu *Ostern* i wpisanie ich do karty zbiorczej.



- Karta pracy nr 5: Ergänzt die Lücken im Text!

Wir feiern Ostern im .

Am Ostersonntagmorgen suchen alle Kinder .

Der Osterhase  Ostereier.

Die ganze Familie isst am Ostersonntag .

Wir weihen Schinken, Ostereier und .

*April – bringt – Osterbrot – Osterfrühstück – Ostereier*

### ▼ 5 stacja: Zeichendiktat

Cele: uczeń rozumie czytany tekst i na jego podstawie potrafi narysować obrazek.

Materiały: blok rysunkowy, przybory do rysowania, karta pracy nr 6.

Ćwiczone sprawności: czytanie ze zrozumieniem.

Zadanie: przeczytanie krótkiego tekstu oraz zilustrowaniu jego treści.

- Karta pracy nr 6: *Zeichnet ein Bild anhand des gelesenen Textes!*

*Es ist April. Die Sonne scheint, aber es ist auch windig. Auf der Wiese blühen die ersten Frühlingsblumen. Es gibt hier auch drei Bäume. Hinter dem ersten Baum steht ein Osterhase. Unter dem zweiten und dem dritten Baum liegen Körbe. In den Körben kann man bunte Ostereier sehen. Zwei Mädchen spielen auf der Wiese und suchen dabei die Ostereier.*

### ▼ 6 stacja: Lösungsstation

Cele: uczeń potrafi ocenić swoje umiejętności.

Materiały: rozwiązania do wszystkich stacji.

Zadanie: sprawdzenie wyników swojej pracy.

Moi uczniowie dobrze znają zasady pracy techniką stacji na lekcjach i bardzo chętnie w nich uczestniczą. Takie lekcje nie są dla nich przykrym i męczącym obowiązkiem, lecz przy-

jemnością, dzięki której szybciej i efektywniej przyswajają wiedzę. Poza tym mogą dowiedzieć się czegoś nowego na swój temat, zaobserwować, jaki przeważa u nich typ pamięci, co z kolei stanowi wskazówkę, jak najłatwiej się uczyć. Ponadto ta technika pracy wyrabia u nich cierpliwość i wytrwałość w dążeniu do celu. Ostatni cel jest osiągnięty przy ostatniej stacji, gdzie uczniowie zawsze sprawdzają wyniki swojej pracy, dzięki czemu uczą się samooceny. Jednak nie wszyscy potrafią się oceniać. Dlatego proponuję również inny sposób na podsumowanie wyników stacji. Często wybieram ten sposób, gdy mam do czynienia z mało samodzielną grupą uczniów lub z przeważającą grupą uczniów słabych. Warto wtedy poświęcić jeszcze jedną lekcję, aby wspólnie omówić wyniki pracy. Grupy uczniów, tak jak zostało wcześniej ustalone, prezentują wówczas zadania, które wykonali. Pozostali uczniowie kontrolują poprawność swoich ćwiczeń. Jeśli uczniowie mają jakieś wątpliwości lub dodatkowe pytania, jest czas, aby to wyjaśnić lub jeszcze raz powtórzyć.

Warto również dodać, że pracując techniką stacji nauczyciel sam dostosowuje tempo pracy uczniów do ich poziomu i możliwości językowych, dobierając odpowiednie do tego ćwiczenia. Nauczyciel decyduje także o tym, czy będzie to jedno- czy dwulekcyjny cykl zajęć. Jest to uzależnione od wielu czynników, m.in. od tempa pracy uczniów, od liczby grup w klasie, od stopnia trudności zadań. Aby tempo pracy na lekcjach było odpowiednie i wszystkie grupy mogły pracować równocześnie, ważna jest tutaj rola nauczyciela. Chociaż ogranicza się ona do roli obserwatora, zadaniem nauczyciela jest czuwanie nad prawidłowym, sprawnym przebiegiem ćwiczeń, aby w klasie nie powstał chaos. W trakcie lekcji staram się również, aby uczniowie pracując w grupach, komunikowali się ze sobą w języku niemieckim.

Podsumowując jeszcze raz zachęcam wszystkich nauczycieli języków obcych do stosowania techniki stacji na swoich lekcjach, gdyż jest ona nie tylko nowym doświadczeniem dla ucznia oraz nauczyciela, ale przede wszystkim wpływa korzystnie na efektywne nauczanie motywując do nauki wielu uczniów.

(maj 2004)

## A cup of tea

### Jak rozwijam zainteresowania uczniów na lekcjach języka obcego

W zintegrowanej Europie potrzebne są nie tylko umiejętności językowe, ale również chęć poznania kultury i zwyczajów poszczególnych krajów. W związku z tym na moich lekcjach staram się propagować wiedzę o krajach Unii Europejskiej, by w ten sposób przełamać bariery obcości i wzbudzić zainteresowanie. Przedstawiam jedną z moich lekcji, przeprowadzonej w V klasie szkoły podstawowej. Tematem lekcji był angielski zwyczaj podwieczorku o piątej.



#### Traditions and customs – A cup of tea

Uczniowie są podzieleni na grupy, łatwiej więc było mi przeprowadzić tę lekcję. Tradycyjne ławki zamieniły się w 4-osobowe stoliki, na których stały filiżanki dla każdego ucznia.

W rogu klasy był duży zegar (atrapa Big Bena), wskazujący godzinę 5. Gdzieś z oddali było słycać dźwięki spokojnej muzyki.

Cele główne: poznanie tradycji i zwyczajów jednego z krajów Unii Europejskiej,

- ▶ utrwalenie poznanego wcześniej słownictwa,
- ▶ poznanie nowych słów,
- ▶ wzbudzenie zainteresowania wśród uczniów.

Cele operacyjne: uczeń po lekcji potrafi opowiedzieć o tradycyjnej angielskiej herbacie i potrafi nazwać produkty w języku angielskim, które są potrzebne do zrobienia herbaty.

Pomoce:

- ▶ produkty naturalne do zrobienia herbaty (woda, cytryna, mleko, cukier, herbata, sok malinowy),
- ▶ rysunek filiżanki dla każdego ucznia,
- ▶ duża makieta filiżanki do przywieszenia na tablicy,

- ▶ obrazki produktów z ich nazwami w języku angielskim.

Przebieg lekcji:

1. Zaczęłam od powitania: *Drodzy uczniowie, każdy kraj ma swoje zwyczaje i tradycje. Dziś na lekcji nie tylko będziemy uczyć się języka angielskiego, ale także poznamy jeden ze zwyczajów kraju języka, którego się uczycie. Zatem zapraszam do Anglii.*
2. Gdy zegar wybił godzinę 5 (nagranie na kasecie magnetofonowej), zapytałam uczniów: *What time is it?* Odpowiedzieli: *It's five o'clock.*

N: *What do you usually do at five o'clock?*

U1: *I am at home.*

U2: *I watch TV...*

N: *What time do you have dinner?*

U: *At two o'clock.*

N: *What do you usually drink for dinner?*

U: *Cola, juice, tea...*

3. Podjęłam temat ... tea... Opowiedziałam uczniom o tradycji picia herbaty o godz. 5 po południu – *five o'clock tea.*

Herbata jest jednym z najstarszych napojów używanych przez człowieka. Jej delikatny wykwintny aromat zapewnia jej popularność na całym świecie. Anglicy są jednym z narodów najbardziej lubiących herbatę. Piją głównie herbaty południowo-azjatyckie. Tylko niewielu z nich pije herbatę chińską. Kult picia herbaty panuje prawie w każdej angielskiej rodzinie i nawet obecnie picie herbaty stanowi jedną z charakterystycznych, narodowych tradycji Anglików.

Jak zaparzać taką herbatę? Rozgrzewa się suchy czajniczek, do którego wsypuje się herbatę – jedną łyżeczkę na każdą filiżankę i jedną dodatkowo. Herbatę w czajniku zalewa się wrzątkiem (dwukrotnie) i pozostawia na 5 minut. Gdy herbata naciąga, do mocno ogrzanych filiżanek wlewa się mleko (według smaku).

<sup>1)</sup> Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Szkole Podstawowej nr 13 w Katowicach. Brała udział w naszym Konkursie 2003: *Jak rozwijam zainteresowania uczniów na lekcjach języka obcego.*

Tu należy podkreślić, że Anglicy przestrzegają kolejności wlewania herbaty do mleka a nie odwrotnie. Stwierdzono, że dolewanie mleka do herbaty pogarsza smak i aromat napoju i taka pomyłka jest uważana przez Anglików za ignorancję<sup>2)</sup>.

Demonstrując poszczególne czynności, by uczniowie mogli je lepiej zapamiętać.

Anglicy piją herbatę bez cukru, ale z mlekiem. Gdy nadchodzi *five o'clock* przerywają swoje zajęcia, by bez pośpiechu napić się ceremonialnie zaparzonej herbaty, najlepiej w miłym towarzystwie.

4. Rozdaję uczniom „papierowe filiżanki”. Pytam: *What do we need for making tea?* Uczniowie wpisują na filiżankach słowa w języku angielskim (*tea, water, milk*) i kolorują swoje „papierowe filiżanki”. Zapisujemy temat na tablicy:

A ..... of tea

i uczniowie przykleją swoje „filiżanki” pod zapisanym tematem.

5. Poznajemy nowe słownictwo: *cup, kettle, lemon, slize of lemon, honey, raspberry juice, teaspoon, saucer* – słowa te są zilustrowane i podpisane. Następnie odślam tablicę, na której jest umieszczona duża filiżanka. Uczniowie podchodzą do tablicy i przypinają obrazki z podpisami, które głośno wymawiają. W ten sposób utrwalamy poprawną wymowę. Nowe słowa zapisują w zeszytach, a w temacie dopisują słówko *cup*.
6. *It's five o'clock* – uczniowie podchodzą do mojego stołu, na którym wcześniej przygotowałam wszystko to, co jest potrzebne do zaparzania herbaty. Formułujemy instrukcję, tym razem w języku angielskim: *when we want to make tea we need .....* Gdy mamy już zaparzoną herbatę, wlewamy ją do do filiżanek: *Let's drink some tea*.
7. Podsumowanie lekcji: Częstowaliśmy się herbatą zaparzoną „po angielsku”. Możecie w domu przygotować taką herbatę dla swoich najbliższych. A w jaki sposób moglibyśmy ugościć koleżanki i kolegów z Anglii, co możemy im zaproponować. Uczniowie wymieniają kawę, ciasta, bigos, sałatkę. Po dyskusji

decydujemy się na sałatkę jarzynową. Uczniowie rozmawiają na temat przygotowań do zrobienia sałatki jarzynowej i wymieniają słownictwo związane z tym tematem.



## Autorefleksja

Praca, którą wykonuję, daje mi przede wszystkim dużo satysfakcji i poczucie spełnienia zawodowego. Staram się uczniom zaszczerpić entuzjazm i pasję, dzięki którym mogą poczuć zadowolenie i radość z tego, co robią. Uśmiech dzieci i ich dociekliwe pytania są dla mnie wizytówką dobrze przeprowadzonej lekcji. Oprócz ćwiczenia umiejętności językowych staram się wprowadzać elementy kulturoznawcze. Są ku temu różne okazje, np. Halloween czy Christmas. Pragnę, aby uczniowie poznali tradycje i zwyczaje innych krajów. Razem bawimy się tak, jak na tej lekcji a aktywność uczniów („las rąk w górze”) i ich zainteresowanie daje mi dużo satysfakcji i radości.

### ARKUSZ EWALUACYJNY OCENA LEKCJI PRZEZ UCZNIÓW

Proszę zaznaczyć przy każdym z następujących zdań, czy jest prawdziwe (P), czy fałszywe (F).

#### NAUCZYCIEL:

1. Chwalił uczniów, którzy dobrze odpowiadali.
2. Pomagał uczniom, którzy mieli kłopoty.
3. Nie zwracał uwagi, gdy podnosiłem rękę do odpowiedzi.
4. Poprawiał błędy uczniów.
5. Nie pozostawiał uczniom czasu na odpowiedź.

#### UCZEŃ:

1. Temat lekcji podobał mi się.
2. Dowiedziałem się dużo ciekawych rzeczy.
3. Poznałem nowe słówka.
4. Nie rozumiałem wyjaśnień nauczyciela.
5. Nie rozumiałem ćwiczeń, które mam wykonać, bo przeszkadzał mi kolega.

(listopad 2003)

<sup>2)</sup> Na podstawie książki: W. W. Pochlebin (1974), *Herbata. Rodzaje, właściwości, wykorzystanie*, Warszawa: Wyd. Naukowo-Techniczne.

## A może by tak słuchowisko?

Wszyscy nauczyciele dokładnie wiedzą, jak istotne są metody aktywizujące. Zachęcają do pracy nawet słabego ucznia, tak by **chciał** uczestniczyć w zajęciach, a nie tylko **musiał**...

Spróbowałam dokonać czegoś, co wydawało się proste, ale okazało się bardzo trudne i pracochłonne. Otóż wspólnie z kilkoma uczniami klas szóstych postanowiliśmy nagrać słuchowisko w języku angielskim na podstawie bajki *The Gingerbread Man*. Najpierw tekst bajki rozpisaliśmy na role i podjęliśmy decyzję odnośnie efektów akustycznych. Potem przystąpiliśmy do pracy. Krok po kroku, scena po scenie, tydzień po tygodniu tworzyliśmy coś, co w efekcie przekroczyło nawet nasze oczekiwania. Powstało słuchowisko<sup>2)</sup>, do którego opracowałam powiązane ze sobą lekcje – dwie w klasie czwartej i dwie w klasie piątej.

Uczniowie, biorący udział w nagraniu, byli z siebie bardzo dumni, a ja dodatkowo nagrodziłam ich oceną celującą z aktywności. Natomiast uczniowie klas czwartych i piątych byli zachwyceni słuchowiskiem i bardzo chętnie uczestniczyli w zajęciach. Wyniki ich pracy (wspañałe rysunki i opisy) zostały nawet zaprezentowane na szkolnej wystawie.

Nagranie słuchowiska w warunkach szkolnych, a nie w studiu nagrań jest rzeczą niezmiernie trudną, ale warto spróbować!



### KLASA IV

Lekcja I – Temat: „*The Gingerbread Man*” – do *you like him?*

Cele: uczeń pamięta oraz klasyfikuje wyrazy opisujące charakter i wygląd człowieka, umie korzystać ze słownika, pamięta liczby od 1 do 10, odpowiada na pytania dotyczące słuchowiska.

Techniki: gromadzenie słownictwa, wyszukiwanie wyrazów w słowniku.

Pomoce dydaktyczne: słowniki, karty pracy, płyta CD ze słuchowiskiem.

Czas trwania: 45 minut.

Przebieg zajęć:

- I. Faza początkowa – uczniowie wspólnie ze mną uzupełniają tabelkę na tablicy wyrazami opisującymi człowieka (wykorzystanie znanego już słownictwa i szukanie nowych wyrazów w słowniku).

| Character | Appearance |
|-----------|------------|
| good      | small      |
| bad       | big        |
| proud     | long       |
| naive     | short      |
| happy     | beautiful  |
| sad       | pretty     |
| calm      | ugly       |

Następnie rozwiązują układankę matematyczną (karty pracy):

| Gin      | bread    | ger      | Man      | The      |
|----------|----------|----------|----------|----------|
| seven    | two      | Ten      | Four     | one      |
| minus    | plus     | minus    | plus     | plus     |
| three    | six      | five     | six      | one      |
| is ..... | is ..... | is ..... | is ..... | is ..... |

Najpierw rozcinają tabelę wzdłuż linii przerywanych, rozwiązują zadania matematyczne i układają poszczególne fragmenty od najmniejszego wyniku do największego. Odgadują hasło końcowe: *The Gingerbread Man*, szukają w słowniku znaczenia wyrazu *ginger* i na tej podstawie próbują wyjaśnić hasło układanki. Następnie zapisują temat lekcji (przypomnienie formy pytającej z operatorem *do*). Pod tematem przerysowują tabelkę i wklejają układankę.

- II. Faza główna – prezentacja słuchowiska

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

<sup>2)</sup> Patrz: s. 145 w tym numerze.

i sprawdzenie stopnia jego zrozumienia przez udzielanie odpowiedzi na pytania:

- ▶ Who lives in the old house?
- ▶ What happens to the Gingerbread Man?
- ▶ Who does he meet?
- ▶ Is the ending happy or sad? Why?
- ▶ Do you like the hero? Why (not)?

**III.** Faza końcowa – ocena najbardziej aktywnych uczniów i zadanie pracy domowej: Pomyśl, jak sobie wyobrażasz bohatera słuchowiska. Przynieś takie materiały, które pozwolą ci wykonać projekt *The Gingerbread Man*. Powtórz nazwy części ciała i kolory.

Lekcja II – Temat: „*The Gingerbread Man*” – *what is he like?*

Cele: uczeń pamięta treść słuchowiska, pamięta nazwy części ciała i kolory, tłumaczy zdania na język polski, opisuje pracę przez siebie wykonaną.

Techniki: uzupełnianie luk, wykonanie projektu.

Pomoce dydaktyczne: materiały własne uczniów do wykonania pracy projektowej, ciasteczka – pierniczki.

Czas trwania: 45 minut.

Przebieg zajęć:

**I.** Faza początkowa – przypomnienie najważniejszych faktów ze słuchowiska przez udzielanie odpowiedzi na moje pytania:

1. Who is the main hero?
2. Who are his parents?
3. Where do they live?
4. Who does the Gingerbread Man meet?
5. What is the end of the story?

Przypomnienie nazw części ciała i kolorów (dowolne ustne ćwiczenia).

**II.** Faza główna – na tablicy są napisane następujące zdania do uzupełnienia:

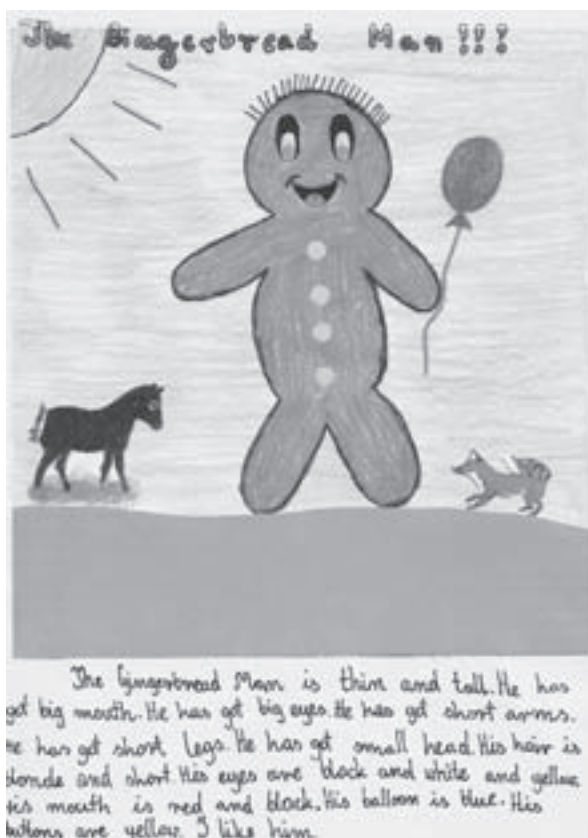
The Gingerbread Man is ..... (small, big, beautiful, ugly).

He has got ....., he hasn't got ..... (a big / small nose, black/red/ ..... hair).

His eyes are ..... (blue, brown, yellow), his ears are ..... (big/small), his nose is ..... (short/long/big).

I like him. / I don't like him.

Po uzupełnieniu uczniowie ustnie tłumaczą zdania na język polski. Następnie wykonują prace projektowe przedstawiające bohatera słuchowiska, by potem opisać go w zeszycie z wykorzystaniem zdań z tablicy.



**III.** Faza końcowa – urządzenie wystawy prac, ich ocena i mały poczęstunek: pierniczki dla każdego ucznia. Zadanie pracy domowej: Naucz się czytać tekst zapisany w zeszycie.



## KLASA V

Lekcja I – Temat: *The adventures of the Gingerbread Man*.

Cele: uczeń umie korzystać ze słownika, klasyfikuje rzeczowniki, opowiada treść bajki, układa plan bajki, rozumie znaczenie nowych wyrazów.

Techniki: grupowanie słownictwa, wyszukiwanie nowych wyrazów w słowniku.

Pomoce dydaktyczne: karty pracy, słowniki, płyta CD ze słuchowiskiem.

Czas trwania: 45 minut.

Przebieg zajęć:

**I.** Faza początkowa – nauczyciel rysuje na tablicy tabelę:

| Reading | Listening | Speaking | Writing |
|---------|-----------|----------|---------|
|         |           |          |         |

Następnie rozdaje karty pracy – zestaw następujących rzeczowników: *book, radio, pen, notebook, cassette, story, microphone, comic, music, dialogue, poem, adventure, broadcasting*. Uczniowie szukają w słownikach znaczeń nowych wyrazów, by uzupełnić tabelkę na tablicy odpowiednimi rzeczownikami.

**II.** Faza główna – nauczyciel informuje uczniów, że *listening, broadcasting* i *adventure* to trzy określenia, które będą najważniejsze na lekcji. Uczniowie zapisują temat lekcji i przerysowują uzupełnioną tabelkę z tablicy. Następnie wszyscy słuchają słuchowiska. Po wysłuchaniu opowiadają bajeczkę i wspólnie tworzą plan wydarzeń, by potem przepisać go do zeszytów, np.:

- ▶ The old man and the old woman live in the old house.
- ▶ The old woman makes the cake.
- ▶ The Gingerbread Man runs away from the kitchen.
- ▶ He meets a cow, horse and a fox.
- ▶ The fox “helps” the Gingerbread Man.

**III.** Faza końcowa – ocena najbardziej aktywnych uczniów i zadanie pracy domowej: Pomyśl, która scena z bajki podoba ci się najbardziej. Przynies takie materiały, które pozwolą ci na wykonanie pracy projektowej. Naucz się opowiadać bajkę według planu. Powtórz nazwy części ciała i kolory.

Lekcja II – Temat: *The Gingerbread Man – my favorite scene.*

Cele: uczeń pamięta treść bajki (ustnie opisuje ulubioną scenkę), pamięta wyrazy opisujące wygląd człowieka, wykorzystuje swoją wiedzę do wykonania projektu.

Techniki: ćwiczenia praktyczne.

Pomoce dydaktyczne: materiały własne uczniów do wykonania projektu, ciasteczka-pierniczki.

Czas trwania: 45 minut.

Przebieg zajęć:

**I.** Faza początkowa – przypomnienie treści słuchowiska według planu z poprzedniej lekcji.

**II.** Faza główna – zapisanie tematu lekcji, a następnie chętni uczniowie opisują swoją ulubioną scenkę z bajki. Zromadzenie na tablicy słownictwa określającego:

- ▶ Wygląd bohatera:  
The Gingerbread Man has got ..... (parts of the body, colours).
- ▶ Cechy charakteru:  
He is ..... (cechy charakteru).
- ▶ Przykładowe tytuły projektów:  
The Gingerbread Man runs across the kitchen.  
The Gingerbread Man swims across the river.  
The Gingerbread Man meets a cow (a horse).  
The Gingerbread Man talks with a fox.  
The fox eats the Gingerbread Man.

Następnie uczniowie wybierają tytuł do swojej pracy projektowej, zapisują w zeszycie: „My favourite scene is called .....” i wykonują ją zgodnie z wybranym tytułem. Tworzą ilustrację wraz z opisem.

**III.** Faza końcowa – urządzenie wystawy prac, ich ocena i mały poczęstunek – pierniczki dla każdego ucznia. Praca domowa to: Napisz kilka zdań opisujących wygląd i charakter bohatera słuchowiska.



(maj 2004)

# Z DOŚWIADCZEŃ NAUCZYCIELI



Joanna Kijewska<sup>1)</sup>  
Włocławek

## Uczenie się języków wzbogaca. Nim zacznę wdrażać **Portfolio**<sup>2)</sup>

„Ucząc innych, sam się uczysz”  
N. Gogol

Współczesny świat stawia wysokie wymagania, którym wszyscy staramy się sprostać. Postęp technologii, błyskawiczny przepływ informacji, zawrotne tempo życia i nagminny brak czasu to nieodłączni „towarzysze” naszej codzienności. Przed polską zreformowaną szkołą stoi więc szereg wyzwań, by odnaleźć się w tej rzeczywistości. Niestety, trwające przemiany wprowadzają dodatkowy chaos i piętrzące się wątpliwości. A nauczyciel? Niegdyś autorytet, przewodnik,... dziś koordynator, lider, menadżer, partner,... niezmiennie uczy i wychowuje. Uwikłany we współczesną pogoń za pieniądzem (którego niestety w nauczycielskim portfelu jakoś wprost proporcjonalnie do nakładu pracy nie przybywa), w sieci awansów i przepisów musi nadal „pełnić swoją misję”. Sami najlepiej wiemy, jakie to bywa trudne.

Uczeń jest bardzo wymagającym i krytycznym adresatem naszych działań. Nasza wiedza i umiejętności muszą więc podlegać nieustannej weryfikacji, a co za tym idzie – rozwojowi i doskonaleniu. W przypadku języków, które „żyją”, szczególnie skrupulatnie powinniśmy być na bieżąco ze wszystkimi nowinkami. Efektywność i jakość pracy nauczyciela może rekompensować

ograniczony kontakt z żywym językiem obcym na lekcji. Ponieważ dzisiejszy świat wymaga od młodego człowieka dużej samodzielności w działaniu i autonomii w przyswajaniu wiedzy, naszą rolą jest motywowanie nastolatków do aktywnego doskonalenia znajomości poprawnego języka, zachęcanie do głębszego zainteresowania się kulturą, a przede wszystkim do budowania poczucia odpowiedzialności za własny rozwój.

I w tym może nam bardzo pomóc dochodzące właśnie do głosu w Polsce *Europejskie portfolio językowe (EPJ)*<sup>3)</sup>. Jak wygląda i czym jest EPJ, wiedzą już chyba wszyscy nauczyciele języków obcych. Sama z dużym zainteresowaniem śledziłam artykuły w *Językach Obcych w Szkole*, aż w końcu osobiście poznałam zawartość polskiego modelu tej pozycji.

Doświadczyłam wówczas fali mieszanych uczuć. Z jednej strony pozytywne zaskoczenie, iż to uczeń „bierze sprawy w swoje ręce”, poczuje się dowartościowany, gdy nauczyciel potraktuje go jak dojrzałą, odpowiedzialną osobę, a z drugiej – wątpliwości, kiedy nauczyciel (któremu wiecznie brak czasu na realizowanie *Podstawy programowej*) ma go takiej autonomii

<sup>1)</sup> Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w III Liceum Ogólnokształcącym im. M. Konopnickiej we Włocławku.

<sup>2)</sup> Autorka brała udział w naszym Konkursie 2004 – *Uczenie się języków wzbogaca – nas samych, nasze życie – pozwala nam ciągle doskonalić naszą wiedzę i umiejętności*.

<sup>3)</sup> B. Głowačka, D. Kofman, D. Ryciuk, E. Wajda, D. Żmudzka (2004). *Europejskie portfolio językowe dla uczniów od 10 do 15 lat* (2004), Warszawa: CODN.

w działaniu nauczyć. Lubię wyzwania. Postanowiłam zmierzyć się i z tym. Zanim wprowadzę EPJ do mojego warsztatu pracy, podjęłam decyzję, iż bliżej przyjrę się formom pracy, celom i zakresowi działań zgodnych z EPJ. Po przerwie wakacyjnej nadarzyła się okazja.

Wraz z rozszerzeniem Unii Europejskiej o nowe kraje członkowskie w dn. 1.05.2004 r. rząd brytyjski zainaugurował inicjatywę o nazwie *Crossroads for ideas (Podzielmy się pomysłami)*. Jej celem jest umożliwienie spotkania się młodym, utalentowanym osobom z Wielkiej Brytanii i z ośmiu krajów Europy Środkowo-Wschodniej. Program jest realizowany na kilku płaszczyznach. Jedną z nich jest *2004 Info UK Days*, czyli cykl wystaw, stoisk informacyjnych, prezentacji, wykładów i warsztatów, np. nauka tańców szkockich.

Namówiłam dyrekcję mojego liceum, byśmy zadeklarowali chęć przystąpienia do inicjatywy *Crossroads for ideas*. Przez kontakt z Ambasadą Zjednoczonego Królestwa i z Urzędem Miasta aktywnie uczestniczyliśmy w festiwalu kultury brytyjskiej: *2004 Info UK Days*.

Dzień 4 września 2004 r. stał się wyjątkowym *Dniem Kultury Brytyjskiej* dla nas. Wówczas ogłosiliśmy *Rok Języka Angielskiego* w naszej szkole. Pomysł i decyzja o wyborze roku 2004/2005 nie są przypadkowe. W związku z rosnącym zainteresowaniem uczniów tym właśnie językiem i kulturą krajów anglojęzycznych już we wrześniu 2003 r. zorganizowaliśmy *Dni Angielskie* w LMK. Wtedy to entuzjazm i zaangażowanie młodzieży przerosły wszelkie oczekiwania. W czerwcu 2004 r. zostaliśmy laureatami konkursu i otrzymaliśmy certyfikat EUROPEAN LANGUAGE LABEL za nowatorskie metody nauczania języków obcych. Zostaliśmy uhonorowani tytułem „Szkoła z klasą” i znaleźliśmy się w „Złotej Pięćdziesiątce Szkół otwartych na Unię Europejską”. Stąd też w nietuzinkowy sposób postanowiliśmy rozpocząć nowy rok szkolny. Program obchodów obejmował:

- ▶ uroczystą inaugurację *English Year in LMK* przez Political Officer Ambasady Brytyjskiej, panią Alexandrę Davison, która wygłosiła referat nt. aspektów Wielkiej Brytanii jako kraju atrakcyjnego kulturalnie i turystycznie,
- ▶ prezentację szkoły (w języku angielskim),
- ▶ wręczenie nagród laureatom konkursu promującego region,

- ▶ *20 Questions answered...*- pytania uczniów do przedstawicieli dyplomacji.

Ponadto w wymienionym dniu przygotowaliśmy:

- ▶ stoiska prezentujące w języku angielskim walory naszego regionu (jako konkurencję międzyklasową),
- ▶ *Sweet, sweet English* – poczęstunek angielski, czyli kulinarne specjały wykonane przez uczniów.

Drogą wstępnych eliminacji pięć najlepszych stoisk przygotowanych przez reprezentacje klas rywalizowało w tym dniu o miano pracy najlepiej promującej nasz region. Jury złożone z Prezydenta Miasta, Political Officer Ambasady Brytyjskiej i Dyrektora Szkoły miało trudne zadanie. Jedno stoisko kusiło zapachem świeżutkiego regionalnego chleba, inne przyciągało wzrok oryginalnością przedstawianego materiału, kolejne zaskakiwało profesjonalnie przygotowaną prezentacją multimedialną. Oceniano pomysłowość uczniów w przedstawieniu zabytków, ciekawych miejsc regionu, walorów estetycznych, a przede wszystkim jakość prezentowanego języka. Wszyscy finaliści otrzymali nagrody, a słodkości na stołach uhonorowano gromkimi brawami. Potem w sesji *20 Questions Answered* moi uczniowie mieli możliwość zapytać w języku angielskim przedstawicielkę Ambasady o nurtujące ich kwestie dotyczące życia we współczesnej Wielkiej Brytanii.

Powstałe w rezultacie przygotowań konkursowych i w trakcie spotkania materiały (moi uczniowie byli uczestnikami imprezy, niektórzy wcielili się w rolę dokumentalistów, opracowali materiały do prasy i lokalnej TV) można było zakwalifikować jako przymiarkę do *Dossier językowego*.

Oto przykładowa relacja jednej z uczennic o ubiegłorocznych *English Days*:

#### **ENGLISH DAYS IN LMK – report** **15.09. – 13.10.2003**

Our school is celebrating its 85<sup>th</sup> foundation anniversary this year. Nevertheless, it has always been full of life and educated many great people. Every single student may develop their skills in the area they are interested in. But the institution is not only studying. Our teacher of English, has come up with the idea



of English Days in LMK. As 26<sup>th</sup> September is celebrated the *European Day of Languages* we had a great opportunity to combine those two events. Our learners showed great interest in the whole enterprise and took part in a few English contests held at school last month. The results of their work were exhibited in the school hall.

Firstly, *The General Knowledge English Quiz* was organized in two stages and covered the students' knowledge of Great Britain and other English-speaking countries. The Quiz was accompanied by *the English-speaking countries stands* presented by whole classes. The pre-planned and fantastically exhibited materials concerning geography, history and culture of the given country encouraged visitors to dream about far away travels.

At the same time our school was visited by the group of the German exchange students who enthusiastically agreed to participate in our *General Knowledge Quiz*. It was extremely interesting for us to develop an international character of our Quiz. The young Germans found the test 'educational', though demanding.

Secondly, the competing learners could also present their cooking abilities as they prepared *A Sweet English Room*. They made delicious sweets based on the recipes coming from Britain, the States and even from Australia. Moreover, they attached a lot of significance to the aesthetic aspect of their tables. Each of them looked marvellous.

After the whole event an illustrated recipe book appeared. It was meant to show the results of their involvement.

What is more, our students engaged their art skills taking part in both *the Poster and Project Competitions*. The posters were exhibited in the school hall and presented fantastic creativity.

Finally, *the English Singing Competition* was announced in which the students checked their translating skills. On that day a group of teachers and exchange students from France were present in our school. The special guests were greeted in French and asked to join in the singing. While the contestants performed their songs, the audience had a lot of fun and shared the fantastic atmosphere.

*The Award Ceremony* followed – the prizes were handed in and the winners of the *English Days Competitions* received special certificates.

There is much hope that the second edition will be organized next year.

Prepared by: JK

Obecnie wraz z innymi nauczycielami języków realizujemy wytyczony program *Roku Języka Angielskiego*. Poza doskonaleniem znajomości tego języka osobiście staram się przybliżyć uczniom możliwość określania kompetencji językowych i komunikacyjnych (tak pełnych, jak i częściowych), przedstawiam poziomy A1, A2, B1 itd.

Ideę EPJ (jako uzupełnienie do pracy na lekcjach) próbuję wdrażać w kolejnych szkolnych przedsięwzięciach. Chcę pokazać uczniom, jakie w nich drzemają ukryte talenty i możliwości. Oto plany na kolejne *Dni Językowe*:

▶ 30 listopada /30<sup>th</sup> November 2004 – *Dzień szkocki*. Patron – Św. Andrzej, emblemat roślinny – oset (*thistle*), elementy charakterystyczne: kilt, szkocka krata, dudy. Młodzież przystępuje do:

1. *Konkursu* na oryginalną gazetkę/broszurę informacyjno-turystyczną podkreślającą mniej znane, lecz ciekawe, aspekty Wielkiej Brytanii – w tym poszczególnych krajów: Anglii, Szkocji, Walii, Irlandii Płn. Turniej obejmował:

- ▲ ekspozycje prezentujące fotografie zabytków architektonicznych,
- ▲ stolice, emblematy narodowe,
- ▲ znamienite osobowości,
- ▲ atrakcje turystyczne,
- ▲ narodowe sporty,
- ▲ charakterystyczne rośliny i zwierzęta.

2. *Konkursu wiedzy o Wielkiej Brytanii i krajach anglojęzycznych*.

Dalej odbędą się:

▲ 1 marca/1<sup>st</sup> March 2005 – *Dzień walijski*. Patron – Św. David, emblemat roślinny – żonkil i por (*daffodil & leek*). Planujemy kontynuację:

▲ *My English Adventure* – konkurs na pracę pisemną w formie opowiadania, reportażu, referatu, rozprawki (do wyboru), dotyczący zabawnej, ciekawej, niewiarygodnej przygody związanej z językiem.

▲ *English Calendar* – projekt kalendarza uwz-

ględniącego wszystkie ważniejsze i mniej znane święta w Polsce, promujące region włocławski i bogactwo kulturowe naszego kraju).

Następnie chcemy zaprezentować:

- ▲ 17marca/17<sup>th</sup> March 2005 – Dzień irlandzki. Patron – Św. Patryk, emblemat roślinny – zielona koniczynka (*shamrock*), elementy charakterystyczne – kolor zielony w ubiorze. Ogłaszamy turnieje:
- ▲ *Creative writing* – konkurs na napisanie wiersza w języku angielskim.
- ▲ *Dictation in English* – szkolne dyktando w języku angielskim.

W podsumowaniu *Roku Języka Angielskiego* zamierzamy przeprowadzić:

- ▲ 23 kwietnia/ 23<sup>th</sup> April 2005 – Dzień angielski. Patron – Św. Jerzy, emblemat roślinny – róża (*rose*).
- ▲ Telekonferencję ze szkołą partnerską Ryde High School (Isle of Wight).

Tak przygotowujemy siebie i uczniów do wdrażania *Portfolio*. Jestem przekonana, że pełne pasji dzielenie się naszą wiedzą w „bezbolesny”, łatwo przyswajalny sposób, to zaspokajanie intelektualnej ciekawości nawet najbardziej wymagających nastolatków. To nie oznacza je-

dynie maksymalnego zagospodarowania czasu od dzwonka do dzwonka, ale przede wszystkim mobilizowanie ucznia do takiego zaangażowania się, że nie zauważa on upływu czasu, nie spogląda na zegarek, a nawet nie odczuwa, że intensywnie pracuje. Przeciwnie, chce wiedzieć więcej. To nie muszą być wielkie szkolne wydarzenia. Równie dobrze doskonale sprawdzają się dyskusje prowadzone w języku obcym w grupach (na „gorąco”, czasem na kontrowersyjny temat), przygotowywanie anglojęzycznej prezentacji wiedzy ogólnej o Polsce, jej usytuowaniu geograficznym, sławnych Polakach, systemie polskiego szkolnictwa czy zrealizowanie amatorskiego, własnoręcznie opracowanego filmu wideo, będącego swego rodzaju przewodnikiem po miejscach, w których młodzi ludzie spędzają wolny czas. To również przygotowanie w ramach Dni Językowych wspomnianych, pomysłowych stoisk reprezentujących państwa angielskiego obszaru językowego oraz rywalizowanie ze sobą w opracowaniu bogato ilustrowanych materiałów z zakresu geografii, historii i kultury wybranych krajów itd.

Wiem, że uczenie zainspirowane przez EPJ wzbogaca moich uczniów, mój warsztat pracy, moje spojrzenie na świat...

(listopad 2004)

---

Ala Koman<sup>1)</sup>

Tczew

## Jak wprowadzam słownictwo dotyczące cech charakteru

Wprowadzanie słownictwa bardzo często kojarzy się z nudnym uczeniem się słówek na pamięć. Poniżej prezentuję scenariusz lekcji, który pokazuje, że wcale tak być nie musi. Uczniowie próbują dokonać oceny własnych cech charakteru i swoich kolegów z klasy, a „przy okazji”, w sposób aktywny, przyswajają sobie słówka. Lekcja taka jest również momentem integrującym klasę, a wyniki przeprowadzonej

„ankiety” stają się wówczas bardzo dobrą okazją do dyskusji i wypowiedzenia własnego zdania.

Cele lekcji: aktywne wprowadzenie słownictwa, ćwiczenie stosowania zdań podmiotowych, lepsze wzajemne poznanie się uczniów, ćwiczenie umiejętności dyskusji.

Metoda: komunikatywna.

Formy pracy: praca indywidualna, plenum.

---

<sup>1)</sup> Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w V Liceum Ogólnokształcącym w Gdańsku.



## Fresenhof – ein Lied im Dialekt

Celem lekcji o powyższym temacie jest rozbudzenie zainteresowania ucznia tekstami poetyckimi, kontakt z dialektem północnoniemieckim i ukazanie wspólnych korzeni języków germańskich, utrwalenie wyobrażenia o dialekcie jako wartości kulturowej i, jeśli starczy czasu, krótkie przedstawienie przyczyn powstania tak wielu dialektów niemieckich. Lekcja ma na celu również kształcenie sprawności słuchania ze zrozumieniem i mówienia, zastosowanie techniki selektywnego czytania, by wyszukać potrzebne informacje oraz przygotowanie streszczenia na podstawie słów kluczowych. Zaplanowane są również ćwiczenia ze spółnikami.

Materiał leksykalny to utrwalenie i rozszerzenie słownictwa związanego z opisem krajobrazu i domu, wprowadzenie słownictwa potrzebnego do opisywania samopoczucia i zwrotów używanych w biografiach. Pomoce dydaktyczne to nagranie piosenki i podanie jej tekstu w języku niemieckim i dialekcie północnoniemieckim, obrazki, mapa Niemiec. Stosowane formy pracy to praca indywidualna, praca w grupach, praca zespołowa oraz wykorzystanie efektów indywidualnej pracy z uczniem zdolnym.

Przebieg lekcji był następujący:

### ► Część wprowadzająca:

Rozpaczynam lekcję od krótkiej konwersacji na temat muzyki, jakiej słuchają uczniowie, pytam, jakie niemieckie zespoły i wykonawcy są im znani. Następnie prezentuję nagranie nastrojowej ballady *Fresenhof* (muzyka i tekst: Knut Kiesewetter).

Po wysłuchaniu piosenki pytam, co uczniowie zrozumieli. Na podstawie pojedynczych słów, które wydały im się znajome, próbujemy ustalić, w jakim języku śpiewa artysta. O rozwianie wątpliwości proszę ucznia lub

uczniów, którzy na moją prośbę przygotowali potrzebne do lekcji informacje. Są to uczniowie, z którymi pracuję indywidualnie. Podają oni krótkie informacje o autorze i genezie utworu<sup>2)</sup>.

### Na przykład:

Knut Kiesewetter wurde 1941 in Nordfriesland geboren. Als Jazzsänger hatte er immer Texte anderer mit Erfolg gesungen. Mit 30 Jahren zog er auf einen alten Bauernhof in der Nähe von Husum zurück. Da er feststellte, daß der regionale Dialekt, Nordfriesisch allmählich in Vergessenheit geriet, wollte er ihn in seinen Liedern schützen. Er belegte sogar einen Nordfriesisch-Kurs, um ihn gründlich zu lernen.

Den „Fresenhof“, einen über 200 Jahre alten Bauernhof hat sich Kiesewetter nördlich von Museum gekauft und in mühseliger Kleinarbeit Schritt für Schritt restauriert. Beim Arbeiten auf seinem Hof fand er Ruhe zu eigenen Texten und eigener Musik, die zu seiner ersten LP (1973) führte.

Das Lied „Fresenhof“ macht sowohl in der Musik wie im Text unmißverständlich klar, wie wohl er sich dort fühlt. Die Umgebung, die er beschreibt, bleibt seit Jahrhunderten unverändert: weites Ackerland, vereinzelte Bauernhöfe, Kälte draußen, Wärme drinnen.

Der Erfolg seines Dialekt-Experiments war so groß, dass die Plattenfirma sich schließlich auf das Wagnis einer ganz friesisch-plattdeutschen LP einließ: „Lieder vun mien Fresenhof“.

Sprawdzam zrozumienie ich wypowiedzi stawiając pytania pozostałym uczniom i proszę o pokazanie na mapie terenu i miejscowości, które zostały wymienione.

Następnie informuję w języku polskim o przyczynach istnienia tak wielu dialektów w Niemczech<sup>3)</sup> i o odmiennym niż u nas silnym przywiązaniu Niemców do mowy rodzinnego terenu oraz ich dumy, wynikającej z przynależności do określonej wspólnoty językowej. W gwarze wyraża się specyfika małych narodów,

<sup>1)</sup> Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w I Liceum Ogólnokształcącym w Starachowicach.

<sup>2)</sup> Informacje o K. Kiesewetter można zaczerpnąć z *Heute hier, morgen dort- Lieder, Chansons und Rockmusik im Deutschunterricht* (Langenscheidt 1991), nagranie ballady na kasecie do w/w książki.

<sup>3)</sup> Ciekawe informacje na temat wielości dialektów niemieckich podaje podręcznik *Typisch deutsch?* H. Behal-Thomsen, A. Lundquist-Mog, P. Mog (Langenscheidt 1993, s. 98, 99, 134, 135).

dlatego dialekty jako dobra kultury są częścią tradycji narodowej i zasługują na to, by je pielęgnować.

► Praca nad nowym materiałem:

1. Uczniowie otrzymują kartki z tekstem piosenki w dwóch wersjach: w dialekcie północnoniemieckim i Hochdeutsch. Praca z tekstem rozpoczyna się od porównania obydwu wersji. Próbuje ustalić różnice i podobieństwa na podstawie wybranych słów. Wpisują do tabelki wersję Hochdeutsch, uczniowie podają odpowiedniki w dialekcie północnoniemieckim i w języku angielskim. Omawiamy podobieństwa, wyciągamy wnioski.

Knut Kiesewetter

Fresenhof<sup>4)</sup>

Wenn de Wind dör de Böhm weit  
Un Gras nich mehr wassen deit  
Un geel al ward  
denn kummt bald de Tid

Wenn de Storm över´t Feld geiht  
Wo lang schon keen Korn mehr steit  
Un Mehl al ward  
denn is bald sowiet

Dat de Dach kötter ward un de Nach de duert lang  
Un de Kinner vun Naber, de warn in Düstern bang

Wenn de Reg´n vun´t Reitdack dröppt  
Min Söhn buten gauer löppt  
Sunst ward he natt  
denn snurrt bin de Kat

Wenn de Wind dreiht, vun Nord weiht  
Un Reg´n geg´n de Finster neiht  
De Schieb´n dal rennt  
Denn föhl ick mi wohl

Wenn dat Füer in Kamin brennt  
Un jeder di bi´n Vörnam nennt  
Weil he di kennt  
Denn is uns Hus vull

Denn de Nabern sind disse Tid uk nich gern alleen  
Un bi Teepunsch an´t Füer ward de Wedder wed-  
der schön

Wenn de Bledder sik brun farft  
Un Water steiht inne Groof  
Denn ward dat Harvs  
Op uns Fresenhof

1 Wenn der Wind durch die Bäume weht  
Und Gras nicht mehr wachsen tut

Und ganz gelb wird  
dann kommt bald die Zeit

5 Wenn der Sturm über´s Feld geht  
Wo lang schon kein Korn mehr steht  
Und alles zu Mehl geworden ist  
dann ist bald soweit

9 Daß der Tag kürzer wird und die Nacht, die  
dauert lang  
Und die Kinder vom Nachbarn, die werden im  
Dunklen bang

11 Wenn der Regen vom Reitdach tropft  
Mein Sohn außen barfuß läuft  
Sonst wird er naß  
dann schnurrt innen die Katze

15 Wenn der Wind dreht, vom Norden weht  
Und Regen gegen die Fenster schlägt  
Die Scheiben runter rinnt  
Dann föhl´ ich mich wohl

19 Wenn das Feuer im Kamin brennt  
Und jeder dich beim Vornamen nennt  
Weil er dich kennt  
Dann ist unser Haus voll

23 Denn die Nachbarn sind in dieser Zeit auch  
nicht gern allein  
Und beim Teepunsch am Feuer wird das Wet-  
ter wieder schön  
Wenn die Blätter sich braun färben  
Und Wasser im Graben steht

27 Dann wird es Herbst  
Auf unserem Fresenhof

| Hochdeutsch | Nordfriesisch | Englisch  |
|-------------|---------------|-----------|
| Nachbar     | Naber         | neighbour |
| Wasser      | Water         | water     |
| Wetter      | Wedder        | weather   |
| Feuer       | Füer          | fire      |
| Katze       | Kat           | cat       |
| alles       | al            | all       |
| er          | he            | he        |
| ist         | is            | is        |
| voll        | vull          | full      |
| steht       | steit         | stand     |
| braun       | brun          | brown     |
| Haus        | Hus           | house     |

2. Proszę uczniów o zastanowienie się w grupach i podanie najważniejszych rzeczowników pomocnych przy wyjaśnieniu, co jest opisywane w tekście lub co się dzieje. Jedna grupa ma podać słowa opisujące krajobraz,

<sup>4)</sup> Przy tłumaczeniu tekstu na Hochdeutsch pomagali mi niemieccy znajomi pochodzący z tamtych terenów.

druga dom. Możemy na dwóch częściach tablicy przykleić dwa obrazki: jeden przedstawiający (surowy) krajobraz, drugi wnętrze domu (np. z kominkiem). Następnie uczniowie wypisują słowa kluczowe na tablicy pod hasłami:

| <b>Draußen</b> | <b>Drinnen</b> |
|----------------|----------------|
| Herbst         | Kamin          |
| Nacht/Tag      | Feuer          |
| Regen          | Kinder         |
| Sturm          | Nachbarn       |
| Feld           | Teepunsch      |
| Korn           | Vorname        |
| Gras           | Katze          |
| Blätter        |                |
| Wasser         |                |

3. Po wypisaniu słów proszę o ich bliższy opis (co robią, co się z nimi dzieje, jakie, gdzie są). Uczniowie robią to spontanicznie, podając jednocześnie wers, w którym znajduje się dana informacja, np. *Wie sind die Felder? Sie sind leer, kein Korn ist mehr da, Zeile 6. Und die Nachbarn? Sie sind gekommen und trinken Teepunsch. Zeilen 23,24 Was macht die Katze? Sie schnurrt am Kamin.Zeile 14.*

Na zakończenie podaję jeszcze parę przymiotników, prosząc o skojarzenie ich z jedną lub drugą stroną tablicy, *draußen* lub *drinnen*: *kalt, glücklich, unfreundlich, warm, lieb, trübe, gemütlich, streng, freundlich, angenehm...*

#### ► Ćwiczenia utrwalające:

Proszę uczniów o tworzenie zdań z podanymi przeze mnie spójnikami, których treść będzie związana z przeczytanym tekstem (bądź o dokończenie rozpoczętych przeze mnie zdań).

#### Na przykład:

Der Herbst ist gekommen **und** ....., die Felder sind leer, **denn** ....., es wird früh dunkel, **deshalb** ....., das Haus ist voll, **weil** ....., der Wind weht und es regnet, **aber** ....., alle sammeln sich am Kamin, **damit** ....., es ist sehr unfreundlich draußen, **trotzdem** .....

#### ► Podsumowanie:

Dochodzimy do streszczenia tekstu zainicjowanego moim poleceniem: *Erzähle über Knut Kiesewetter, die Gegend, wo er wohnt und darüber, wie er sich dort fühlt?* Po ponownym wysłuchaniu piosenki pytam, czy muzyka pasuje do tekstu, jaka jest, jakie instrumenty tworzą nastrój. Jako pracę domową zadaję krótkie opowiadanie: *Wovon handelt das Lied Fresenhof? Welche Gefühle werden dort ausgedrückt? Wie unterstützt die Musik den Text?*

Dość proste słownictwo i przystępny sposób prezentacji pozwala na realizację tego tematu w klasie drugiej liceum w średnio zaawansowanych grupach. Lekcja zainteresowała moich uczniów, sądzę więc, że warto ją przeprowadzić. (sierpień 2002)

---

Bogdan Bernacki<sup>1)</sup>

Wrocław

## Stacje edukacyjne po rosyjsku

Aktywizujące metody nauczania na dobre już zagościły na lekcjach języków obcych. Coraz więcej zwolenników wśród neofilologów zdobywa jedna z nich – metoda stacji edukacyjnych. Dzięki niej można w nietypowy sposób przeprowadzić zajęcia powtórzeniowe, ciekawie zagospodarować zajęcia pozalekcyjne, uaktywnić wszystkich uczniów. W metodzie stacji wykorzystujemy elementy zabawowe, uczniów

pociąga element rywalizacji, zachęca możliwość sprawdzenia się. Dzięki stacjom mamy możliwość powtórzenia i utrwalenia materiału leksykalnego, gramatycznego oraz stopnia opanowania niemal wszystkich sprawności językowych (poza rozumieniem mowy ze słuchu). Przeprowadzenie zajęć tą techniką jest możliwe na każdym etapie nauczania i w każdych warunkach. Wymaga jedynie odrobinę wysiłku ze strony

<sup>1)</sup> Autor jest nauczycielem języka rosyjskiego.

nauczyciela. Przygotowanie zadań jest dość czasochłonne, ale późniejsze zaangażowanie uczniów w ich rozwiązywanie dowodzi, że warto podjąć ten trud.

Stacje edukacyjne są szczególnie popularne wśród germanistów. Wielu autorów podręczników języka niemieckiego<sup>2)</sup> propaguje tę formę zajęć i dostarcza gotowe propozycje metodyczne. Stacje mają za zadanie uświadomić uczniom, w jakim stopniu opanowali materiał leksykalny i gramatyczny. Przygotowanie do ich przeprowadzenia polega na opracowaniu i powieleniu w odpowiedniej liczbie zadań do wykonania na poszczególnych stanowiskach wraz z kluczem, przemeblowaniu klasy czy pracowni językowej (ustawiamy stoliki i krzesła w liczbie odpowiadającej liczbie stacji, nad każdym z nich umieszczamy kartonik z numerem stacji; przy osobnym stoliku znajduje się stacja-klucz) i zapewnieniu uczniom warunków do pracy (nie powinni sobie nawzajem przeszkadzać, muszą mieć możliwość płynnego przechodzenia do kolejnych stanowisk). Metoda stacji umożliwia pracę samodzielną lub w kilkusobowych zespołach. Nie narzucamy uczniom ani kolejności wykonywania zadań, ani ich liczby czy rodzaju. Wszak w przypadku uczniów słabych lub niechętnie się uaktywniających na forum klasy sukcesem będzie podjęcie rywalizacji. Zadaniem nauczyciela jest zapewnienie sprawnego przebiegu zajęć i czuwanie nad stacją-kluczem, na której znajdują się odpowiedzi do zadań wyłożonych na poszczególnych stanowiskach. Możemy także zaproponować uczniom wpisywanie liczby zdobytych punktów do kart samokontroli. Pozwalają one na szybkie ustalenie, jakie partie materiału wymagają jeszcze powtórzeń. Uzyskanie takiej informacji przez każdego ucznia na typowej lekcji powtórzeniowej ze względów czasowych i organizacyjnych jest wręcz niemożliwe.

Zadania proponowane na poszczególnych stacjach muszą się różnić stopniem trudności i czasochłonnością (wykonanie zadań o charakterze zamkniętym zajmie uczniom mniej czasu niż rozwiązanie zadań otwartych). Pozwala to

uniknąć zatorów przy stolikach, umożliwia przeprowadzenie zajęć w ramach jednej jednostki lekcyjnej i wciąga do pracy wszystkich uczniów. Polecenia redagujemy w języku polskim lub w obu językach – polskim i obcym. Dzięki temu nie powstają problemy z ich zrozumieniem. Na każdym arkuszu wypełnianym przez ucznia podana jest maksymalna liczba punktów do zdobycia. Ułatwia to dokonanie wyboru stacji. W grupach bardziej zaawansowanych językowo ustalamy minimalną liczbę zadań do wykonania. W zależności od tematyki stacji edukacyjnych możemy również udostępnić uczniom słowniki, mapy, plany miast, schematy linii metra. Jest rzeczą oczywistą, że pracę na stacjach edukacyjnych proponujemy uczniom po opracowaniu całego działu lub powiązanego tematycznie cyklu lekcji. Oto przykładowe zadania na lekcję podsumowującą dział *Zdrowie człowieka. Zdrowy tryb życia*:

### STACJA 1.

Przeczytaj zdania. Zaznacz literą **P** twierdzenia prawdziwe, zaś literą **F** – fałszywe (5 pkt.).

|   | P | F |
|---|---|---|
| 1. Когда у тебя ангина, тебе надо лежать в постели. |   |   |
| 2. Когда вам жарко, нельзя делать компрессы.        |   |   |
| 3. Когда у тебя болит горло, можно есть мороженое.  |   |   |
| 4. Когда у нас болит нога, не надо много ходить.    |   |   |
| 5. Когда у тебя насморк, нельзя надевать шапку.     |   |   |

### STACJA 2.

Po obejrzeniu ilustracji<sup>3)</sup> (A-F) dopasuj rady (1-6) dla widocznych na nich osób (6 pkt.).

1. Питайся рационально!
2. Брось курить!
3. Одевайся по погоде!
4. Ведите более активный образ жизни!
5. Не работай так много! Отдохни!
6. Позволь отдохнуть своим глазам!

<sup>2)</sup> Krótkie omówienie zasad prowadzenia zajęć metodą stacji edukacyjnych i przykładowe zadania można znaleźć m.in. w publikacji Elżbiety Reymont, Agnieszki Sibigi i Małgorzaty Jezierskiej-Wiejak (2002), *DACHfenster. Poradnik dla nauczyciela*. Klasa 2, Warszawa: Wydawnictwo Szkolne PWN.

<sup>3)</sup> Wykorzystano ilustracje przeznaczone do kopiowania przez autorów poradnika *metodycznego Einblicke. Ein deutscher Sprachkurs. Lehrer-Begleitbuch*, Goethe-Institut, München 1999, s. 53.

|            |             |            |             |
|------------|-------------|------------|-------------|
| Ilustracja | rada nr ... | ilustracja | rada nr ... |
| <b>A</b>   |             | <b>D</b>   |             |
| <b>B</b>   |             | <b>E</b>   |             |
| <b>C</b>   |             | <b>F</b>   |             |



A



B



C



D



E



F

### STACJA 3.

Zaznacz prawidłowe zakończenia zdań dotyczących racjonalnego odżywiania się (5 pkt.).

- Każdy z nas должен питаться
  - раз в день
  - два раза в день
  - три раза в день
- Если человек занимается спортом, ему нужно
  - меньше килокалорий
  - больше килокалорий
  - на много меньше килокалорий
- Белковые продукты (мясо, рыбу) лучше всего употреблять
  - на завтрак
  - на обед
  - на ужин
- Ужинать надо не позже, чем
  - за три часа до сна
  - за час до сна
  - за полчаса до сна
- Сон после обеда
  - полезен для организма
  - не очень вреден для организма
  - очень вреден для организма

### STACJA 4.

Utwórz zdania dotyczące szkodliwości palenia tytoniu (5 pkt.).

|                                  |                                       |
|----------------------------------|---------------------------------------|
| 1. Привычка к сигарете.....      | A. .... помогают заменители никотина. |
| 2. Бросить курить.....           | B. .... для нашего здоровья.          |
| 3. Надо избегать находиться..... | C. .... имеет психический характер.   |
| 4. Курение опасно.....           | D. .... голос и цвет кожи.            |
| 5. У курильщиков меняется.....   | E. .... в компании с курильщиками.    |

Odpowiedzi:

1 - ....., 2 - ....., 3 - ....., 4 - ....., 5 - .....

### STACJA 5.

Wypełnij ankietę dotyczącą zdrowego trybu życia. Dodaj zdobyte przez siebie punkty i przeczytaj podsumowanie (10 pkt.).

| вопросы |  | да | нет | твои баллы |
|---------|--|----|-----|------------|
| 1       | Ешь ли ты ежедневно мясо?                        | 0  | 1   |            |
| 2       | Ты пьёшь 5 или больше чашек кофе в день?         | 0  | 1   |            |
| 3       | Ты куришь?                                       | 0  | 1   |            |
| 4       | Пьёшь ли ты молоко каждый день?                  | 1  | 0   |            |
| 5       | Ты ешь много фруктов?                            | 1  | 0   |            |
| 6       | Употребляешь алкоголь?                           | 0  | 1   |            |
| 7       | Гуляешь ли ты на свежем воздухе?                 | 1  | 0   |            |
| 8       | Ты ложишься спать раньше, чем в 10 часов вечера? | 1  | 0   |            |
| 9       | Ты смотришь телевизор больше, чем 2 часа в день? | 0  | 1   |            |
| 10      | Делаешь ли ты утреннюю зарядку?                  | 1  | 0   |            |
| сумма:  |  |    |     |            |

**10** Молодец! Ты ведёшь здоровый образ жизни!

**9-7** Неплохо! Ты заботишься о своём здоровье!

**6-4** Надо больше заботиться о своём здоровье!

**3-0** Тебе придётся скоро обратиться к врачу!



### СТАСЯ 6.

Przyjrzyj się piramidzie żywieniowej, a następnie przyporządkuj opis do ilustracji (8 pkt.).



- |                            |                      |
|----------------------------|----------------------|
| рыба, мясо                 | <input type="text"/> |
| фрукты                     | <input type="text"/> |
| молоко и молочные продукты | <input type="text"/> |
| хлеб, булки, рис           | <input type="text"/> |
| овощи                      | <input type="text"/> |
| сахар, соль, приправы      | <input type="text"/> |
| макароны, бобовые          | <input type="text"/> |
| жиры                       | <input type="text"/> |

### СТАСЯ 7.

Przyporządkuj synonimy, wyrazy bliskoznaczne i pokrewne (5 pkt.).

- |              |                |
|--------------|----------------|
| 1) врач      | a) термометр   |
| 2) градусник | b) поликлиника |
| 3) укол      | c) доктор      |
| 4) пациент   | d) шприц       |
| 5) больница  | e) больной     |

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|
|   |   |   |   |   |

### СТАСЯ 8.

Ułóż zdania z wyrazów podanych w kolejności alfabetycznej (6 pkt. – po 2 pkt. za każde zdanie).

1. врача, вызвать, высокая, дом, на, надо, него, очень, температура, у .....
2. бабушка, воспалением, заболела, назад, наша, неделю, лёгких.....
3. в, вечером, два, день, и, лекарство, принимайте, раза, утром, это.....

### СТАСЯ 9.

W miejsce kropek wpisz nazwy dyscyplin sportu i uzupełnij nimi podane niżej zdania (8 pkt.).



- 1 ..... 2 .....  
3 ..... 4 .....

Зимой мы ходим на ..... и занимаемся .....  
Андрей занимается ....., а Наташа – .....

### СТАСЯ 10.

Wpisz brakujące wyrazy w rozmowie lekarza z pacjentem (8 pkt.).

- ▶ Здравствуйте, доктор!
- ▶ Здравствуйте, присаживайтесь. На что вы **1)** .....
- ▶ У меня **2)** ..... голова и я чувствую себя **3)** .....
- ▶ А **4)** ..... у вас есть?
- ▶ Да, 37,2°.
- ▶ Разденьтесь, пожалуйста. Да, у вас грипп. Вам придёт три-четыре **5)** ..... полежать в **6)** .....
- ▶ А какие лекарства мне надо **7)** .....
- ▶ Витамины, сироп от кашля и аспирин.
- ▶ Спасибо, **8)** ..... До свидания!
- ▶ Будьте здоровы!

### STACJA 11.

Zredaguj wypowiedź składającą się z 5 zdań. Wykorzystaj podane niżej słowa i wyrażenia (10 pkt. – po 2 pkt. za każde zdanie).

сильно простудиться, жарко, вызвать скорую помощь, сделать укол, лучше

.....  
 .....

### STACJA 12.

Uzupełnij tabelę wyrażeniami podanymi poniżej (10 pkt.).

| здоровый образ жизни | нездоровый образ жизни |
|----------------------|------------------------|
|                      |                        |
|                      |                        |
|                      |                        |
|                      |                        |
|                      |                        |

заниматься спортом, курить сигареты, пить алкоголь, спать 7-8 часов в сутки, есть фрукты и овощи, сидеть у телевизора и есть чипсы, соблюдать режим дня, не заниматься в спортзале, бывать на свежем воздухе, мало спать

### ► KLUCZ

STACJA 1. 1 – P, 2 – F, 3 – F, 4 – P, 5 – F

STACJA 2.

| ilustracja | rada nr ... |
|------------|-------------|
| A          | 5           |
| B          | 2           |
| C          | 1           |
| D          | 4           |
| E          | 6           |
| F          | 3           |

STACJA 3. 1c, 2b, 3b, 4a, 5c

STACJA 4. 1C, 2A, 3E, 4B, 5D

STACJA 6. рыба, мясо – 6, фрукты – 3, молоко и молочные продукты – 5, хлеб, булки, рис – 1, овощи – 4, сахар, соль, приправы – 7, макароны, бобовые – 2, жиры – 8

STACJA 7. 1c, 2a, 3d, 4e, 5b

STACJA 8. 1. У него очень высокая температура, надо вызвать врача на дом. (Надо вызвать врача на дом, у него очень высокая температура.)

2. Неделю назад наша бабушка заболела воспалением лёгких. (Наша бабушка заболела воспалением лёгких неделю назад.)

3. Принимайте это лекарство два раза в день – утром и вечером.

STACJA 9. 1. хоккей, 2. баскетбол, 3. теннис, 4. лыжный спорт

Зимой мы ходим на **лыжах** и занимаемся **хоккеем**.

Андрей занимается **баскетболом**, а Наташа – **теннисом**.

STACJA 10. 1. жалуется, 2. болит, 3. плохо (хуже), 4. температура, 5. дня, 6. постели, 7. принимать, 8. доктор

STACJA 11. Przykładowa wypowiedź:

Мой маленький брат сильно простудился. У него болела голова и ему было жарко. Вечером родители вызвали скорую помощь. Врач сделал брату укол. Утром он чувствовал себя лучше.

STACJA 12.

| здоровый образ жизни     | нездоровый образ жизни           |
|--------------------------|----------------------------------|
| заниматься спортом       | курить сигареты                  |
| спать 7-8 часов в сутки  | пить алкоголь                    |
| есть фрукты и овощи      | сидеть у телевизора и есть чипсы |
| соблюдать режим дня      | не заниматься в спортзале        |
| бывать на свежем воздухе | мало спать                       |

### KARTA SAMOKONTROLI

.....  
 (imię i nazwisko uczestnika)

| Nr stacji | Opis zadania                     | Maksymalna liczba punktów | Uzyskana liczba punktów |
|-----------|----------------------------------|---------------------------|-------------------------|
| 1         | prawda – fałsz                   | 5                         |                         |
| 2         | udzielanie rad                   | 6                         |                         |
| 3         | ankieta na temat odżywiania się  | 5                         |                         |
| 4         | zdania dotyczące palenia tytoniu | 5                         |                         |
| 5         | ankieta nt. zdrowego trybu życia | 10                        |                         |
| 6         | piramida żywieniowa              | 8                         |                         |
| 7         | synonimy, wyrazy bliskoznaczne   | 5                         |                         |
| 8         | rozsypanka wyrazowa              | 6                         |                         |
| 9         | dyscypliny sportu                | 8                         |                         |
| 10        | wizyta u lekarza – dialog        | 8                         |                         |
| 11        | redagowanie krótkiej wypowiedzi  | 10                        |                         |
| 12        | zdrowy i niezdrowy tryb życia    | 10                        |                         |
| suma:     |                                  | 86                        |                         |

Przygotowanie tego typu zadań wymaga poświęcenia kilku godzin (praca koncepcyjna przy komputerze, wyszukanie ilustracji, nadanie zadaniom ostatecznego kształtu, przygotowanie klucza, powielenie materiałów). Jednak warto. Uczniowie chętnie biorą udział w takich lekcjach – mają możliwość powtórzenia i utrwalenia większej partii materiału w atrakcyjnej formie, nie stresują się niepowodzeniami. Elementy zabawowe wciągają do pracy uczniów w różnym wieku. Techniki stacji można zatem z powodzeniem zastosować na każdym etapie nauczania<sup>4)</sup>.

Zadania proponowane na stacjach edukacyjnych nie mogą wykraczać poza materiał zrealizowany przez nas na lekcjach. Stanowią one rodzaj informacji zwrotnej dla ucznia, nie ma zatem ocen negatywnych. Metoda stacji edukacyjnych wręcz wyzwala w uczniach pozytywne emocje. Nagrodzenie ocenami pozytywnymi uczniów, którzy wykonali najwięcej zadań w sposób poprawny, stanowi dodatkowy czynnik motywacyjny. Przygotowane materiały można wykorzystać w różnych klasach i zaproponować je kolejnym rocznikom uczniów.

Stacje edukacyjne stanowią nie tylko odświeżenie formuły lekcji powtórzeniowej. Znakomicie też sprawdzają się podczas imprez o charakterze okolicznościowym (szkolny dzień języków obcych, pierwszy dzień wiosny). Przygotowanie stacji edukacyjnych w dwóch językach (np. rosyjskim i niemieckim) i okazjonalne przeprowadzenie takich zajęć w warunkach pozaklasowych (korytarz szkolny, aula, boisko) jest bardzo prostą i przydatną propozycją zagospodarowania czasu oraz ciekawą formą współpracy nauczycieli języków. Chodzi w końcu o to, aby uczeń bez problemów poruszał się po każdej stacji językowej dzięki własnemu wysiłkowi i przemyślanym zabiegom „dyżurnego ruchu”, czyli nauczyciela.

(marzec 2004)

<sup>4)</sup> Zadania rosyjskojęzyczne nadające się do wykorzystania na poziomie średnio zaawansowanym są zawarte w tekście Anny Treichel „Metody aktywizujące w nauczaniu języka rosyjskiego na przykładzie stacji edukacyjnych”, Forum Nauczycieli Języka Rosyjskiego, Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych, Bydgoszcz 2002.

---

Kamila Morek–Herman<sup>1)</sup>

Kalisz

## **Lust auf Deutschland? – lekcja języka niemieckiego dla obieżyświatów**

*Wenn einer eine Reise tut, so kann er was erzählen.  
Kto się po świecie włóczy, wiele się rozumu nauczy<sup>2)</sup>.*

O tym, że podróże kształcą, nie trzeba dzisiaj nikogo przekonywać. Wiedzą to również współcześni uczniowie i większość z nich chętnie wykorzystuje każdą okazję, by poznawać nowe zakątki świata. W rozmowach z nimi często stwierdzam, że najczęściej podróżują oni po Włoszech, Hiszpanii, Francji i Grecji. Znacznie rzadziej celem ich wyjazdów są Niemcy. Obszary niemieckojęzyczne sprowadzane są niejednokrotnie do roli krajów tranzytowych, widzianych jedynie

z okien mknącego po autostradzie samochodu.

Z tego też powodu uznaję, że powinienam wzbudzać u uczniów większe i żywsze zainteresowanie pięknem kraju, którego języka się uczą. Ogarnia mnie ogromna radość, gdy udaje mi się zaszczepić u młodzieży choć część mojego entuzjazmu i fascynacji urodą i bogactwem niemieckich krajobrazów. Moim sojusznikiem w tym przedsięwzięciu jest przede wszystkim obraz – to on najwierniej oddaje urok i atmosferę

---

<sup>1)</sup> Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w IV LO im. I. J. Paderewskiego w Kaliszu. Brała udział w naszym Konkursie 2003 – *Jak rozwijam zainteresowania uczniów na lekcjach języka obcego.*

<sup>2)</sup> Prędota Stanisław (1997), *Mały niemiecko-polski słownik przysłów*, Warszawa: PWN, s.148.

reprezentowanego miejsca, działa na wyobraźnię uczniów i porusza ich emocje, a co najważniejsze pozostawia swobodę interpretacji budząc przy tym ciekawość, co kryje się dalej poza ramą obrazu. Szukając odpowiednich materiałów do zajęć korzystałam z Internetu, albumów, czasopism, licznych map, pocztówek, fotografii i innych własnych pamiątek z podróży.

Ponieważ jestem gorącą zwolenniczką stosowania metody *Lernzirkel* lub *Stationenlernen*, którą B. Kazińska bardzo trafnie proponuje nazywać „podróżą z przygodami”<sup>3)</sup>, pomyślałam, że wyprawa moich uczniów wypadnie najlepiej również według reguł tej formy pracy. Kilka dni przed planowaną lekcją proszę młodzież o udzielenie na kartkach odpowiedzi na trzy krótkie pytania:

- ▶ *Wie verbringst du am liebsten deine Ferien?*
- ▶ *Wenn du eine Reise planst, wohin fährst du am häufigsten?*
- ▶ *Womit assoziiert du Deutschland als Tourist?*

Następnie proszę chętnych uczniów by uporządkowali uzyskane informacje. Od prezentacji tych danych na forum klasy rozpoczynam zajęcia. Po wspólnej analizie młodzież najczęściej dochodzi do wniosku, że :

- ▶ podróż to ulubiona bądź jedna z ulubionych form spędzania wakacji,
- ▶ Niemcy nie należą do najczęściej wybieranych miejsc wypoczynku,
- ▶ wiedza na temat atrakcji turystycznych Niemiec jest przeważnie dość powierzchowna.

W tym momencie zapraszam młodzież do wyprawy „palcem po mapie Niemiec” i wyrażam nadzieję, że dzisiejsza lekcja pozwoli odkryć im kraj naszych zachodnich sąsiadów, jakiego do tej pory nie znali.

Uczniowie losują karteczki z nazwami znanych miast leżących w czterech landach Niemiec – w ten sposób dzielę klasę na cztery 4- lub 5-osobowe zespoły. Każda z grup otrzymuje kartę zadań (*Arbeitsblatt*, *Laufzettel*) i rozpoczyna samodzielną „podróż” na jednym z czterech wcześniej przygotowanych „przystanków” (*Stationen*). Ponadto do dyspozycji uczniów istnieje jeszcze jedno fakultatywne stanowisko pracy (*Ausweichstation*), gdzie można „zatrzymać się” w oczekiwaniu, aż zwolni się kolejny przystanek<sup>4)</sup>.

Warto, by klasa była już obeznana z zasadami organizacyjnymi techniki *Stationenlernen*, tak by uczniowie mogli koncentrować się wyłącznie na zadaniach.

Przedstawione stacje można dowolnie modyfikować pod względem obszerności ćwiczeń czy też stopnia trudności językowej, po to by każdorazowo były sensownie przystosowane do poziomu zaawansowania naszych podopiecznych. Zajęcia mogą odbywać się przy dźwiękach cichej muzyki. Na każdym ze stanowisk młodzież oprócz wymienionych pomocy ma do dyspozycji słowniki. Idealne warunki czasowe to dwie następujące po sobie godziny lekcyjne. Myślę, że dla osiągnięcia optymalnych efektów warto niekiedy w uzgodnieniu z innymi nauczycielami „poprzedstawić” plan dnia danej klasy.

### ▼ Przystanek 1 / Station 1

Wo wart ihr schon in Deutschland ?

Diskutiert kurz in der Gruppe, was ihr schon in Deutschland besichtigt / gesehen habt. Findet, bitte die Orte / Plätze zusammen auf der Landkarte und tragt alle sehr genau auf die Folie ein! (Die Folie ist bei der Lehrerin abzugeben) Wir können dann in der Klasse sehen, welche Reiseerfahrungen wir besitzen. Verwendet, bitte einen roten Filzstift, wenn es euch in dem Ort gefallen hat, und einen schwarzen, wenn ihr euch dort nicht gut gefühlt habt!



<sup>3)</sup> Kazińska Beata (2003), *Stationenlernen czyli podróż z przygodami*, w: „Języki Obce w Szkole”, nr 4/2003, s. 108.

<sup>4)</sup> Rauer Christiane, Salzenberg Manuel (1998), *Lernen an Stationen*, Bremen: Landesinstitut für Schule.

Na pierwszej stacji młodzież dyskutuje o swoich dotychczasowych pobytach i wycieczkach w Niemczech. Ich zadanie polega na odnalezieniu tych miejsc na dużej, dokładnej mapie i ich odwzorowaniu na mniejszej, konturowej mapce, którą przygotowuję dla każdej z grup na foliach. Ponadto proszę uczniów, by używali czerwonego koloru, jeśli podobało im się dane miejsce i czarnego, jeśli nie. Podczas późniejszej ewaluacji przedstawiam na forum, jak kształtują się doświadczenia turystyczne poszczególnych grup, a po nałożeniu na siebie wszystkich 4 folii – całej klasy. Warto zapytać wtedy uczniów bardziej szczegółowo o ich wrażenia z podróży. Powyższe dane cieszą się zawsze dużym zainteresowaniem i są ciekawie komentowane przez młodzież.

## ▼ Przystanek 2 / Station 2

### Geographisches Quiz

Mit Hilfe von Landkarten und Atlassen findet, bitte die fehlenden Informationen:

1. Die BRD grenzt im Westen an .....  
im Osten an .....  
im Norden an .....  
im Süden an .....
2. Die Elbe fließt durch Dresden, weiter durch M..... und H.....
3. Kiel ist die Hauptstadt von .....
4. Das kleinste Bundesland heißt .....
5. An der Grenze zwischen der Schweiz, Österreich und der BRD liegt ein See. Sein Name ist .....
6. Das größte Bundesland heißt .....
7. Der ehemalige Konzentrationslager Dachau liegt in ..... (Name des Bundeslandes)
8. Wiesbaden ist die Hauptstadt von .....
9. Heidelberg liegt am ..... (Fluss)
10. Die optischen Zeiss-Werke befinden sich in Jena. Jena liegt in .....
11. Halle liegt an der ..... (Fluss)
12. Die Hauptstadt von Baden-Württemberg heißt.....
13. Das Ruhrgebiet liegt in .....
14. Koblenz liegt am .....
15. Die alte Universitätsstadt Göttingen liegt in.....
16. Schwerin ist die Hauptstadt von .....
17. Die historische Stadt Dresden liegt in .....

18. Die Hauptstadt von Niedersachsen heißt .....
19. Saarbrücken liegt fast an der Grenze mit .....
20. Durch Berlin fließt .....
21. Dortmund befindet sich in .....
22. Die Insel Rügen gehört zu .....
23. Stralsund liegt an der .....see  
und Wilhelmshafen an der .....see.
24. In Baden-Württemberg, an der Grenze zu Frankreich befindet sich ein walddreieckiges, bekanntes Gebiet. Sein Name ist .....
25. Niedersachsen und Sachsen-Anhalt teilen eine Bergkette. Sie heißt.....
26. Der höchste Gipfel in der BRD heißt .....  
und ist ..... hoch.
27. An der Grenze an Tschechien gibt es einen rohstoffreichen Gebirgszug. Es geht um .....
28. .... und .....sind die größten Seen auf der Mecklenburgischen Seenplatte.
29. Bremerhaven liegt an der .....see  
und Friedrichshafen am .....see.
30. In Thüringen liegt in der Nähe von Rudolstadt eine kleine Ortschaft mit berühmten Saalfelder Grotten. Sie heißt.....

Stacja druga to intensywna praca z mapami i atlasami. Młodzież szuka określonych informacji, na które naprowadza je krótki, jednozdaniowy opis. Liczbę pytań i ich stopień trudności można dowolnie regulować, w zależności od poziomu zaawansowania uczniów.

## ▼ Przystanek 3 / Station 3

Wo waren die Touristen?

Ihr seht verschiedene Andenken und „Überreste“ von touristischen Ausflügen. Schaut euch das beiliegende Material genau an, überlegt zusammen, was das ist, und notiert dann eure Vermutungen zu den Fragen in der Tabelle:

|     | Was ist das? | Wo waren die Touristen? | Was haben sie dort wahrscheinlich gemacht ? |
|-----|--------------|-------------------------|---|
| 1.  |              |                         |   |
| 2.  |              |                         |   |
| 3.  |              |                         |   |
| ... |              |                         |   |

## Przykładowe Materiały do stacji 3



Na trzecim stanowisku rozkładałam wszelkie pozostałości po wyprawach turystycznych: bilety, karty wstępu, rachunki, mapki, reklamy imprez itp. Uczniowie oglądają dokładnie materiały a następnie na ich podstawie wysuwają

i notują własne przypuszczenia, gdzie byli turyści, oraz jakie podejmowali tam przedsięwzięcia. Również na tym przystanku młodzież ma do dyspozycji mapę, by móc zorientować się, gdzie znajdują się dane atrakcje.

Zadania trzech pierwszych stacji sprzyja-  
ją kształceniu orientacji geograficznej na terenie  
Niemiec, doskonałą umiejętności szybkiego od-  
najdywania na mapie szukanych miejsc.

Efekty i korzyści płynące z tej pracy ulega-  
ją wzmocnieniu przez wspólny wysiłek i mnogość  
pomysłów całej grupy.

#### ▼ Przystanek 4 / Station 4

Hier könnt ihr ein paar Bilder mit einigen Ty-  
pen von den deutschen Landschaften bewun-  
dern. Dazu gibt es kurze Texte, in denen die  
Gebiete besprochen werden. Ordnet, bitte die  
Fotos ihren Beschreibungen zu!

| Bild | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | ... | ... | ... |
|------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|-----|-----|-----|
| Text |   |   |   |   |   |   |   |   |   |     |     |     |



- A. Freudenberg ist eine ehemalige Bergarbeiter-  
siedlung in der Nähe von Siegen. Einzigartig  
ist das Ensemble der geschlossenen Fachwerk-  
architektur im Ortsteil „Alter Flecken“.
- B. Der Spreewald ist ein Siedlungsgebiet der sla-  
wischen Sorben mit ihren Trachten und ihrer  
eigenen Sprache und Tradition. Der Kahn ist  
bis heute ein unverzichtbares Verkehrsmittel,  
sei es nur zum Besuch bei den Nachbarn.
- C. Die Landschaft des Schwarzwalds ist geprägt  
von einem ausgewogenen Zusammenspiel  
von Natur- und Menschenwerk. Inmitten von  
grünen Weiden und Streuobstwiesen liegen  
die stattlichen Bauernhöfe, umgeben von den  
dunklen Wäldern.
- D. Mit seinen Hochhäusern, modernen Monu-  
menten der Wirtschaftskraft, präsentiert sich  
das Finanzzentrum Frankfurt als Deutschlands  
wichtigste Messe- und Hand-  
elsstadt.
- E. Die Sächsische Schweiz ist  
ein ausgezeichnetes Kletter-  
revier, das mit seinen Felsna-  
deln eine große Herausfor-  
derung an die Sportler dar-  
stellt.
- F. In den Bayerischen Alpen  
liegt Reit im Winkl in einer  
der schneereichsten Regio-  
nen Deutschlands. Man  
muss nicht unbedingt Win-  
tersport treiben, um sich in  
dem gemütlichen Ort wohl  
zu fühlen.
- G. Fehmarn ist die drittgrößte  
Insel Deutschlands und ein  
Sprungbrett nach Skandina-  
vien. Von dort aus verkeh-  
ren regelmäßig die Fähren  
zur dänischen Insel Lolland.  
Der Leuchtturm weist den  
Schiffen im Südwesten von  
Fehmarn den Weg.
- H. Ganz im Süden von Mec-  
klenburg liegt der romanti-  
sche Stechlinsee, der zur  
Mecklenburgischen Seen-  
platte gehört – es ist eine  
Landschaft, die durch das  
Wasser geprägt ist.

- I. Unterhalb der Burg Gutenfels liegt auf einer Felsinsel mitten im Rhein die Pfalz Pfalzgrafenstein, die im 13. Jahrhundert erbaut wurde und als Zollstation diente.

Na czwartej stacji młodzież rozkoszuje się widokiem najpiękniejszych niemieckich krajobrazów. Do zdjęć dołączone są również krótkie opisy, które po przeczytaniu należy przyporządkować do odpowiedniego pejzażu<sup>5)</sup>.

▼ **Przystanek 5 – poczekalnia (nadobowiązkowy) / Station 5**

„Andere Länder, andere Sitten” – die Tradition ist von den meisten Deutschen liebevoll gepflegt und spielt wichtige Rolle im täglichen Leben. Ihr findet hier kurze Texte über deutsche Bräuche, die das Bildnis von Deutschland stark beeinflussen, und die ihr während der Reise in manchen Regionen treffen könnt. Den Beschreibungen fehlen aber die Titel, sie liegen getrennt in einem anderen Umschlag. Lest, bitte die Texte, dann die Titel und überlegt, was hier zusammen passt.

| Titel | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 ... |
|-------|---|---|---|---|---|---|---|-------|
| Text  |   |   |   |   |   |   |   |       |

1. Almatrieb
  2. Bleigießen / Wachsgießen
  3. Weibertag/Altweiberfastnacht
  4. Rosenmontag
  5. Zuckertüte
  6. Ostereiersuchen
  7. Münchner Oktoberfest
  8. Maibaum  
.....
- A. Der Höhepunkt des Karnevals am Rhein. Zwei Tage vor Aschermittwoch windet sich ein farbenprächtiger Karnevalszug durch die Straßen von Köln. Jedes Kostüm ist erlaubt. Mit hässlichen Masken und ausgelassenen Tänzen will man den Winter erschrecken und verjagen. Die Menschen möchten sich auch austoben, bevor das vierzigtägige Fasten beginnt.
- B. Zu dem Anlass kommen Besucher aus der ganzen Welt, um in den riesigen Zelten der

- großen Brauereien, auf der Theresienwiese das Bier zu trinken. Es ist ein gewaltiges Bierfestival. Bier kann man nur in Literkrügen bekommen. Es gibt auch andere zahlreiche Attraktionen: Karussells, Geisterbahnen. Besonders sehenswert ist am Sonntag der Trachtenzug durch München zur Wiese, der in seiner Farbenpracht und Vielfältigkeit für jeden Zuschauer ein unvergessliches Erlebnis bleibt.
- C. Nach dem ganzen Frühling und Sommer auf den Alpenwiesen wird das Vieh für den Herbst und Winter zurück in seinen Stall abgetrieben. Wenn keine Kuh auf den Almen verunglückte, wird dann die Leitkuh besonders schön geschmückt.
- D. Ein lustiges Spiel für Kinder. Der Osterhase versteckt sehr geschickt viele Süßigkeiten in Moosnestern, im Garten oder im Wald. Man muss sie dann suchen.
- E. Ein alter Frühlingsbrauch, Symbol des Wachstums, soll Glück und Segen bringen. Aus dem Wald wird eine Fichte oder eine Tanne geholt, sie soll möglichst hoch sein. Der Stamm wird entästet und entrindet, so das nur oben eine kleine Krone übrigbleibt. Die Krone wird oft geschmückt: mit einem Kranz, mit Bändern, aber auch mit Würsten, Schinken oder Weinflaschen, die dann im Laufe des Tages von den Burschen heruntergeholt werden müssen. Der Baum wird am 1. Mai aufgestellt Der Schmuck des Baumes bedeutet Fruchtbarkeit, Reichtum und Fülle. Er bleibt bis zum Monatsende oder bis zum Pfingstenmontag stehen.
- F. Im Karneval der letzte Donnerstag vor Aschermittwoch. An dem Tag übernehmen die Frauen die Macht in der Stadt. Als Zeichen dafür schneiden sie den in den Straßen getroffenen Männern ihre Kravatten ab.
- G. Der beliebteste Brauch am Silvesterabend. Man erhitzt etwas Blei oder Wachs über einer Kerze und gießt es dann in kaltes Wasser. Aus den bizarren Formen, die dabei entstehen, versucht man zu erraten, was das kommende Jahr bringt.
- H. Wenn das Kind in Deutschland mit 6 Jahren zum ersten Mal in die Grundschule geht, bekommt es von seinen Eltern eine Schultüte

<sup>5)</sup> Zdjęcia i opisy pochodzą z: Henkelmann Jürgen, Raach Karl-Heinz, Siepmann Martin, Zielske Horst und Daniel, Wagner Sebastian (2002), *Deutschland*, Verlaghaus Würzburg GmbH&Co.KG.



mit Schulsachen und vielen Süßigkeiten. Das Geschenk soll ihm den ersten Tag in der Schule versüßen.

Na stanowisku piątym młodzież ma do czynienia ze związłymi opisami wybranych tradycji i obrzędów niemieckich<sup>6)</sup>. Do tekstów należy dopasować tytuły znajdujące się w koperce obok. Wybrane obyczaje nie mają swych wiernych odpowiedników w kulturze naszego regionu, co czyni je w oczach uczniów jeszcze ciekawszymi. By uatrakcyjnić lekturę tekstów dołączam wszelkie dostępne mi zdjęcia obrazujące opisane obrzędy.

Przygotowując zajęcia staram się również o specjalny na tę okazję wystrój sali. Dysponuję sporą ilością ciekawych plakatów, dużych zdjęć i obrazków, które wieszam w widocznych punktach klasy. Wszystko to w nadziei, że w oczach moich uczniów na długo pozostaną wspomnienia piękna niemieckich uroczysk, a w ich świadomości powstanie przeświadczenie, że naprawdę warto zwiedzać ten kraj.

Prawidłowość rozwiązanych zadań młodzież może sprawdzić po każdej zakończonej stacji u nauczyciela. Służą temu karty kontrolne (*Kontrollzettel*). Jedynie wyniki pracy nad stacją pierwszą są omawiane wspólnie pod koniec lekcji. Wtedy też pytam uczniów o ogólne wrażenia z zajęć, interesuje mnie, czy zadania były dla nich ciekawe, motywujące, zbyt trudne lub za łatwe i jak wpłynęły one na ich wyobrażenia o Niemczech. W zależności od tego, na ile otwarta jest dana klasa, przeprowadzam tę fazę lekcji w formie ustnej lub pisemnej.

Po ewaluacji zajęć, gdy uczniowie swobodnie komentują przebieg i tematykę lekcji, przedstawiam im moje oczekiwania co do ich pracy domowej. W myśl zasady indywidualizacji wewnątrzgrupowej proponuję do wyboru następujące zadania:

- ▶ „Wenn einer eine Reise tut, so kann er was erzählen” – findet das deutsche Sprichwort Bestätigung im Leben? Schreibe, bitte deine Meinung dazu! (schriftlich)
- ▶ Finde z.B. im Internet eine für dich interessante Stadt. (Meistens ist die Adresse: www. ....Name der Stadt....de ) Mach dich, bitte zu einem Experten und präsentiere uns in der Klasse eine kurze Werbung für die Stadt. (Wähle die wichtigsten Informationen: geographische Lage, touristische Attraktionen, denke auch unbedingt an das visuelle Material!) (schriftlich oder mündlich)
- ▶ Du warst schon in Deutschland. Möchtest du uns über deinen Aufenthalt berichten? Schön! Bitte Fotos nicht vergessen !(mündlich)

Jeśli widzę, że młodzież jest pod wrażeniem lekcji, czuje niedosyt informacji, jest zainteresowana kontynuacją tego wątku, wykorzystuję jej zapał i kieruję go ku różnym projektom edukacyjnym, które z pewnością zaowocują bardzo ciekawymi pracami, a co najważniejsze przyczynią się do rozbudzenia czy też dalszego pogłębiania zainteresowań młodzieży i ich wiedzy o zakątkach Niemiec.

(listopad 2003)

<sup>6)</sup> Bęza Stanisław (1995). *Eine kleine Landeskunde deutschsprachiger Länder*, Warszawa: WSiP.

Ewa Norejko-Fornalczyk, Dorota Maro<sup>1)</sup>  
Dąbrowa Górnicza

## Przyimek „an” i „Niemcy w zarysie”

W ciągu 45 minut odbywamy podróż po mapie i ćwiczymy wybrane zagadnienia gramatyczne. Kształcimy również umiejętność pracy zespołowej, rozwijamy umiejętność samooceny

i dbamy o samodzielność w procesie uczenia się. Oprócz przygotowanych przez nas ćwiczeń, uczniowie mają słowniki dwujęzyczne, mapę Niemiec i planszę z przyimkiem „an”.

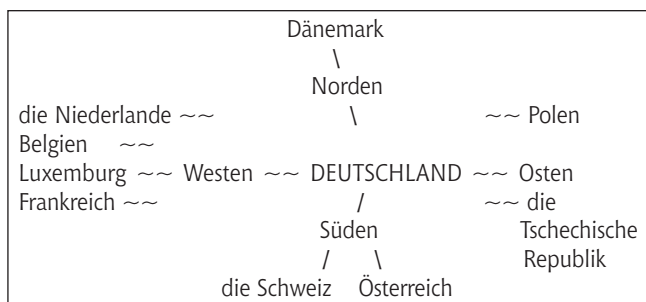
<sup>1)</sup> Autorki są nauczycielkami języka niemieckiego w Zespole Szkół Ogólnokształcących nr 2 w Dąbrowie Górniczej.

Formułujemy temat *Die deutschsprachigen Länder – Deutschland auf den ersten Blick*. Präposition „an”. Wprowadzeniem do tematu są:

- ▶ wyjaśnienie pojęcia kraje niemieckojęzyczne,
- ▶ wskazanie na mapie krajów niemieckiego obszaru językowego,
- ▶ objaśnienie znaczenia przyimka „an”,
- ▶ przypomnienie odmiany rodzajnika w celowniku i bierniku,
- ▶ analiza przykładów podanych z zastosowaniem przyimka „an”.

Wprowadzamy różne formy pracy: pracę indywidualną, w parach, z mapą, burzę mózgów, porządkowanie i uzupełnianie zdań i schematów.

Uczniowie podają nazwy krajów sąsiadujących z Niemcami i indywidualnie ilustrują je na planszy:



Odpowiadają na stawiane im pytania: An welche Länder grenzt Deutschland im Süden, im Osten, im Westen, im Norden? Zwracamy przy tym uwagę na nazwy państw rodzaju żeńskiego oraz te, występujące w liczbie mnogiej. Uczniowie wyróżniają je, np. kolorem na swoich planszach.

Teraz wyodrębnimy na terenie Niemiec kraje związkowe wraz ze stolicami. Uczniowie wypisują je, pracując w parach. Po czym wyszukują na mapie największe rzeki i położone nad nimi miasta. Ćwiczymy zdania z zastosowaniem przyimka „an” w połączeniu z celownikiem – uczniowie otrzymują kserokopie ćwiczenia, wpisują przy kolejno odczytywanych przez nauczyciela nazwach miast, nazwy rzek stosując przyimek „an” w połączeniu z celownikiem. Na przykład:

An welchem Fluss liegt .....

- ▶ Dresden der Main
- ▶ Köln der Neckar

- |                 |           |
|-----------------|-----------|
| ▶ Ulm           | die Donau |
| ▶ Stuttgart     | der Rhein |
| ▶ Bremen        | die Saale |
| ▶ Halle         | die Weser |
| ▶ Kassel        | die Mosel |
| ▶ Frankfurt (1) | die Oder  |
| ▶ Frankfurt (2) | die Elbe  |
| ▶ Trier         | die Fulda |

Z podanych poniżej przykładów zdań prawdziwych i fałszywych, uczniowie pracując w parach eliminują zdania błędne i poprawiają je.

Deutschland liegt in der Mitte Europas.

Es hat acht Nachbarländer.

Im Norden grenzt dieses Land an Luxemburg.

Im Osten grenzt das Land an Polen und die Tschechische Republik.

Im Westen grenzt Deutschland an Frankreich, Dänemark, Belgien, die Niederlande.

Im Süden hat Deutschland drei Nachbarländer: die Schweiz, Österreich, die Tschechische Republik.

Zu den größten Städten gehören: Berlin, Hamburg und Bremen.

Die Städte sind auch Bundesländer.

Deutschland hat insgesamt 16 Bundesländer.

Das größte Bundesland heißt Niedersachsen mit der Hauptstadt München.

Durch Deutschland fließen solche Flüsse wie: der Rhein, der Main, die Donau, die Weser, die Elbe, die Oder, die Fulda, die Spree, der Neckar, die Saale.

Die Hauptstadt Deutschlands liegt an der Spree.

Następnie porządkują zdania prawdziwe w logiczną całość i głośno odczytują tekst. Podsumowaniem pracy i aktywności uczniów jest następujące ćwiczenie:

*Uzupełnij podane zdania odpowiednimi wyrazami, wykorzystując wiadomości zdobyte na lekcji:*

- ▶ Deutschland, die Schweiz und Österreich sind ..... Länder.
- ▶ Die Hauptstadt von Deutschland heißt .....
- ▶ Im Osten grenzt Deutschland an ..... und.....

- ▶ Deutschland hat ..... Bundesländer .
- ▶ Das größte Bundesland ist ..... .
- ▶ Die Hauptstadt von Niedersachsen ist .....  
..... .
- ▶ Köln liegt ..... .( Fluss )

Pod koniec lekcji uczniowie dokonują samooceny wpisując krzyżyk przy odpowiedniej

buzi, by w ten sposób zaznaczyć poziom opanowanego przez siebie materiału:



(listopad 2002)

Justyna Wróbel<sup>1)</sup>  
Katowice

## Kultura i glottodydaktyka

### Szokujący wielkanocny rytuał kalabryjskich biczowników okazją do nauki języka włoskiego – aspekty realizacyjne na lekcji języka obcego

Zbliżające się Święta Wielkanocne stwarzają niewątpliwie niepowtarzalną okazję, by poruszyć, jakże bogatą, różnorodną, a czasami zaskakującą tematykę z nimi związaną, właśnie na gruncie lekcji języka obcego. Niniejsza praca jest zaproszeniem do wędrówki przez labirynt kultury włoskiej dla tych, którzy fascynują się językiem włoskim. Moim zamiarem jest zaprezentowanie praktycznych ćwiczeń, których ogniwem łączącym jest motyw Świąt Wielkanocnych przedstawionych w nieco innym świetle niż tego dotychczas dokonywali autorzy podręczników do nauki języka włoskiego. Pragnę zaproponować:

- ▶ ćwiczenie bezpośrednio związane z lokalną festą *Segavecchia*, która jest organizowana w Wielkim Poście w jednym z miasteczek Emilia Romagna – regionu północnych Włoch – i jej powiązanie ze średniowieczną legendą,
- ▶ ćwiczenie z wykorzystaniem wiadomości o kontrowersyjnym rytuale kalabryjskich *Vattienti* (biczowników) odbywającym się w Wielką Sobotę,
- ▶ ćwiczenie nawiązujące – przez dorobek malarstwa i rzeźby wybranych włoskich mistrzów (rzeźba Michała Anioła *Pietà*, obraz Andrea Mantegna *Martwy Chrystus*) oraz przez etymologię słowa *całun turyński* – do dominujących motywów Chrześcijańskiej Wielkanocy.

Ćwiczenia te są przeznaczone wyłącznie dla władających językiem Petrarcki na poziomie co najmniej średnio zaawansowanym. Jest to spowodowane nie tylko stopniem trudności, związanym z gramatyką czy leksyką poniższych ćwiczeń. Dzieje się tak przede wszystkim dlatego, iż by móc podążać szlakiem dotąd nieeksplorowanych kulturowych peregrynacji, koniecznym jest najpierw poznanie tradycyjnego smaku Świąt Wielkanocnych we Włoszech. Odbywa się to, co nie ulega wątpliwości i wydaje się oczywistym, na poziomie podstawowym.

Tytułem przypomnienia, nadmieniam więc, że głównymi symbolami włoskiej Wielkanocy są czekoladowe jaja, symbolizujące nowe życie oraz wyrób cukierniczy o nazwie *colomba*. Przed Wielkanocą półki we włoskich sklepach uginają się od jaj, wykonanych z zazwyczaj gorzkiej i „niemiłosiernie” twardej czekolady. Im większe jajo, tym lepiej – czasami można zobaczyć we włoskim supermarkecie jaja wielkości nawet...samochodu. Jaja są zawsze zapakowane w charakterystyczny sposób. Folia lub jakiś inny materiał w jaskrawych, wiosennych kolorach jest związany na czubku jaja i tworzy przezabawny barwny pióropusz. Włosi nader chętnie obdarowują się wzajemnie czekoladowymi wielkanocnymi jajami. Wewnątrz

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

często znajdują się przeróżne prezenty: małe pluszowe zabawki, bibeloty czy nawet telefony komórkowe. Na wielkanocnym stole nie może oczywiście zabraknąć drożdżowego ciasta *colomba* z mnóstwem bakalii. Jego kształt powinien przypominać gołąbka (dosłownie *colomba* oznacza bowiem gołębicę) z rozpostartymi skrzydłami – symbol niewinności i pokoju.

## Festa di Segavecchia di Forlimpopoli e il suo legame alla Quaresima – Folclore d'Italia

*Lokalna impreza Segavecchia w Forlimpopoli i jej powiązanie z Wielkim Postem – Folklor Włoch*

Poziom: co najmniej średnio zaawansowany.

Cele językowe: poszerzenie słownictwa, zrozumienie ze słuchu, elementy konwersacji.

Cele kulturowe: uświadomienie uczącym bogactwa kulturowego Italii.

Rola nauczyciela: Nauczyciel przeczytawszy w *Appuntamento a...*<sup>2)</sup> o *Festa di Segavecchia*, opowiada o tym swoim uczniom. Opowiada to w taki sposób, by nie pojawiło się zbyt wiele nowych słów, co mogłoby pociągnąć za sobą niekorzystne zjawisko demotywacji. Jednakże słownictwo niezbędne do zrozumienia tekstu powinno zostać wyjaśnione – na poziomie średnio zaawansowanym warto się pokusić o parafrazę

Tanti anni fa c'era una volta una donna incinta (cioè quella che aspettava il bimbo nascosto dentro la sua pancia). Lei, un bel giorno, durante la Quaresima (cioè il periodo di quaranta giorni che precede la Pasqua) ha osato mangiare un boccone (= un pezzettino) di carne. Non è riuscita a resistere alla tentazione. In quei tempi era severamente proibito di consumare nemmeno un piccolo pezzo di carne durante la Quaresima.

Che cosa è successo dopo ? Come pensate ? Qualcuno (non si sa chi) l'ha detto ai preti. In conseguenza, la chiesa ha condannato la donna a morte. In che modo ? Il boia ha ucciso la donna in modo molto crudele che ci fa venire i brividi di paura.

L'ha ammazzata tagliando il suo corpo con la sega. Così racconta la leggenda connessa strettamente (= legata) alla festa che ha luogo ogni anno durante la Quaresima a Forlimpopoli, vicino a Forlì, in Emilia Romagna (che è la regione dell'Italia settentrionale con il capoluogo a Bologna).

Per ricordare quella storia, gli abitanti di Forlimpopoli organizzano ogni anno la festa "Segavecchia". Che cosa succede durante essa? Sul carro si trova un pupazzo che deve assomigliare alla strega **vecchia** (proprio per questo, la festa viene chiamata "Sega**vecchia**") Dietro il carro c'è la folla che canta, salta e ballando segue il carro condotto alla Piazza Principale del paese. Quando tutti arrivano alla Piazza, il boia finge di tagliare il pupazzo con la sega. In realtà, che cosa fa? Pensateci. Apre la chiusura lampo e che cosa si vede? Ne "saltano" i dolciumi: i cioccolatini, i dolci, le caramelle che vengono distribuiti fra i bambini che attendono quel momento con gran impazienza.

**Tłumaczenie:** Wiele lat temu była sobie pewna kobieta w ciąży (tzn. taka która oczekuje dziecka w swoim brzuchu). Pewnego dnia, podczas Wielkiego Postu (czyli okresu 40 dni, który poprzedza Wielkanoc) ośmieliła się zjeść kawałek mięsa. Nie udało się jej oprzeć pokusie. W tamtych czasach było surowo zabronionym spożywanie nawet małego kęsa mięsa w czasie Wielkiego Postu.

Co się wydarzyło potem? Jak myślicie? Ktoś (nie wiadomo kto) powiedział o tym księżom. Dlatego Kościół skazał kobietę na śmierć. W jaki sposób? Kat uśmiercił kobietę w sposób bardzo okrutny, który wzbudza w nas dreszcze strachu. Zabił ją piłą, przecinając jej ciało na pół (wtedy też, niektórzy moi studenci zadawali mi pytanie: poziomo czy pionowo). Tak opowiada o tym legenda nierozzerwalnie związana z festą, która odbywa się każdego roku w czasie Wielkiego Postu w Forlimpopoli, niedaleko w Forlì, w regionie Emilia Romagna (który jest regionem północnych Włoch ze stolicą w Bolonii). Mieszkańcy Forlimpopoli, by przypomnieć tę historię, organizują każdego roku festę: *Segavecchia*. Co się wtedy dzieje? Na wozie znajduje się kukła, która musi być podobna do starej wiedźmy (właśnie dlatego festa jest nazywana „Segavecchia”-vecchia = stara).

Za wozem znajduje się tłum, który śpiewa, skacze i tańcząc podąża do Piazza Principale miasteczka. Kiedy wszyscy przybywają do Piazza (= Placu), kat udaje, że przecina kukłę piłą. W rzeczywistości, co robi ? Pomyślcie. Otwiera zamek błyskawiczny i co

<sup>2)</sup> Calmanti, Ch. i P. (2000). *Appuntamento a... Folclore. Tradizioni. Storia. Gastronomia delle regioni italiane*, Perugia: Guerra Edizioni, s. 84.

widać ? „Wyskakują” słodycze: czekoladki, ciastka i cukierki, które zostają rozdane dzieciom oczekującym z wielką niecierpliwością na ten moment.

#### Przebieg ćwiczenia:

- ▶ Nauczyciel wyjaśnia nowe słówka – o ile to możliwe w języku włoskim – które pojawiają się w tekście przez niego wypowiedzianym, np. *la sega = un oggetto fatto di legno e di metallo che serve a tagliare per esempio un albero oppure un tavolo in due.*
- ▶ Nauczyciel opowiada – uczniowie sporządzają notatki.
- ▶ Nauczyciel w trakcie opowiadania, zadaje cztery pytania (zostały one podkreślone w tekście przedstawionym powyżej. Pytania są kierowane do wszystkich – nauczyciel nie wyznacza osoby.
- ▶ Uczniowie samodzielnie opowiadają tekst przed chwilą usłyszany (np. każdy uczeń wyznaczony przez prowadzącego zajęcia mówi jedno zdanie). Dla ułatwienia, nauczyciel może na tablicy wypisać słowa klucze zgodnie z kolejnością, z jaką się pojawiają w opowiadaniu:  
*1. donna incinta 2. la carne 3. la Quaresima 4. la morte – la sega 5. Oggi – la festa 6. Il carro e il pupazzo 7. Il boia e la chiusura lampo.*
- ▶ Jako zadanie wieńczące lekcję proponuję tłumaczenie zdań z języka polskiego na włoski dotyczących opowieści. W ten sposób zostanie utrwalone słownictwo.

Komentarz: Wiemy, choć nie wszyscy mają odwagę to przyznać, że teksty słuchane z kasyety audio, wideo czy CD, często nie są zrozumiałe dla uczniów ze względu na dobór leksyki, nie zawsze dostosowany do umiejętności językowych samych uczących się lub ze względu na akustykę sali lub z innych względów technicznych. Gdy nauczyciel, doskonale przecież znający możliwości swoich podopiecznych, zada sobie trud pełnienia funkcji native speakera oraz odpowiednio zaadoptuje tekst, podaruje uczniom wspaniały upominek – całkowite, stu-procentowe zrozumienie tekstu mówionego, usłyszanego w języku obcym. Pamiętajmy również, że nauczyciel w trakcie opowiadania ob-

serwuje niewerbalne reakcje swoich uczniów i dlatego może natychmiast interweniować (nie jest to niestety zbyt możliwe w przypadku kasyety), gdy pojawi się choćby najmniejszy problem ze zrozumieniem dowolnego fragmentu czy nawet jednego wyrazu tekstu. Czasami można więc zrezygnować z kaset, zwłaszcza, gdy przedstawimy uczniom interesujący tekst, który mogą wykorzystać w przyszłości jako cicerone, czyli przewodnik oprowadzający turystów.

### **Rito dei Vattienti calabresi di Nocera Terinese prima del Sabato Santo e la lezione d'italiano**

*Rytuał kalabrijskich biczowników w Nocera Terinese odbywający się przed Wielką Sobotą a lekcja języka włoskiego*

Poziom: co najmniej średnio zaawansowany.

Cele językowe: poszerzenie słownictwa, zrozumienie ze słuchu, elementy konwersacji, umiejętność wyrażenia własnej opinii.

Cele kulturowe: uświadomienie uczącym bogactwa kulturowego Italii.

Rola nauczyciela: Podobna jak w poprzednim ćwiczeniu. Jedyna różnica polega na tym, że do dyspozycji nauczyciela i uczących zostają przedłożone kolorowe zdjęcia z polskiej wersji czasopisma *Focus*. Nauczyciel przeczytał w *Appuntamento a...*<sup>3)</sup> o *Rito dei Vattienti*, opowiada o tym swoim uczniom:

SIGLE: I = Insegnante, S – studente oppure studenti

**I** – In Calabria a Nocera Terinese c'è una festa che mi sembra un po' crudele. Si svolge il sabato prima della Pasqua perché in un certo modo si riferisce alla morte di Gesù Cristo.

In questa cittadina viene organizzata la processione a cui partecipa tanta gente. Fra questa folla ci sono naturalmente i vattienti. Chi sono loro? Come sono vestiti? Guardate la foto. Che cosa hanno sulla testa?

**S** – Sulla testa hanno la corona che forse deve assomigliare a quella di spine portata da Gesù Cristo. Per quanto riguarda i loro vestiti, han-

<sup>3)</sup> Calmanti, Ch. i P. (2000), *Appuntamento a... Folclore. Tradizioni. Storia. Gastronomia delle regioni italiane*. Perugia: Guerra Edizioni, s. 191.

no la maglietta e i pantaloncini di color nero. Non si vedono le scarpe. I Vattienti sono scalzi.

- I** – Che cosa tengono in mano i Vattienti?
- S** – Tengono in mano una cosa con cui si feriscono perché si vede tanto sangue sulle loro gambe.
- I** – È un tipo di flagello. Di che e cosa è pieno, come pensate, per rendere la sofferenza ancor più grande?
- S** – Forse, è pieno di pezzi di....
- I** – È pienissimo di pezzi di vetro per aumentare il dolore. Adesso guardate la foto seguente. È il compagno del Vattiente. È legato con una corda a lui. Si chiama Ecce Homo. È in latino; significa "Ecco uomo". A chi pensate sentendo quelle parole?
- S** – A Ponzio Pilato. Lui ha pronunciato quelle parole guardando Cristo sanguinante con la corona di spine sulla testa.
- I** – Come è vestito Ecce Homo?
- S** – (guardando la foto) – Non ha la maglietta. Porta la corona sulle tempie. È scalzo come il Vattiente. Attorno alla vita porta un pezzo di tessuto di color rosso.
- I** – Che cosa tengono ancora in mano i Vattienti, oltre al flagello? Portano un fiore, però, non lo vediamo sulla foto. Quale fiore ci viene in mente quando pensiamo al dolore; alle spine?
- S** – La rosa.
- I** – Appunto! Che cosa fanno con la rosa? Pensateci. Studenti oppure Insegnante – Il Vattiente si picchia con un flagello e poi, prende la rosa e la tuffa nel sangue delle sue ferite. Dopo di che, con la rosa pienissima di sangue, dipinge di rosso il petto nudo di Ecce Homo. Che cosa succede dopo? Alcune persone che le seguono – versano un po' di ...che cosa sulle ferite dei Vattienti? Affinché i Vattienti soffrano di più e affinché le loro ferite non rimarginino troppo presto, la gente versa.....
- S** – Dell'acqua ossigenata? Dell'acido? Dell'acqua marina? Del sale? Dell'aceto? Dello spirito? Del vino?
- I** – Ecco! Ci siamo! La gente apre le bottiglie e versa il vino sulle ferite dei Vattienti. Così le strade con le macchie di sangue rimangono nella memoria di tutti a lungo.

**Tłumaczenie:** Skrót: N – Nauczyciel, S – Student lub Studentki / Uczniowie

**N** – W Kalabrii w Nocera Terinese ma miejsce impreza, która wydaje mi się okrutną. Odbyna się w sobotę przed Wielkanocą dlatego, że w pewien sposób odwołuje się do śmierci Chrystusa. W tym miasteczku jest organizowana procesja, w której

uczestniczy wielu ludzi. W tym tłumie są oczywiście biczownicy. Kim oni są? Jak są ubrani? Spójrzcie na zdjęcie. Co mają na głowie?

- S** – Na głowie mają koronę, która, być może, ma przypominać ciemnową koronę Jezusa Chrystusa. Jeśli chodzi o ich ubrania, mają koszulkę i krótkie spodenki w czarnym kolorze. Nie widzą ich butów. biczownicy są bosi.
- N** – Co Biczownicy trzymają w ręce?
- S** – Trzymają w ręce pewną rzecz, za pomocą której się ranią dlatego, że widzi się mnóstwo krwi na ich nogach.
- N** – To rodzaj bicia. Czego on jest pełen, jak myślicie, by uczynić cierpienie jeszcze większym?
- S** – Być może jest pełen kawałków....
- N** – Jest pełen odłamków szkła, by zwiększyć ból. Teraz popatrzcie na następne zdjęcie. To jest towarzysz biczownika. Jest przywiązany do niego sznurem. Nazywa się Ecce Homo. To po łacinie oznacza „Oto człowiek”. O kim myślicie słysząc te słowa?
- S** – O Poncjuszu Piłacie. On wypowiedział te słowa patrząc na krwawiącego Chrystusa z koroną ciemnową na głowie.
- N** – Jak jest ubrany Ecce Homo?
- S** – (patrz na zdjęcie) On nie ma koszulki. Nosi koronę na skroniach. Jest bosi tak jak biczownik. Wokół talii nosi płachtę materiału w czerwonym kolorze.
- N** – Co trzymają w ręce biczownicy, oprócz bicia? Niosą kwiat, jednakże nie widzimy go na zdjęciu. Jaki kwiat przychodzi nam do głowy, kiedy myślimy o bólu, o cierniach?
- S** – Róża.
- N** – Właśnie! Co robią z różą? Pomyślcie.
- S** lub **N** – Biczownik uderza się biczem, a następnie bierze różę i zanurza ją w krwi własnych ran. Po czym, różą pełną krwi maluje na czerwono nagi tors Ecce Hom. Co się dzieje potem? Niektóre osoby podążają za nimi – wlewają trochę ....co wlewają na rany biczowników, aby cierpieli bardziej i aby ich rany nie zabiły się zbyt szybko?
- S** – Wodę utlenioną? Kwas? Morską wodę? Sól? Ocet? Spirytus? Wino?
- N** – Właśnie! Ludzie otwierają butelki i wlewają wino na rany biczowników i w ten sposób, ulice pełne plam krwi zostają na długo w pamięci wszystkich.

#### Przebieg ćwiczenia:

- Nauczyciel zanim przystąpi do opowiadania o rytuale biczowników, wprowadzi nowe słowo oczywiście w języku włoskim. Np. *Come si dice nel dialetto una persona che si flagella*

da sola, si picchia da sola. Prende un bastone o meglio ancora, una frusta e si colpisce, si batte affinché Dio assolva i suoi peccati.

Studenci nie znają słowa w języku włoskim, ale z pewnością na podstawie definicji odgadną, że chodzi o biczownika. Wtedy, prowadzący zajęcia może na tablicy napisać:

il v \_\_\_\_\_ e

Zadaniem studentów jest podawanie samogłosek i spółgłosek. Jeśli któraś z nich należy do wyrazu: *il vattiente* = biczownik, nauczyciel uzupełnia kreseczki odpowiednimi literami. W przeciwnym razie, tak jak proponuje F. Weiss w *Jeux communicatifs*”, gdy dana litera podana przez studenta nie istnieje, nauczyciel stopniowo „buduje” na tablicy szubienicę – *patibolo*. Dzięki temu ćwiczeniu uczniowie szybciej zapamiętują nowe słowo, gdyż przypatrują się mu przez dłuższą chwilę, gdy jest zapisywane na tablicy.

- ▶ Nauczyciel opowiada – uczniowie sporządzają notatki.
- ▶ Nauczyciel w trakcie opowiadania zadaje pytania. Pytania są kierowane do wszystkich – nauczyciel nie wyznacza osoby.
- ▶ Uczniowie samodzielnie opowiadają tekst przed chwilą usłyszany. Dla ułatwienia nauczyciel może na tablicy wypisać słowa kluczowe zgodnie z kolejnością z jaką się pojawiają w opowiadaniu: 1. *processione* 2. *Vattiente e il flagello* 3. *Il Vattiente e la rosa* 4. *Il suo compagno – Ecce Homo* 5. *Vino e le ferite*.
- ▶ Jako zadanie finalne proponuję tłumaczenie zdań z języka polskiego na włoski:
  - ▲ W Nocera Terinese (w Calabрії) jest organizowana procesja, w której bierze udział mnóstwo ludzi – A Nocera Terinese (in Calabria) viene organizzata la processione alla quale / a cui partecipa / prende parte tanta / molta gente.
  - ▲ Pokutnicy biczują się by, Bóg odpuścił im grzechy – I Vattienti si flagellano affinché Dio gli assolva i peccati.
  - ▲ Są boski a na skroniach, tak jak Chrystus przed ukrzyżowaniem, noszą koronę cierniową. Są ubrani na czarno – Sono scalzi, sulle tempie, come Gesù Cristo prima della crocifissione, portano la corona di spine. Sono vestiti di nero.
  - ▲ Trzymają w ręce bicz i różę. Bicz jest pełen kawałków szkła – Tengono in mano il flagello / la frusta e la rosa. Il flagello è pieno di pezzi di vetro.

- ▲ Ich towarzysz, który nazywa się ECCE HOMO, ma nagi tors i jest ubrany na czerwono, aby przypomnieć krwawiącego Chrystusa – Il loro compagno, che si chiama Ecce Homo, ha il torso nudo ed è vestito di rosso per ricordare il Cristo sanguinante.
- ▲ Biczownik bije się a następnie zanurza różę w krwi własnych ran, by zabarwić na czerwono nagi tors swojego towarzysza, z którym jest związany sznurem – Il Vattiente si picchia e poi tuffa la rosa nel sangue delle proprie ferite per tingere di rosso il petto nudo del suo compagno con cui / con il quale è legato con la corda.
- ▲ A ludzie na rany biczowników wlewają wino, aby ci cierpieli jeszcze bardziej – E la gente versa del vino sulle ferite dei Vattienti affinché soffrano ancor di più.
- ▲ I w ten sposób, na długo na ulicach pozostają plamy krwi i zapach wina – In questo modo / così, sulle strade / per le strade rimangono a lungo le macchie di sangue e l'odore del vino.

Święta Wielkiej Nocy w wymiarze chrześcijańskim kojarzą się nam, bez wątpienia, z męczeńską śmiercią Chrystusa, która stała się inspiracją dla rzeszy artystów. Dzięki nim możemy dzisiaj „delektować się” wysublimowanym estetycznie pięknem ich wyrafinowanych dzieł. Na następnej lekcji języka włoskiego uchyłmy drzwi od Bazyliki Świętego Piotra w Watykanie, gdzie nie oprzemy się zniewalającej swą sugestywną siłą rzeźbie *Pietà*, która wyszła spod dłuta samego Michelangelo Buonarroti. Natomiast w mediolańskiej Galerii Malarstwa di Brera wzruszy nas cierpienie osób, opłakujących śmierć Chrystusa, utrwalone przez Andrea Mantegna na płótnie *Martwy Chrystus*. I wreszcie, zaintryguje nas tajemnica etymologii słowa *il Sudario di Cristo*, czyli wciąż wywołującego wiele sporów całunu turyńskiego.



## Perché *Pietà* – la scultura di Michelangelo Buonarroti ci fa pensare alla Pasqua?

Dlaczego *Pietà* – rzeźba Michelangelo Buonarroti (Michała Anioła) przywodzi nam na myśl Święta Wielkanocne?

Poziom i cele: tak jak w poprzednich ćwiczeniach.

Czas: jeśli bez ostatniego ćwiczenia – około 15 minut.

Przebieg ćwiczenia: Nauczyciel pokazuje studentom zdjęcie przedstawiające *Pietà* Michelangelo Buonarroti – jeśli ktoś nie dysponuje zdjęciem, może je bez problemu zdobyć z Internetu. Zadanie studentów polega na jego opisaniu.

- I:** Che cosa è la „Pietà”? È un quadro? Verooo ???  
**S:** No! È una scultura di Michelangelo Buonarroti (warto zwrócić uwagę na nietypową ortografię nazwiska Buonarroti – una „t”).  
**I:** Chi vediamo? Chi sono protagonisti della scultura?  
**S:** Madonna con Gesù Cristo.  
**I:** Perché quella scultura ci fa pensare alla Pasqua?  
**S:** Vediamo Cristo dopo la morte, come sappiamo, Lui è morto proprio allora.  
**I:** Vediamo Cristo *dopo la crocifissione* (z pewnością będzie to nowe słowo dla uczących dlatego warto jest zapisać na tablicy, jak również czasownik *crocifiggere* i participio passato: *crocifisso* – którego formę studenci na poziomie średnio zaawansowanym są w stanie sami odgadnąć). Che cosa fa Madonna?  
**S:** Madonna tiene il suo figlio morto, Gesù, nelle sue braccia e sulle sue ginocchia.  
**I:** Come si sente Maria? Lo potete immaginare?

#### **Tłumaczenie:**

- N:** Czym jest „Pietà”? To jest obraz??? Tak???  
**S:** Nie! To jest rzeźba Michała Anioła.  
**N:** Kogo widzimy? Kim są bohaterowie tej rzeźby?  
**S:** Madonna z Jezusem.  
**N:** Dlaczego ta rzeźba kojarzy się nam z Wielkanocą?  
**S:** Widzimy Chrystusa po śmierci. Jak wiemy, właśnie wtedy umarł.  
**N:** Widzimy Chrystusa po ukrzyżowaniu. Co robi Matka Boska?  
**S:** Madonna trzyma w swoich ramionach i na swoich kolanach swojego zmarłego syna – Jezusa.  
**N:** Jak się czuje Madonna? Czy możecie to sobie wyobrazić?

Dodatkowo – jest to oczywiście uzależnione od poziomu językowego studentów i czasu, jaki możemy przeznaczyć na ćwiczenie – można się pokusić o skłonienie uczących się o pisemne wyrażenie w formie zadania domowego ich interpretacji dotyczącej słowa *Pietà* – oznacza miłosierdzie czy litość? – gdyż jak wiadomo *Pietà* ma właśnie te dwa znaczenia.

## **Cristo morto di Andrea Mantegna e il suo nesso alla Pasqua**

*Martwy Chrystus* Andrea Mantegna i jego związek z Wielkanocą

Poziom i cele: jak w poprzednich ćwiczeniach.

Czas: jeśli bez pierwszego ćwiczenia – około 15 minut.

Przebieg ćwiczenia: Nauczyciel pokazuje studentom zdjęcie przedstawiające *Cristo morto* Andrea Mantegna. Zadanie studentów polega na opisaniu zdjęcia. Jednakże, jeśli czas pozwoli można pokazać zdjęcie, a zadaniem studentów będzie ułożenie w języku włoskim tytułu do obrazu Andrea Mantegna. Można też zlecić to ćwiczenie studentom / uczniom jako zadanie domowe, wtedy jednak trzeba uważać, by opisując zdjęcie nie używali tytułu obrazu *Cristo Morto*. Później nastąpi interesująca konfrontacja prawdziwego tytułu z propozycjami studentów.

- I:** Oggi vorrei farVi vedere la foto che presenta *Cristo morto* di Andrea Mantegna. Che cosa è? È una scultura??? Dove la possiamo ammirare?  
**S:** Non è una scultura. È un quadro. Non sappiamo dove lo possiamo ammirare.  
**I:** Il quadro di Andrea Mantegna si trova nella pinacoteca di Brera a Milano. Perché quel quadro ci fa pensare alla Pasqua?  
**S:** Vediamo Cristo morto; vediamo le spoglie di Cristo.  
**I:** Descrivete quel quadro, per cortesia. Descrivete Cristo. Chi sta accanto a lui? Come si comportano quelle persone?  
**S:** La prima cosa che ci colpisce sono i piedi di Cristo con le ben visibili ferite dopo la crocifissione. Cristo è in una specie di letto. Vediamo il suo petto nudo, i capelli abbastanza lunghi e la barba.  
**I:** E le altre persone che vedete?  
**S:** A sinistra si vedono le due persone. Sono le donne. Stanno piangendo.

#### **Tłumaczenie:**

- N:** Dzisiaj chciałabym wam pokazać zdjęcie, które przedstawia *Martwego Chrystusa* Andrea Mantegna. Co to jest? Czy to jest rzeźba? Gdzie ją możemy podziwiać?  
**S:** To nie jest rzeźba. To jest obraz. Nie wiemy, gdzie go możemy podziwiać.



- N:** Obraz Andrea Mantegna znajduje się w pinacoteca (galeria malarstwa) di Brera w Mediolanie. Dlaczego ten obraz kojarzy się nam z Wielkanocą?
- S:** Widzimy martwego Chrystusa, widzimy jego włoski.
- N:** Opiszcie proszę ten obraz. Opiszcie Chrystusa. Kto stoi obok niego? Jak się zachowują te osoby?
- S:** Pierwszą rzeczą, która nas uderza są stopy Chrystusa z widocznymi ranami po ukrzyżowaniu. Chrystus jest w czymś w rodzaju łożka. Widzimy jego nagi tors, dość długie włosy i brodę.
- N:** A co z innymi osobami, które widzicie?
- S:** Po lewej widać dwie osoby. Są to kobiety, które płaczą.

## Il Sudario di Gesù Cristo e la lezione d'italiano prima di Pasqua

*Całun Turyński a przedwielkanocna lekcja języka włoskiego*

Poziom i cele: jak w poprzednich ćwiczeniach.

Czas: około 10-15 minut.

Przebieg ćwiczenia: Insegnante: Siccome si avvicina la Pasqua, vorrei oggi parlarVi di una cosa legata alla morte di Gesù Cristo. Quindi, nel Duomo di Torino in Italia si trova la Santa Sindone. Che cosa è? È un pezzo di tessuto / di stoffa con il quale era coperto Gesù Cristo dopo la crocifissione.

Come è chiamato altrimenti e perché?

**Insegnante:** Se non lo sapete, potete provare ad indovinare. Vi scrivo la prima e quell'ultima lettera alla lavagna: il S \_ \_ \_ \_ \_ o

Studenti / uczniowie grają w szubienicę.

Adesso – continua l'insegnante – **mettiamo in luce l'etimologia.** Prima, troviamo l'etimo nella parola: **“il Sudario”** (l'etimo = la parola da cui deriva il vocabolo il “Sudario”) e poi riflettiamo perché proviene appunto da quel vocabolo. Proviamoci.

Studenti: **Il Sudario viene dal sostantivo: “il sudore” oppure dal verbo “sudare”.**

**Insegnante:** Perché proprio da quella parola?

**Studenti:** Cristo dopo la crocifissione era pieno di sudore e grazie a questo, oggi vediamo su quel tessuto le tracce della sua faccia e del suo corpo.

## **Tłumaczenie:**

**N:** Ponieważ zbliżają się Święta Wielkanocne, chciałabym Wam dzisiaj opowiedzieć o pewnej rzeczy związanej ze śmiercią Chrystusa. Otóż w Katedrze w Turynie znajduje się la Santa Sindone (Całun Turyński). Co to jest? To jest płachta materiału, którą był przykryty Jezus Chrystus po ukrzyżowaniu. Jak jest to nazywane jeszcze inaczej? I dlaczego właśnie tak?

**N:** Jeśli nie wiecie, możecie spróbować odgadnąć. Napisz pierwszą i ostatnią literę na tablicy: il S \_ \_ \_ \_ \_ o . Teraz – kontynuuj nauczyciel – *wyjaśnijmy etymologię słowa: il Sudario.* Najpierw znajdziemy źródłosłów a potem zastanówmy się, dlaczego pochodzi właśnie od tego słowa. Spróbujmy.

**S:** Pochodzi od rzeczownika *il sudore* (zakładam, że na poziomie średnio zaawansowanym wiedzą, co oznacza to słowo, jeśli ktoś nie wie, może okazać się pomocnym wyjaśnienie po włosku słowa: *pot* albo od czasownika *sudarsi* (*pocić się*)).

**N:** Dlaczego właśnie od tego słowa?

**S:** Chrystus po ukrzyżowaniu był pełen potu i dzięki temu, widzimy na tym materiale ślady jego twarzy i ciała.

## Konkluzja

Włoska Wielkanoc to nie tylko drożdżowa colomba z bakaliami. To również folklor. Niejednokrotnie szokujący i zaskakujący. Nie ulega wątpliwości, że może wzbudzić wiele kontrowersji również na lekcji, o czym miałam okazję się już nieraz przekonać opowiadając o rytuale kalabryjskich biczowników odbywającym się w Południowych Włoszech. Dzięki niemu, lekcja nabrała rumieńców, gdyż uczący nie pozostali obojętni na to, co usłyszeli. Koniecznie chcieli wyrazić własne opinie o *Rito dei Vattienti*.

Włoska Wielkanoc to nie tylko czekoladowe jaja, tak lubiane zwłaszcza przez dzieci. Odnajdujemy jej także interesujące ślady również w artystycznej spuściźnie włoskich malarzy i rzeźbiarzy. Tych dzieł jest bardzo dużo – wystarczy choćby zajrzeć do mediolańskiego Convento di Santa Maria delle Grazie i spojrzeć na „*najsmutniejszy obraz świata*”, jak powiedział Aldous Huxley, czyli na *Ostatnią Wieczerzę* Leonardo da Vinci. Zamysłem niniejszej pracy było

ukazanie Świąt Wielkanocnych widzianych z nieco innej perspektywy niż tej, do której przywykli już uczący się języka włoskiego od pewnego czasu. Była to więc Wielkanoc na tle jakże odmiennego od naszego rodzimego folkloru Włoch. Kontemplowaliśmy również Wielkanoc spostrzeganą oczyma konesera włoskiej sztuki.

A wszystko to działo się w zwykłej ławie szkolnej, podczas jednej z wielu lekcji języka włoskiego...

## Bibliografia:

- Calmanti, Ch. i P. (2000), *Appuntamento a... Folclore. Tradizioni. Storia. Gastronomia delle regioni italiane*, Perugia: Guerra Edizioni .
- Jepson, T. (2002), *Przewodnik National Geographic*, Warszawa: Protea TAFF.
- Marseille J. (1998), *Dzieje ludzkości. Największe wydarzenia w historii sztuki*, Warszawa: Oficyna Wydawnicza Mak.
- Peccianti, M. C. (1994), *Storie della storia d'Italia*, Torino Petrini.
- Weiss, F. (1983), *Jeux communicatifs*, Paris: Hachette.
- (Luty 2004)

---

Elżbieta Grygalewicz<sup>1)</sup>

Warszawa

## Czy jest możliwa integracja nauczania języka obcego z przedmiotami zawodowymi?

Jedną z ważniejszych cech nowej zreformowanej szkoły jest nauczanie zintegrowane, ukazujące uczniom świat całościowo a nie przez fragmentaryczną wiedzę przedmiotową oraz takie nauczanie, które lepiej przygotowuje uczniów do funkcjonowania w zjednoczonej Europie i współczesnym świecie. Jednakże w polskiej szkole nadal istnieje specjalizacja i izolacja poszczególnych dziedzin wiedzy. Zamiast nauczania zintegrowanego uczeń spotyka się z nauczycielami-specjalistami różnych przedmiotów, którzy w dodatku nie w pełni ze sobą współpracują nad tworzeniem szkolnych planów nauczania. Na wyższych etapach nauczania integracja międzyprzedmiotowa jest wprowadzana najczęściej jako innowacja pedagogiczna realizowana na poziomie szkoły.

Pomimo znaczących zmian, jakie zaszły w polskim systemie edukacji, integracja międzyprzedmiotowa pozostaje nadal zagadnieniem pionierskim. Tematyka interdyscyplinarna jest rzadko podejmowana w kształceniu i doskonaleniu nauczycieli. Jak zaś wynika z badań opinii i potrzeb doradców metodycznych, przeprowadzonych przez Agencję Badań Marketingowych i Społecznych ARC, warsztaty międzyprzedmiotowe są tą formą doskonalenia zawodowego,

na którą jest najmniejsze zapotrzebowanie. A przecież holistyczna edukacja jest priorytetem, w którym „nauczyciel powinien dążyć do wszechstronnego rozwoju ucznia jako nadrzędnego celu pracy edukacyjnej. Edukacja szkolna polega na harmonijnej realizacji przez nauczycieli zadań w zakresie nauczania, kształcenia umiejętności i wychowania”<sup>2)</sup>. Nauczyciel, mając na uwadze rozwój ucznia, powinien współdziałać na rzecz tworzenia w świadomości uczniów zintegrowanego systemu wiedzy, umiejętności i postaw.

Potrzeba nauczania zintegrowanego wynika z konieczności dostosowania nauczania do zmieniającego się świata oraz do potrzeb młodzieży. Postulat nauczania zintegrowanego wynika bezpośrednio z badań takich nauk, jak pedagogika, psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży oraz psychologia uczenia się. Proces wychowania i uczenia się, aby był skuteczny, musi być zintegrowany. O ile na niższych szczeblach edukacji nauczanie zintegrowane jest proste, na wyższych szczeblach jest zjawiskiem bardziej złożonym. W cyklu nauczania przedmiotowego obejmuje bowiem łączenie bliskich sobie treści zarówno w obrębie pojedynczego przedmiotu, jak i w grupie przedmiotów pokrewnych. Mamy wówczas do czynienia z we-

---

<sup>1)</sup> Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Zespole Szkół nr 35 w Warszawie.

<sup>2)</sup> M. Sielatycki (1999), *Integracja międzyprzedmiotowa*, Warszawa: CODN.

wnątrprzedmiotowym i międzyprzedmiotowym integrowaniem wiedzy w nauczaniu szkolnym. Integrowanie pokrewnych treści w obrębie jednego przedmiotu może odbywać się nie tylko podczas syntetyzowania i powtarzania materiału, ale także w toku jego prezentacji i wdrażania. Integracja międzyprzedmiotowa zależy w dużym stopniu od nauczyciela – jako organizatora dydaktycznego – i wymaga od niego znacznie więcej inwencji i samodzielności. Oprócz znajomości wiedzy przedmiotowej i to we wszystkich jej aspektach (treściowym, substancyjnym, syntaktycznym i „przekonaniowym”), zdolności do jej psychologizowania z punktu widzenia nieustannie diagnozowanych potrzeb edukacyjnych ucznia, ważna jest umiejętność synchronizowania treści z różnych dyscyplin naukowych. A wiadomo, że treści z innego przedmiotu wprowadzane do lekcji zawsze dają przyrost wiedzy i umiejętności.

Nauczanie zintegrowane powinni wdrażać nauczyciele do tego przygotowani, którzy posiadają kwalifikacje z co najmniej dwóch przedmiotów. Nauczyciel wielopredmiotowy to osoba, której specyficzne kompetencje dotyczą nie encyklopedycznej wiedzy (choć nie należy jej ignorować), lecz aranżowania sytuacji edukacyjnych, dających uczniom doświadczenie, wiedzę i nade wszystko umiejętności bliskie życiu „z wielu przedmiotów jednocześnie”. Takich nauczycieli jest niewiele, ponieważ ciągle dominuje u nas kształcenie wąsko wyspecjalizowanych ekspertów. Należy także podkreślić, że nauczanie kompleksowe wymaga czasami złamania rutynowych nawyków działań nauczyciela w wielu zakresach – mentalnym, programowym, organizacyjnym – co nie dla wszystkich jest do przezwyciężenia.

Do osiągnięcia trwałego efektu edukacyjnego – czyli zwiększenia wiedzy i rozumienia – nie wystarczy podanie informacji. Należy ją jeszcze umieścić w całościowo (kognitywnie, społecznie, emocjonalnie) zrozumiałym kontekście, gdyż człowiek jako jednostka psychologiczna poznaje świat w procesie dynamicznej interakcji z otoczeniem: zbiera informacje, zapamiętuje je, przetwarza na kategorie dla siebie najodpowiedniejsze, integruje z wiedzą już posiadaną, aż wreszcie rozumie je na tyle, iż potrafi wykorzystać w samodzielnym działaniu.

Międzyprzedmiotowa integracja w szkole zawodowej zaspokaja nie tylko potrzeby uczniów, ale również w pełni realizuje oczekiwania społeczne – dobre przygotowanie do pracy oraz do życia w ustawicznie zmieniających się warunkach. Liczne przedmioty zawodowe są bogatym źródłem wielu tematów i zagadnień, które w naturalny sposób mogą być wykorzystane podczas lekcji językowej lub odwrotnie, język obcy można wprowadzić do lekcji przedmiotu zawodowego, w czasie której można go stosować w naturalnym kontekście i sytuacji.

W nauczaniu języka obcego najbardziej efektywne jest łączenie większych holistycznych komponentów (np. funkcji lub tematów) z małymi segmentami, takimi jak słownictwo czy gramatyka. Jednakże należy pamiętać o roli, jaką spełnia koordynowanie różnych kategorii języka w programie nauczania. Wszystkie umiejętności językowe powinny być ćwiczone w sposób zintegrowany w różnych aktywnościach i zawsze powiązane z sytuacją/kontekstem. Jest to bardziej efektywny sposób nauczania, gdyż włącza naturalną interakcję w specyficznej sytuacji. Naturalny kontekst z punktu widzenia metodyki pomagają kreować materiały autentyczne, które należy wykorzystać podczas lekcji jak najwcześniej, uwzględniając wiek, poziom intelektualny uczniów, potrzeby, zainteresowania i oczekiwania. Różnorodność materiałów autentycznych w języku obcym łatwo dostępnych na rynku odgrywa niebagatelną rolę w procesie nauczania. Prawidłowo wykorzystane autentyczne materiały czynią lekcję bardziej interesującą, kreują rzeczywistą sytuację, motywują uczniów do wykonywania różnorodnych aktywności i zadań, pozwalają zdobywać wiedzę zawodową i doskonalić umiejętności językowe.

Globalizacja, postęp techniczny, krótsze cykle produkcyjne oraz nowe formy organizacji pracy wpływają na dobór, zakres i sposób realizacji treści kształcenia zawodowego. Reforma systemu edukacji dała podstawy do tworzenia zintegrowanego systemu kształcenia zawodowego, nawiązującego do standardów Unii Europejskiej i umożliwiającego nabywanie i potwierdzanie kwalifikacji zawodowych na jednakowych zasadach w systemie szkolnym i pozaszkolnym. Zapewnia to zwiększenie mobilności zawodowej

oraz powiązanie systemu kształcenia zawodowego z rynkiem pracy. Szkoła średnia zawodowa umożliwiła w ramach profilu nabywanie różnych kwalifikacji (kompetencji) zawodowych oraz przywiązuje dużą wagę do kształcenia ogólnego. Ważną rolę odgrywają w niej także umiejętności ponaddiscyplinarne – w tym języki obce.

Mając na uwadze fakt, że przyszły absolwent szkoły średniej zawodowej powinien posiadać nie tylko wykształcenie zawodowe, lecz również ogólne – w tym znajomość języków obcych coraz bardziej niezbędnych w kontaktach międzynarodowych – poszukiwałam w swojej dotychczasowej pracy sposobów interdyscyplinarnego powiązania tych dziedzin i doszłam do wniosku, że integracja nauczania języka obcego z przedmiotami zawodowymi jest możliwa<sup>3)</sup>.

W tym celu podjęłam próbę połączenia tych przedmiotów i wprowadziłam koncepcję prowadzenia zajęć z przedmiotu zawodowego, które łączy się z nauczaniem języka obcego od poziomu średniego-niższego (*pre-intermediate*), w której lekcja z przedmiotu zawodowego jest prowadzona w języku polskim oraz angielskim. W czasie każdej lekcji do materiału z zakresu przedmiotu zawodowego zostaje wbudowana określona partia specjalistycznego materiału leksykalnego bezpośrednio dotycząca określonego tematu i połączona z wykorzystaniem wiedzy, którą uczniowie już posiadają z zakresu języka angielskiego ogólnego. Lekcja zachowuje strukturę i charakter lekcji przedmiotu zawodowego, lecz posiada także elementy językowe podane w odpowiedniej proporcji, stopniowo wzbogacające znajomość słownictwa specjalistycznego, umożliwiające zastosowanie struktur zdaniowych i gramatycznych oraz stwarzające naturalny kontekst do użycia profesjonalnych wyrażenia, doskonaląc sprawności mówienia, pisanie, słuchania i czytania. Uczniowie odnoszą dwójaką korzyść. Po pierwsze wzbogacają wiedzę zawodową, a po drugie zdobywają dodatkową wiedzę językową, adekwatną do tematyki lekcji, pomocną w dalszym kursie języka.

Ten sposób pracy, chociaż początkowo wydawał się nieco obcy dla grupy, z którą go podjęłam, okazał się bardzo skuteczny. Uczniowie, którzy zwykle w trudnym dla nich okresie dorastania starają się manifestować wszelką niechęć do wszystkiego, co jest obowiązkiem – w tym szkołę – są bardzo aktywni i zaangażowani podczas lekcji, chcąc zdobyć zarówno wiedzę z przedmiotu zawodowego – towaroznawstwa – jak i wiedzę językową, a następnie chętnie prezentują ją wobec kolegów i nauczyciela w klasie. Uczniowie są bardzo usatysfakcjonowani, nawet dumni, że potrafią dać fachowy odpowiednik wyrażenia w języku angielskim, prawidłowo skonstruować pytanie czy wbudować nowe słowo lub zwrot w pełne zdanie, zachowując właściwą strukturę gramatyczną oraz składnię. Niektórzy nawet wyszukują w Internecie materiały autentyczne potrzebne do lekcji w języku angielskim, co daje im większe poczucie pewności siebie, kreuje większą autonomię i niezależność w procesie uczenia się. Dynamiczni, nigdy nie zmęczeni i zdeterminowani uczniowie poczynili znaczne postępy w nauce z towaroznawstwa oraz języka angielskiego, co jest widoczne w wynikach sprawdzianów i stanowi dla nich stymulator do dalszego wysiłku intelektualnego.

Podsumowując, mogę stwierdzić, że integracja nauczania języka obcego z przedmiotem zawodowym, przynosi pozytywne rezultaty. Nie ulega wątpliwości, iż jest to początek pracy i zapewne w dalszej perspektywie wymaga dopracowania i udoskonalenia. Jednakże wbudowanie elementów językowych w strukturę lekcji przedmiotu zawodowego z zachowaniem odpowiednich proporcji materiału i czasu jest efektywnym sposobem przygotowania młodzieży do przyszłego życia zawodowego z jednoczesnym doskonaleniem umiejętności językowych.

Poniżej przedstawiam jedną z lekcji polsko-angielskich z towaroznawstwa, która była lekcją otwartą zaprezentowaną dla moich kolegów w szkole, w celu uzyskania opinii co do kontynuacji tego pomysłu. W lekcji wykorzystywałam autentyczne materiały zarówno w języku pol-

<sup>3)</sup> Prowadzę zajęcia jako nauczyciel języka angielskiego ogólnego i specjalistycznego oraz z towaroznawstwa, co bezpośrednio przekłada się na możliwość wykorzystania wiedzy z tych trzech przedmiotów w pracy z tą samą grupą uczniów w ramach nauczania zintegrowanego.

skim, jak i angielskim. *Polska Norma*, chociaż w większości wydrukowana w języku polskim, zawiera także pewną ilość informacji w języku angielskim.



## Temat lekcji: Budowa norm

### Cele towaroznawcze:

- ▶ Zapoznanie uczniów z dokumentem *Polska Norma* w tym ze stronicą tytułową, przedmową, treściami zawartymi w normie oraz załącznikami.
- ▶ Rozwijanie umiejętności szybkiego i prawidłowego uzyskiwania informacji ogólnych dotyczących tego dokumentu.
- ▶ Doskonalenie umiejętności wyszukiwania informacji szczegółowych oraz prawidłowa ich interpretacja wraz z techniką sporządzania krótkiej notatki.
- ▶ Stymulowanie samodzielnej pracy ucznia w wykonywaniu indywidualnych zadań, pracy w parach i grupach, podczas których uczeń potrafi wyszukiwać informacje, analizować je i wysnuwać wnioski.

### Cele językowe:

- ▶ Zapoznanie uczniów z terminologią fachową oraz wdrażanie do stosowania języka obcego w kontekście profesjonalnym i tym samym przygotowanie uczących się do przyszłych sytuacji zawodowych.
- ▶ Zmiana przekazywanych informacji w języku polskim na język angielski i wbudowanie ich w strukturę lekcji, tak aby język angielski był praktycznie stosowany podczas lekcji przedmiotu zawodowego – towaroznawstwa.
- ▶ Rozbudzanie świadomości językowej uczniów (jestem w stanie używać języka angielskiego jako narzędzia przekazu) przez rozwijanie umiejętności mówienia z wykorzystaniem wiedzy zawodowej i językowej.
- ▶ Stymulowanie młodzieży do dalszego wysiłku w nauce języka obcego ogólnego i zawodowego.

### Cele operacyjne:

Po przeprowadzonej lekcji uczeń:

- ▶ Potrafi prawidłowo odczytać oznaczenia, skróty oraz analizować treści zawarte w normie.
- ▶ Umie wskazać poszczególne elementy w tym dokumencie.
- ▶ Umie czytać dokument ze zrozumieniem globalnym oraz wyszukiwać specyficzne informacje.
- ▶ Zna profesjonalną terminologię i potrafi posługiwać się nią.
- ▶ Potrafi podsumować poszczególne części zawarte w normie oraz sporządzić krótką notatkę.
- ▶ Zna słownictwo specjalistyczne, co ułatwi mu funkcjonowanie w profesjonalnym środowisku międzynarodowym.
- ▶ Zna i potrafi zastąpić terminologię polską wyrażeniami angielskimi, co wzbogaci jego wiedzę leksykalną.
- ▶ Umie posługiwać się dłuższymi angielskimi wyrażeniami wbudowując je w zdania, co da mu więcej odwagi i pewności siebie do wykorzystania języka obcego w nauce przedmiotu zawodowego poza klasą oraz zachęci do dalszego wysiłku.
- ▶ Potrafi włączyć wiedzę językową ogólną z zakresu leksyki oraz struktur gramatycznych do towaroznawstwa formułując prawidłowe wypowiedzi.

*Pomoce i materiały dydaktyczne:* wydrukowany egzemplarz *Polska Norma – EN ISO* dla każdego ucznia, podręcznik<sup>4)</sup>, materiał pomocniczy z języka angielskiego zawierający terminologię angielską stosowaną do tematyki lekcji, układanka literowa.

### Przebieg lekcji

#### I. Część wstępna lekcji

Nawiązanie do lekcji poprzedniej w celu powtórzenia materiału, który będzie wykorzystany w lekcji bieżącej oraz przypomnienie i utrwalenie niektórych słów angielskich – uczniowie odpowiadają na pytania: Co to jest normalizacja? Podaj angielskie określenie normalizacji. Jaka jednostka organizacyjna w Polsce zajmuje się działalnością normalizacyjną? Co to jest norma? Podaj angielski odpowiednik normy. Wymień typy norm zgodnie z wykazem PKN.

*Sposób pracy:* nauczyciel – uczeń.

*Czas:* ok. 4 min.

<sup>4)</sup> H. Rawdanowicz (1999), *Ogólne wiadomości z towaroznawstwa*, Warszawa: WSiP.

## II. Część zasadnicza lekcji

### A. Etap organizacyjny:

- ▶ Wprowadzenie uczniów w tematykę lekcji, wyjaśnienie celów zajęć.
- ▶ Nauczyciel podaje ustnie temat lekcji po polsku i angielsku, następnie zapisuje na tablicy. Wskazany uczeń powtarza wersję angielską.
- ▶ Nauczyciel używa znanych już młodzieży podstawowych zwrotów angielskich, przygotowując pomoce dla dyżurnych w klasie, np. *Who is on duty?, Give out these handouts and standards.*
- ▶ Dyżurny rozdaje pomoce: normę oraz kopię z terminologią angielską.

Etap organizacyjny przygotowuje uczących się do wykonywania zadań w następnych fazach lekcji, zwiększa koncentrację i gotowość do odbioru obcojęzycznych słów i wyrażeń.

*Sposób pracy:* praca indywidualna, każdy uczeń przegląda zestaw otrzymanych pomocy.

*Czas:* ok. 2 min.

### B. Podstawowe elementy normy:

Ogólne zapoznanie się uczniów z dokumentem, czyli normą, rozwijanie umiejętności wyszukiwania informacji zasadniczych, wbudowanie pojedynczych słów angielskich i krótkich wyrażeń w tok lekcji towaroznawstwa.

- ▶ Uczniowie przeglądają normę ogólnie w celu zaznajomienia się z oprawą graficzną, objętością oraz jej tytułem.
- ▶ Nauczyciel daje zadanie do wykonania, którym jest praca z podręcznikiem i normą
- ▶ Uczniowie w parach korzystają z podręcznika, wyszukując w nim poszczególne części główne normy i jednocześnie szukają tych samych odpowiedników w dokumencie, jakim jest polska norma, sprawdzając, czy mogą znaleźć wszystkie elementy, np. stronica tytułowa, przedmowa krajowa, treść, załączniki, wyszukując jednocześnie wyrażenie angielskie w kopii z terminologią. Nauczyciel wymawia każde słowo lub zwrot po angielsku, prosząc ochotnika o powtórzenie, w sytuacji koniecznej koryguje wymowę.
- ▶ Uczniowie zapisują zasadnicze elementy normy do zeszytu z odpowiednikami angielskimi. Na przykład *title page, foreword, EN title page, annex.*

- ▶ Następuje sprawdzenie podstawowych elementów w układzie normy – nauczyciel pyta pojedynczo uczniów o każdy z nich z odpowiednikiem angielskim.

*Sposób pracy:* praca indywidualna, w parach, nauczyciel – uczeń.

*Czas:* ok. 7 min.

### C. Stronica tytułowa i przedmowa krajowa:

Dokładne poznanie układu graficznego strony tytułowej oraz analiza przedmowy krajowej, wykorzystanie pamięci wzrokowej w celu lepszego przyswojenia nowego materiału, aktywizacja uczniów do używania wyrażeń obcojęzycznych, włączenie posiadanej wiedzy językowej do nowej lekcji przedmiotu zawodowego.

- ▶ Nauczyciel poleca uczniom staranne przyjrzenie się stronie tytułowej oraz analizę układu graficznego, przedtem prosząc o powtórzenie zwrotu angielskiego tej części normy.
- ▶ Następnie zachęca do opisu, co znajduje się w każdej części, np. Co jest górnym w lewym rogu? Uczniowie odpowiadają: nazwa organu ustanawiającego normę. Wówczas nauczyciel podaje jego nazwę zapisując na tablicy wersję angielską: *Polish Committee for Standardization.*
- ▶ Uczniowie powtarzają zwrot i przechodzą do omówienia kolejnych części – nauczyciel wymawia każdy zwrot po angielsku i zachęca uczniów do użycia go w zdaniu, np. PKN zatwierdza normy – *The Polish Committee for Standardization approves standards.*
- ▶ W parach młodzież próbuje odczytać skróty stosowane w nomenklaturze międzynarodowej z tego obszaru wykorzystując posiadaną wiedzę ogólną i językową. Na przykład: co oznacza skrót *ISO*? Po paru próbach i wspólnej korekcie uczniowie podają prawidłową nazwę
- ▶ Ćwiczenie kończy się zapisaniem tytułu normy, oznaczeń i skrótów, numeru oraz daty ustanowienia.
- ▶ Uczniowie koncentrują uwagę na przedmowie krajowej, nauczyciel prosi o sformułowanie tego zwrotu w języku angielskim odwołując się do punktu B w lekcji oraz wiedzy uczniów z ogólnego języka angielskiego. Po chwili podają prawidłową nazwę: *national foreword.*

- ▶ Uczący się samodzielnie pracują z tekstem zawartym w tej części sporządzając krótką notatkę.
- ▶ Nauczyciel zachęca młodzież do wypowiedzi po angielsku wykorzystując materiał w przedmowie, np. *ta norma została przygotowana przez..., i jest stosowana od 2004 r.*
- ▶ Następuje sprawdzenie notatki – wskazany uczeń odczytuje ją, a ochotnicy prezentują oczekiwaną wypowiedź w języku obcym przy pomocy nauczyciela.

*Sposób pracy:* praca indywidualna, w parach, nauczyciel – uczeń.

*Czas:* ok. 8 min.

D. *Stronica tytułowa normy europejskiej z przedmową:*

Rozwijanie umiejętności analizowania, porównywania i wnioskowania, doskonalenie językowe.

- ▶ Uczniowie w parach koncentrują uwagę na tej części dokumentu oraz analizują informacje tu zamieszczone.
- ▶ Wspólnie pomagają sobie odczytać skróty, takie jak *CEN*, *ICS* oraz tytuł normy w wersji angielskiej zapisując je do zeszytu. Nauczyciel koryguje wymowę i pomaga w prawidłowym nazewnictwie skrótów.
- ▶ Nauczyciel prosi o porównanie treści zawartych w punkcie C i obecnie omawianym D. Młodzież w parach ponownie przegląda informacje w obu częściach, porównuje je oraz wysnuwa wnioski notując je w zeszycie. Dwoch uczniów prezentuje je w klasie w celu sprawdzenia ich poprawności lub dokonania korekty.

*Sposób pracy:* w parach, nauczyciel – uczeń.

*Czas:* ok. 6 min.

E. *Analiza treści normy:*

Doskonalenie umiejętności pracy z tekstem, wzbogacanie słownictwa zawodowego, wdrażanie do praktycznego stosowania już poznanego materiału leksykalnego w kontekście profesjonalnym.

- ▶ Nauczyciel wymawia słowo *contents*, po czym poleca sprawdzenie jego znaczenia w zestawie terminologicznym. Wskazany uczeń powtarza je. Uczniowie przeglądają spis treści.
- ▶ Uczący się wyszukują poszczególne rozdziały

w treści normy, takie jak: przedmowa, zakres normy, określenia i definicje, podział, wymagania, oznaczanie, pakowanie, przechowywanie; jednocześnie korzystając z kopii słownictwa angielskiego – przy pomocy nauczyciela nanoszą do każdej części odpowiednik angielski – pisząc go obok, uprzednio usłyszawszy jego wymowę, np. zakres normy – *scope*, wymagania – *requirements*, określenia i definicje – *terms and definitions*, oznaczanie – *marking*, pakowanie i przechowywanie – *packing and storage*.

- ▶ Następnie nauczyciel poleca pracę w grupach 4-osobowych: dokładniejsze poznanie treści wybranych rozdziałów oraz ich analizę, a potem sformułowanie krótkich wypowiedzi po angielsku ze zwrotami, np. *rodzaje i metody badań, wymagania organoleptyczne, zdyskwalifikować produkt*. Uczniowie korzystają z kopii z terminologią, ich ogólnej wiedzy językowej i budują zdania, np. *There are different types and methods of testing*. Nauczyciel zachęca młodzież do wypowiedzi pomimo potknięć oraz pomaga w przewycięzeniu trudności. Cały czas ćwiczy z uczniami właściwą wymowę. Nauczyciel monitoruje pracę grup, pomagając w sytuacjach koniecznych.
- ▶ Następuje prezentacja wyników pracy grup – wskazani uczniowie z poszczególnych grup czytają głośno zdania, jest to moment sprawdzenia i korekty.

*Sposób pracy:* praca indywidualna, w grupach 4-osobowych, nauczyciel – uczeń.

*Czas:* ok. 8 min.

F. *Załączniki i bibliografia*

- ▶ Uczniowie w parach przeglądają co znajduje się w obu elementach, analizują zawarte treści.
- ▶ Odbywa się krótka dyskusja w klasie dotycząca najważniejszych informacji w tych częściach oraz wspólne sporządzenie notatki.

*Sposób pracy:* w parach, cała klasa

*Czas:* ok. 4 min.

III. Część końcowa lekcji

Przypomnienie i utrwalenie poszczególnych części normy, utrwalenie słownictwa angielskiego przez powtarzanie i wbudowanie go w strukturę zdań.

- Nauczyciel zadaje pytania z zakresu budowy normy, uczniowie korzystają z normy, własnych notatek oraz kopii z terminologią angielską i odpowiadają na pytania ogólne i szczegółowe. Na przykład: Jakie części podstawowe zawiera norma? Podaj je również w języku angielskim. Co znajduje się w przedmowie krajowej? Wymień poszczególne rozdziały w treści normy – podaj je także po angielsku. Część poleceń zadawana jest w języku obcym, np. *Describe the title page of this standard.*

Sposób pracy: nauczyciel – uczeń.

Czas: ok. 4 min.

#### IV. Praca domowa

Utrwalenie wiadomości z lekcji z zakresu towaroznawstwa oraz języka angielskiego, który został włączony w strukturę lekcji, doskonalenie umiejętności użycia technologii komputerowej i informacyjnej.

**Zadanie 1:** Wyszukaj w Internecie katalog Polskich Norm 2004, by uzyskać informacje w jakiej jest on wydanej wersji i co zawiera każda z jego części.

**Zadanie 2:** Z układanki literowej wyszukaj 9 słów angielskich użytych podczas dzisiejszej lekcji, ściśle związanych z budową norm, podaj ich polskie znaczenie i ułóż 5 zdań w języku angielskim z wybranymi słowami.

|   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| s | g | a | b | q | r | g | t | i | r | h | h | i | c |
| z | w | r | t | g | a | n | z | t | w | m | o | s | a |
| a | g | w | r | e | s | t | n | a | h | h | w | n | t |
| g | s | t | f | p | o | l | s | c | o | p | e | a | w |
| r | o | p | o | g | l | m | t | t | g | r | e | t | n |
| t | t | e | r | m | s | t | a | b | o | s | l | e | g |
| e | i | u | e | s | u | g | n | r | a | r | b | n | e |
| n | t | g | w | w | r | l | d | u | k | n | a | g | l |
| s | l | w | o | e | p | a | a | t | k | i | n | g | a |
| b | e | a | r | n | e | m | r | g | r | b | n | i | e |
| a | p | n | d | a | n | e | d | c | b | r | e | g | c |
| r | a | t | r | k | d | n | i | b | i | e | x | a | r |
| e | g | e | e | r | e | i | m | r | n | n | i | v | e |
| r | e | q | u | i | r | e | m | e | n | t | s | i | d |

#### Literatura

- K. Kruszewski (2002), *Sztuka nauczania*, Warszawa: PWN.  
 Z. Kwieciński i B. Śliwerski (2003), *Pedagogika*, Warszawa: PWN.  
 S. Fryce (1993), *Nauczanie zintegrowane*, Warszawa: Fundacja Innowacja.  
 M. Sielatycki (1999), *Metodyka nauczania zintegrowanego*, Warszawa: CODN.  
 M. Grondas (1999) *Ujęcie holistyczne w edukacji*, Warszawa: CODN.  
 P. Ur (1996), *A Course in Language Teaching*, CUP.  
 S. M. Kwiatkowski (1994), „Kształcenie i doskonalenie zawodowe” w: *Rynek pracy*, nr 6 Warszawa: Urząd Pracy.  
 H. Kelly (2002), „Effective Ways to Use Authentic Materials” w: *ELS Journal*.  
 A. Łapińska (1996), *Psychologia wieku dorastania*, Warszawa: PZWS.

(kwiecień 2004)



## PRZYSŁALI NAM KSIĄŻKI

### Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji Agencja Narodowa Programu Socrates

- Program Edukacyjny Wspólnoty Europejskiej (2004):
  - *Socrates Grundtvig 1 i 4 Kompendium projekty 2000-2003*,
  - *Socrates Grundtvig 2, Kompendium projekty 2003*,
  - *Socrates Grundtvig 2, Projekty realizowane w Polsce w latach 2001-2004*.

### EURYDICE

- *The system of education in Poland (2005)*, Warszawa: Eurydice.
- *Key data on teaching languages at school in Europe (2005)*, Bruksela: Eurydice.

### WYDAWNICTWO WIEDZA POWSZECHNA

- Stanisław P. Kaczmarski (2005), *Czasowniki angielskie w praktyce*, Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Piotr Kaczmarski, Stanisław P. Kaczmarski (2004 – wyd. VIII), *Testy z języka angielskiego – egzaminy na studia filologiczne oraz testy międzynarodowe*, Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Kazimierz Kupisz, Bolesław Kielski (2004 – wyd. XVI), *Podręczny słownik francusko-polski A-Z*, Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Maria Szypowska (2004 – wyd. XIV), *Język francuski dla początkujących*, Warszawa: Wiedza Powszechna.



# MATERIAŁY PRAKTYCZNE



DoroMta Buda<sup>1)</sup>  
Sułkowice

## Kleidung – ćwiczenia leksykalne

Opanowanie słownictwa z różnych kręgów tematycznych stanowi dla prawie każdego, kto uczy się języka obcego duży problem. Uczenie się słówek nie sprawia przyjemności, a ich „wkuwanie” jest mało efektywne. Dlatego ważne jest, aby uczniowie wykonywali różne ćwiczenia i rozwiązywali krzyżówki służące zapamiętywaniu i wzbogacaniu słownictwa. Ponieważ każdy, niezależnie od wieku, interesuje się modą i używa słownictwa z zakresu *ubioy* w wielu autentycznych sytuacjach, dlatego uczniowie powinni utrwalać i poszerzać słownictwo z tego zakresu.



Opracowane przeze mnie poniższe ćwiczenia powinny zachęcić do aktywnego uczenia się, rozbudzić w uczniach chęć odkrywania znaczeń, a jednocześnie ułatwić nauczycielowi pracę dydaktyczną. Pobudzają one do samodzielności, rozwijają myślenie, a przede wszystkim ułatwiają przyswajanie leksyki i uprzyjemniają

naukę. Ćwiczenia przeznaczone są raczej dla uczniów gimnazjum, którzy na lekcjach poznają podstawowe słownictwo z różnych dziedzin, a którzy pragną poszerzyć swój zasób leksykalny.

Seit Jahrhunderten haben sich die Menschen mit ihrer äußeren Hülle beschäftigt und ständig Neues erdacht, um durch geschmackvolle Kleidung ihrer Persönlichkeit Ausdruck zu verleihen. Die Kleidung entspricht dem Zeitgeschmack, der Mode.



I. Welche Kleidungsstücke sind das? Setz die Silben richtig zusammen!

|       |       |      |        |         |       |        |
|-------|-------|------|--------|---------|-------|--------|
| Man-  | -ro   | -son | Unter- | Schlaf- | Blou- | 1. ___ |
| Mü-   | Ber-  | -ho- | -se    |         |       | 2. ___ |
| -hemd | -le-  | -tel | Bla-   | Bo-     |       | 3. ___ |
| -se   |       |      | -tze   |         |       | 4. ___ |
| -rock | -mu   | Blu- |        |         |       | 5. ___ |
| -zer  | Tarn- | -das |        |         |       | 6. ___ |
|       |       |      |        |         |       | 7. ___ |
|       |       |      |        |         |       | 8. ___ |
|       |       |      |        |         |       | 9. ___ |

<sup>1</sup> Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego.

II. In jeder Zeile befindet sich unter den fünf Wörtern ein Außenseiter. Streich ihn!

- Flanell – Samt – Seide – Falte – Leinen  
 Anzug – Mantel – Kleid – Ärmel – Blazer  
 Kragen – Schlitz – Ärmel – Knopfloch – Bermudas  
 säumen – falten – stricken – steppen – nähen  
 kragenlos – knöpfbar – matschig – schick – figurbetont

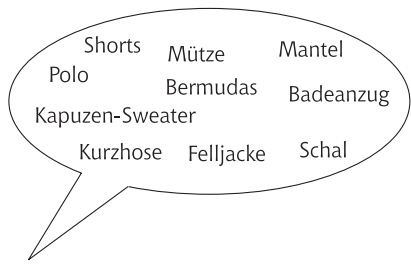
III. Dreizehn Stoffnamen sind in diesem Buchstabenquadrat versteckt. Finde sie und schreibe sie mit dem bestimmten Artikel!

|   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| B | W | E | S | T | E | E | L | O | N |
| A | S | G | F | H | F | S | U | S | P |
| U | A | A | N | P | D | J | R | A | O |
| M | T | B | W | O | L | L | E | F | L |
| W | I | A | N | P | A | E | X | L | Y |
| O | N | R | Y | E | S | I | U | A | E |
| L | Z | D | L | L | E | N | S | N | S |
| L | V | I | O | I | I | E | A | E | T |
| E | H | N | N | N | D | N | M | L | E |
| A | L | E | U | E | E | O | T | L | R |

1. .... 8. ....  
 2. .... 9. ....  
 3. .... 10. ....  
 4. .... 11. ....  
 5. .... 12. ....  
 6. .... 13. ....  
 7. ....

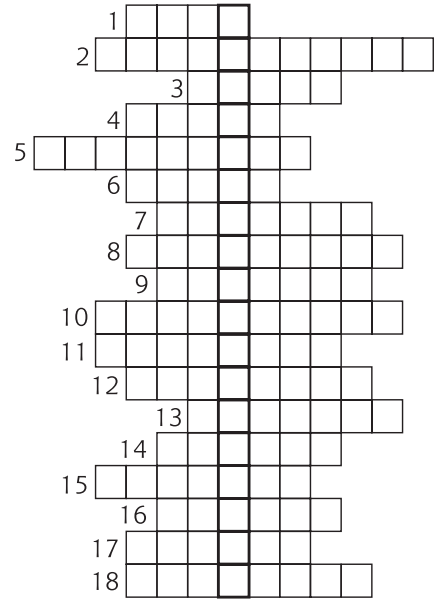
IV. Ergänze folgende Sätze:

Es ist **kalt**. Ich ziehe: \_\_\_\_\_,  
 \_\_\_\_\_,  
 \_\_\_\_\_ an.  
 Es ist **warm**. Ich ziehe: \_\_\_\_\_,  
 \_\_\_\_\_,  
 \_\_\_\_\_ an.



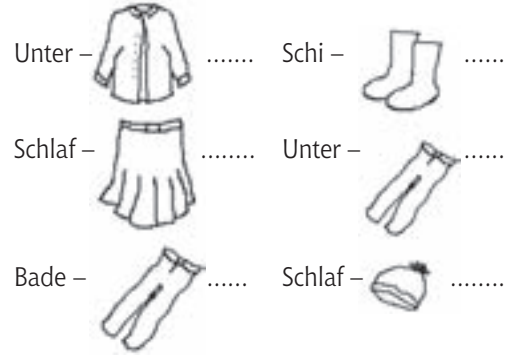
V. Kreuzworträtsel.

- 1) spódnica 2) kołnierz szalowy 3) jedwab  
 4) sukienka 5) krawiec 6) szyć 7) w kratkę  
 8) bawełna 9) flanela 10) dekolt 11) popelina  
 12) kąpielówki 13) zapinać 14) sfałdować  
 15) w kropki 16) obrębiać 17) fastrygować  
 18) w paski



Lösung .....

VI. Wortbilder. Erkenne die Wörter! Was bedeuten sie?



VII. Wie heißen die Nomina?

- a) anprobieren die .....  
 b) zuschneiden der .....  
 c) nähen das .....  
 d) knöpfen der .....

e) säumen      der .....  
f) steppen      das .....  
g) bügeln      das .....

h) falten      die .....  
i) heften      das .....

(lutyl 2004)

Barbara Będkowska<sup>1)</sup>

Jastrzębie Zdrój

## As the proverb goes...

Uczenie języka powinno być związane z uczeniem kultury krajów, które się tym językiem posługują. Są jednak elementy kulturowe łączące różne języki ze sobą – to przysłowia. Używamy ich często jako podsumowanie w rozmowie, komentarz do określonej sytuacji, morał puentujący opowiedzianą historię. Jednakże znajomość przysłów jest słaba, a w podręcznikach spotyka się je zbyt rzadko. Poniżej prezentuję zestaw ćwiczeń o różnym stopniu trudności, które można wykorzystać do przygotowania lekcji wprowadzającej i utrwalającej znajomość przysłów angielskich, lub też wykorzystać na tak zwanym zastępstwie w klasie, w której nie uczymy. Ćwiczenia te są znakomitą okazją do zapamiętania chociaż kilku sentencji bez konieczności uczenia się ich na pamięć, czego uczniowie (i nie tylko) nie lubią. Sama wykorzystałam część z proponowanych ćwiczeń do przeprowadzenia lekcji w klasie I liceum, która to lekcja bardzo podobała się uczniom i została potem przeprowadzona w innych klasach przez kolegów-nauczycieli.

Przed przystąpieniem do ćwiczeń prosimy uczniów o zdefiniowanie pojęcia *proverb*. Ułatwieniem w klasach młodszych może być zadanie pytań pomocniczych:

Is it a short or long sentence?

Is it well-known or not?

What is it about?

When / in what situation do we use it?

Zwykle uczniom udaje się stworzyć definicję "A proverb is a short, well-known statement that gives practical advice about life". Teraz możemy przystąpić do ćwiczeń – uczniowie pra-

cują w grupach 3-4-osobowych, w klasach młodszych można uczniom udostępnić słowniki, ponieważ mogą wystąpić problemy ze zrozumieniem słownictwa.

► Ćwiczenie 1. Wybór polskiego odpowiednika przysłowia angielskiego.

Każda grupa otrzymuje kopię zadania, które po rozwiązaniu sprawdza z resztą klasy.

Choose the Polish equivalent for the English proverb. There is only one possibly answer.

1. *Every cloud has a silver lining.*

a) Co z oczu to z serca.

b) Nie ma tego złego, co by na dobre nie wyszło.

c) Kradzione nie tuczy.

2. *Every dog has its day.*

a) Trafiło się ślepej kurze ziarno.

b) Nie ma jak w domu.

c) Dobry zwyczaj – nie pożyczaj.

3. *It never rains but it pours.*

a) Jak się nie ma co się lubi, to się lubi, co się ma.

b) Mowa jest srebrem, milczenie złotem.

c) Nieszczęścia chodzą parami.

4. *Never buy a pig in a poke.*

a) Dla chcącego nic trudnego.

b) Nie kupuj kota w worku.

c) Niedaleko pada jabłko od jabłoni.

5. *When in Rome, do as the Romans do.*

a) Jeśli wlaźles między wrony, musisz krakać jak i one.

b) Czym skorupka za młodu nasiąknie, tym na starość trąci.

c) Nie od razu Kraków zbudowano.

Klucz: 1- b, 2 - a, 3 - c, 4 - b, 5 - a.

<sup>1)</sup> Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Zespole Szkół nr 2 im. W. Korfatego w Jastrzębiu Zdroju.

► Ćwiczenie 2 A. Łączenie zdań.

Uczniowie dostają tzw. rozsypankę. Jest to siedem przysłów, ale każde z nich jest podzielone na dwie części. Zadaniem uczniów jest połączenie części ze sobą i utworzenie poprawnych zdań.

*You have 7 proverbs but each of them is divided into two parts. Try to match the parts and create correct sentences.*

1. Many hands / make light work.
2. People who live in glass houses / shouldn't throw stones.
3. There is no smoke / without fire.
4. Too many cooks / spoil the broth.
5. When the cat is away / the mice will play.
6. Don't put all your eggs / into one basket.
7. Never judge a book / by its cover.

► Ćwiczenie 2 B. Dobór znaczenia.

Po sprawdzeniu poprawności wykonania części A, uczniowie dostają w języku angielskim wyjaśnienie znaczenia poznanych w części A przysłów. Ich zadaniem jest połączenie przysłowia z jego znaczeniem.

*Match the proverbs from part A with their explanations. This time the explanation is given in English.*

- A. People will take advantage of someone's else absence to behave more freely.
- B. Don't criticise other's faults if you suffer from them yourself.
- C. Gossips are usually based on some degree of truth.
- D. Too many people interfering is a bad way of doing things.
- E. A lot of people helping makes a job easier.
- F. Don't judge people/things by their appearance.
- G. Don't invest all your efforts or your attention in just one thing.

klucz: 1 - E, 2 - B, 3 - C, 4 - D, 5 - A, 6 - G, 7 - F.

► Ćwiczenie 2 C. Wizualizacja przysłów.

Po odczytaniu poprawnych połączeń przysłów i ich znaczenia (część A i B) każda grupa dostaje obrazek. Zadanie polega na wybraniu tego przysłowia z punktu A, które najlepiej pasuje do obrazka.

*Now I give a picture to each group. Please try to decide which proverb is shown in your picture.*

► Ćwiczenie 3. Przysłowia synonimiczne.

To ćwiczenie uzmysławia uczniom, że w obrębie jednego języka mogą istnieć przysłowia

o podobnym znaczeniu. Zadaniem uczniów jest znalezienie takich par, a następnie zastanowienie się nad ich polskimi odpowiednikami.

*Some proverbs are similar in meaning to one another. Try to match the proverbs on the left to the proverbs on the right. Can you give their Polish counterparts?*

|  |  |
|--|--|
| 1. A bird in the hand is worth two in the bush.<br>..... | A. Never judge a book by its cover.<br>.....         |
| 2. Don't count your chickens before they are hatched.    | B. Familiarity breeds contempt.                      |
| 3. All that glitters is not gold.                        | C. Never look a gift-horse in the mouth.             |
| 4. Absence makes the heart grow fonder.                  | D. Don't cross your bridges before you come to them. |

Klucz: 1 - C, 2 - D, 3 - A, 4 - B.

Polskie odpowiedniki: 1. Lepszy wróbel w garści niż kanarek na dachu. 2. Nie krzycz hop, póki nie przeskoczysz. 3. Nie wszystko złoto, co się świeci. 4. Im przykrzejsze rozstanie, tym miłsze powitanie. A. Nie oceniaj kogoś po jego wyglądzie. B. Zżyłość poufała nie zawsze trwała. C. Darowanemu koniowi nie patrzy się w zęby. D. Nie przechodź przez most, dopóki do niego nie przybędziesz.

► Ćwiczenie 4. Komentowanie sytuacji.

Każda grupa dostaje taką samą listę przysłów (poznanych wcześniej na lekcji). Zadanie polega na zapoznaniu się z podaną sytuacją (jedna dla każdej grupy) i dobranie odpowiedniego przysłowia jako komentarza do niej.

Lista przykładowych sytuacji:

- A. Someone says that have just been offered a free two-week holiday, but you are hesitating whether to take up the offer.
- B. Someone thanks you and your friends for helping to load heavy boxes into a van.
- C. Someone says that can't be bothered applying to different universities and will apply to one.
- D. Three different people have made different arrangements for the same meeting and so everyone comes at different times and the result is total confusion.
- E. John has cleaned his room for the first time

since last holidays. I think that he has changed and understood that living in a clean room is pleasant.

*Proverbs are often used to comment on a different situation. Each group has got the same list of proverbs. Try to find the most suitable one for the situation given to your group.*

1. Don't put all your eggs into one basket.
2. Too many cooks spoil the broth.
3. Many hands make light work.
4. Never look a gift-horse in the mouth.
5. One swallow doesn't make a summer.

Klucz: 1 – C, 2 – D, 3 – B, 4 – A, 5 – E.

► **Ćwiczenie 5. Uzupełnianie zdań.**

Uczniowie pracują indywidualnie. To ćwiczenie ma na celu sprawdzenie, czy uczeń zapamiętał niektóre z poznanych przysłów.

*Check if you can complete the following English proverbs:*

Too many cooks.....  
 All that glitters.....  
 Many hands.....  
 Every dog has.....  
 Never look a gift-horse.....  
 It never rains.....  
 Never judge a book.....

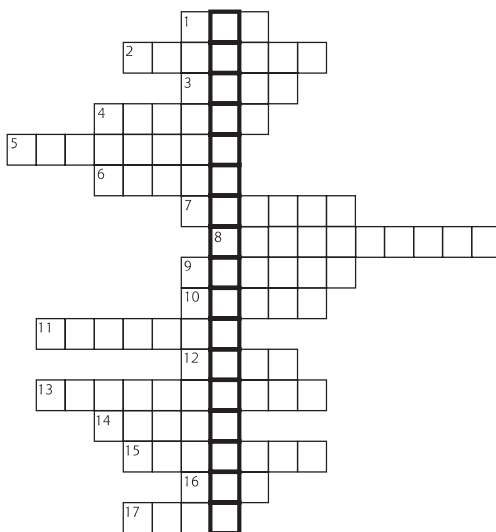
► **Ćwiczenie 6. Krzyżówka.**

Uczniowie pracują indywidualnie lub w parach. Rozwiązaniem krzyżówki jest oczywiście przysłowie.

*Fill in the crossword:*

1. „Big” in London.
2. English word for „przysłowie”
3. East or ....., home is the best: as the proverb goes.
4. Money given every month to the working people.
5. A general name for a country governed by a monarch.
6. Every..... has a silver lining.
7. The capital of England.
8. The Prime Minister and all the ministers.
9. The main river in the UK.
10. The smallest geographical region of Great Britain.
11. The most popular non-existing British pop-group.
12. The popular Scottish musical instrument.

13. A person whose profession is to keep or check financial accounts.
14. It never rains but it.....
15. A member of an army.
16. When it is away, the mice will play.
17. The first name of the British Prime Minister.



Klucz: Every dog has its day.

► **Ćwiczenie 7. Wypracowanie.**

Uczniowie jako zadanie domowe lub, jeżeli jest to kolejna lekcja poświęcona tej tematyce, na lekcji, piszą opowiadanie (wybór formy zależy od nauczyciela, może to być list, dialog...), którego końcem ma być wybrane przysłowie. Przysłowie wybierają uczniowie na lekcji lub nauczyciel decyduje o jego wyborze.

Zakończeniem lekcji związanej z przysłowiami może być ogłoszenie konkursu na zilustrowanie przysłów poznanych na lekcji, z wyjątkiem tych, których ilustracje były przedstawione na lekcji. W naszej szkole taki konkurs został ogłoszony i cieszył się dużym powodzeniem, co świadczyło o zainteresowaniu tematem. Prace konkursowe zdobyły potem gazetkę koło sali językowej i przypominały uczniom angielskie przysłowia.

**Bibliografia:**

- McCarthy Michael, O'Dell Felicity (1996), *English Vocabulary in Use*, Cambridge: CUP.  
 Konieczna Jolanta (1998), *Słowa, słówka i przysłowia*, Warszawa: Wiedza Powszechna.  
 Tokarczuk Olga, Borecki Wojciech (1993), *Mały angielsko-polski słownik przysłów*, Unus.

(wrzesień 2003)

## Zestaw ćwiczeń dla technikum gastronomicznego

Ucząc języka francuskiego w Technikum Gastronomicznym, które wchodzi w skład Zespołu Szkół nr 1 w Choszcznie, kładę szczególny nacisk na nauczanie słownictwa związanego z przyszłym zawodem uczniów, tzn. dotyczącego tematyki kulinarno-gastronomicznej. Opracowałam w tym celu zestaw ćwiczeń leksykalnych, które wykorzystują również w Liceum Ogólnokształcącym, bowiem tematyka ta zawarta jest w każdym programie nauczania języka obcego. Oto te ćwiczenia:

### I. Zaznacz, czy zdania są prawdziwe (Vrai), czy fałszywe (Faux):

- ▶ La prune est un légume.
- ▶ On peut manger des pommes de terre crues.
- ▶ Une tomate rouge est mûre.
- ▶ En Pologne, on mange beaucoup d'escargots.
- ▶ Les Polonais mangent beaucoup de porc.
- ▶ Les Français mangent peu de fromage.
- ▶ La mayonnaise n'est pas une sauce.
- ▶ Le camembert est un gâteau.
- ▶ La vinaigrette est faite avec de la moutarde.
- ▶ En France, on mange des croissants au petit déjeuner.

### II. Wykreśl słowa nie pasujące do pozostałych:

- ▶ poisson / porc / veau
- ▶ persil / poire / poivron /
- ▶ lait / beurre / bière
- ▶ jambon / saucisson / croissant
- ▶ bonbon / biscuit / gâteau
- ▶ crêpes / pâtes / choucroute
- ▶ poulet / boeuf / canard

### III. Połącz święto (okazję) z odpowiednim ciastem (deserem):

- |                |                          |
|----------------|--------------------------|
| 1. Noël        | a) les oeufs de chocolat |
| 2. Pâques      | b) la bûche de Noël      |
| 3. mardi gras  | c) la galette des Rois   |
| 4. l'Épiphanie | d) les crêpes            |

### IV. Oto 5 osób, dla których masz przygotować menu na obiad:

- ▶ Léa est allergique aux produits laitiers
- ▶ Marcel est végétarien
- ▶ Nicole n'aime pas les tomates
- ▶ Jean est diabétique
- ▶ Jacqueline est au régime pour maigrir

W poniższej tabeli zaznacz potrawy, które są odpowiednie dla tych osób:

| Plat                       | Léa | Marcel | Nicole | Jean | Jacqueline |
|----------------------------|-----|--------|--------|------|------------|
| ENTREE                     |     |        |        |      |            |
| Soufflé au fromage         |     |        |        |      |            |
| Quiche lorraine            |     |        |        |      |            |
| Salade niçoise             |     |        |        |      |            |
| Tourte aux pommes de terre |     |        |        |      |            |
| Pâté de canard             |     |        |        |      |            |
| PLAT PRINCIPAL             |     |        |        |      |            |
| Gratin dauphinois          |     |        |        |      |            |
| Choucroute alsacienne      |     |        |        |      |            |
| Bifteck – frites           |     |        |        |      |            |
| Boeuf bourguignon          |     |        |        |      |            |
| Cassoulet                  |     |        |        |      |            |
| DESSERT                    |     |        |        |      |            |
| Pêches – melba             |     |        |        |      |            |
| Tarte Tatin                |     |        |        |      |            |
| Salade de fruits           |     |        |        |      |            |
| Mousse au chocolat         |     |        |        |      |            |
| Crème brûlée               |     |        |        |      |            |

### V. Których czasowników użyjesz w odniesieniu do następujących produktów:

1. les carottes
2. le fromage

<sup>1)</sup> Autorka jest nauczycielką języka francuskiego w Zespole Szkół nr 1 w Choszcznie.

3. la viande
4. les frites
5. les pommes de terre
6. les oeufs
7. le pain
8. le lait

A. beurrer, B. couper, C. râper, D. hacher,  
E. frire, F. cuire, G. casser, H. verser, I. boire  
J. manger, K. épilucher, L. égouter.

**VII.** Wybierz z listy przybory potrzebne do wy-  
konania następujących potraw:

- a) les frites
- b) la quiche lorraine
- c) une omelette au jambon
- d) la soupe à l'oignon

une casserole, une poêle, une friteuse, un  
couteau, une louche, une planche, un roule-  
au, un moule, une cuillère, une fourchette,  
une spatule

**VII.** Oto przepis na suflet czekoladowy. Uzupeł-  
nij go czasownikami w trybie rozkazującym:

Ingrédients:

|   |                |
|---|----------------|
| 4 verres de lait                            | servir         |
| 150 grammes de chocolat noir<br>en morceaux | battre         |
| 8 cuillères à soupe de sucre                | mettre         |
| 5 oeufs                                     | faire bouillir |
| une cuillère de farine                      | remuer         |
|   | ajouter        |
|   | mélanger       |
|   | verser         |

Préparation:

(1) ..... 4 verres de lait avec 150 gr  
de chocolat et 8 cuillères à soupe de sucre,  
(2).....bien. (3).....5 jaunes  
d'oeufs dans un bol, (4).....une  
cuillère de farine. (5).....peu à peu  
le lait au chocolat sur les jaunes d'oeufs,  
(6).....bien. (7).....les 5  
blancs d'oeufs en neige, (8).....- les  
doucement au lait au chocolat et au jaunes  
d'oeufs. (9).....le tout dans un  
moule à soufflé beurré, (10) ..... à  
four doux 10 minutes et à four chaud 20 minu-  
tes. (11) .....immédiatement.

**VIII.** Dopasuj nazwę dania do regionu, z które-  
go pochodzi:

- |                             |                   |
|-----------------------------|-------------------|
| 1. Tripes à la mode de Caen | A. l'Alsace       |
| 2. Far breton               | B. la Bourgogne   |
| 3. Quiche lorraine          | C. la Savoie      |
| 4. Choucroute               | D. la Normandie   |
| 5. Fondue savoyarde         | E. la Provence    |
| 6. Bouillabaisse            | F. la Lorraine    |
| 7. Salade niçoise           | G. le Languedoc   |
| 8. Boeuf bourguignon        | H. la Côte d'Azur |
| 9. Cassoulet                | I. la Bretagne    |

**IX.** Czego potrzebują te osoby:

- |   |                              |
|---|------------------------------|
| 1. Nadine veut préparer<br>un plat.     | a) un bol                    |
| 2. Paul veut boire<br>de l'eau.         | b) une cafetière             |
| 3. Annick veut faire<br>une salade.     | c) une recette de<br>cuisine |
| 4. Maman veut faire<br>cuire un gâteau. | d) un verre                  |
| 5. Brigitte veut préparer<br>du café.   | e) un moule                  |
| 6. Michel veut boire<br>du chocolat.    | f) un saladier               |

**X.** Wybierz właściwe słowo, skreślając niepotrzeb-  
ne:

1. Je mange dans un plat / une assiette / un  
verre
2. Monique mange un dessert / une table / de  
l'eau
3. Vous coupez du riz / du pain / du thé
4. Tu dois verser du jambon / des carottes / du  
lait
5. Je voudrais boire du gâteau / du café / du  
citron

**XI.** Rozwiąż krzyżówkę:

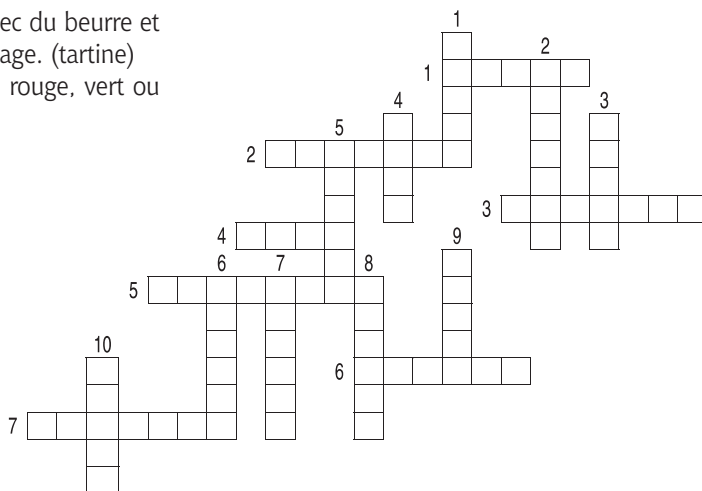
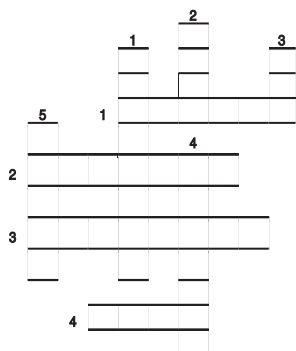
Horizontalement:

1. C'est une pâtisserie bonne et sucrée. (gâteau)
2. Pour la faire il faut des oeufs et une poêle.  
(omelette)
3. La meilleure vient de Dijon. (moutarde)
4. Tu en manges tous les jours. (pain)

Verticalement:

1. C'est un pain long. (baguette)
2. C'est blanc, tu en bois pour la santé. (lait)
3. Il faut en boire beaucoup, surtout en été. (eau)

4. C'est une tranche de pain avec du beurre et de la charcuterie ou du fromage. (tartine)
5. C'est un fruit rond ou ovale, rouge, vert ou jaune. (pomme)



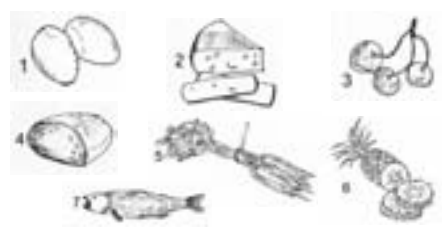
**XII. Wybierz odpowiedzi spośród podanych niżej wyrazów:**

1. Qu'est-ce qui est rouge?
2. Qu'est-ce qui est vert?
3. Qu'est – ce qui est sucré?
4. Qu'est – ce qui est acide?
5. Qu'est – ce qui est à boire?
6. Qu'est – ce qu'on coupe?
7. Qu'est – ce qu'on râpe?
8. Qu'est – ce qu'on mange cuit?

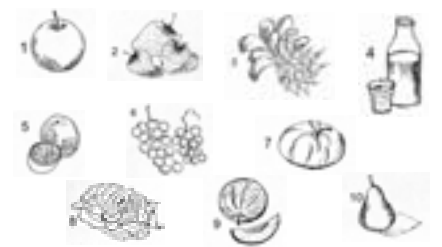
pommes de terre, lait, tomate, pomme, carotte, haricots verts, citron, viande, salade, pain, gâteau, fraise, vin, riz, vinaigre.

**XIII. Rozwiąż krzyżówkę:**

Horizontalement:



Verticalement:



**XIV. Co powiesz? Połącz sytuację z odpowiednią reakcją językową:**

1. Prosisz kelnera o kartę dań.
  2. Kupujesz produkty na sałatkę.
  3. Prosisz o podanie cukru.
  4. Prosisz o podanie przepisu na naleśniki.
  5. Odrzucasz propozycję zjedzenia deseru.
  6. Przyjmujesz propozycję zjedzenia owoców.
  7. Zamawiasz danie dnia.
- A. Tu peux me donner la recette des crêpes?  
 B. Non, merci, je ne veux pas de dessert.  
 C. Oui, avec plaisir, j'adore les glaces.  
 D. Garçon, je voudrais la carte, s'il vous plaît.  
 E. Passez – moi le sucre, s'il vous plaît.  
 F. Je prends le plat du jour.  
 G. 4 tomates, une salade et un citron, s'il vous plaît.

**XV. Ułóż ten przepis we właściwej kolejności:**

- Une omelette.
- .....Verser sur la poêle.(6)
  - ..... Mélanger.(5)
  - ..... Battre les oeufs.(2)
  - ..... Faire cuire l'omelette.(7)
  - ..... Casser les oeufs dans un bol.(1)
  - ..... Saler.(4)
  - ..... Ajouter de la crème fraîche.(3)

Ćwiczenia tego typu zwiększają zainteresowanie tematyką kulinarno-gastronomiczną oraz pomagają zapamiętać słówka. Można je również wykorzystać na sprawdzianach i konkursach.

(kwiecień 2004)



Marta Petryszak<sup>1)</sup>  
Lublin

## Save the Animals

*Save the Animals* to przedstawienie, które udało nam się przygotować w ramach projektu *To be or not to be...* na najlepszą inscenizację, scenkę, program artystyczny w języku angielskim. Przygotowałam je z uczniami klasy III szkoły podstawowej, którzy uczyli się języka angielskiego od klasy II, ale w wymiarze 1 godz. tygodniowo. To, co udało nam się wspólnie stworzyć, prezentuję poniżej<sup>2)</sup>.

### Save the Animals

Grupa wiekowa: klasa III szkoły podstawowej.

Czas trwania: ok. 10 minut.

Przedstawienie przygotowane na podstawie tekstów Joanny Zarańskiej i różnych angielskich piosenek.

Występują: dziewczynka, chłopiec, słońeczko – księżyc, zwierzęta żyjące w ZOO (pacyнки): ptak, małpka, lew, wąż, tygrys. W przedstawieniu pojawiają się też inne zwierzęta (w formie dekoracji jako ilustracja piosenek).

#### SCENE 1

Characters: Boy, Girl

**Girl:** Wchodzi na scenę śpiewając piosenkę "THE".

Dziewczynka wykonuje powolne, płynne ruchy taneczne dostosowane do melodii.

Po wykonaniu piosenki dziewczynka wypowiada poniższe słowa na tle tej samej melodii. Cicho gra muzyka.

THE<sup>3)</sup>

I sail on THE ocean,  
I swim in THE sea,  
I fly in THE air,  
And THE world's all for me.

My planet's THE Earth,  
but I dream of THE moon,

and I hope in my dreams  
To go there quite soon.

**Girl:** I live on the planet Earth.

I've got blue oceans  
and green woods.

I live on the planet  
Earth.

I've got the sky so  
blue!

I live on the planet  
Earth

And share the world with **you**.

Pokazuje na stojącego obok chłopca, chłopiec podchodzi do niej i mówi:

**Boy:** We should care for ants,  
We should care for lions,  
We should care for hippos and bears,  
We should care for birds,  
We should care for seals.  
The Earth is a big, big farm  
And we all are farmers there.  
We should care for rivers,  
We should care for seas,  
We should care for oceans and lakes,  
We should care for woods,  
We should care for deserts,  
We should care for every single place...<sup>4)</sup>.

Melodia powoli cichnie i cichnie głos mówiącego chłopca...

#### SCENE 2

Characters: Boy, Girl, Bird, Monkey, Lion, Snake, Tiger

Zwierzęta zajmują swoje miejsca w klatkach (na scenie są to krzeselka ustawione przodem do widowni). Dzieci (dziewczynka i chłopiec) wchodzi do ZOO. Widzą tam różne zwierzęta w klatkach. Wszyscy śpiewają piosenkę *We live in the ZOO*, a wymieniane w piosence zwierzęta są



<sup>1)</sup> Autorka jest nauczycielką kształcenia zintegrowanego i języka angielskiego w Szkole Podstawowej nr 25 w Lublinie.

<sup>2)</sup> Patrz: s. 176 w tym numerze.

<sup>3)</sup> Joanna Zarańska (2000), *Grammar Rhymes – wierszowana gramatyka angielska*, Warszawa: Świat Książki.

<sup>4)</sup> Joanna Zarańska (1999), *A Clock in a Sock, part 2.*, Warszawa: Prószyński i S-ka SA.

pokazywane widowni przez podniesienie ręki w górę z odpowiednim zwierzakiem – pacynką.

### We live in the Zoo<sup>5)</sup>

Tiger, tiger, you live in the Zoo,  
Live in the Zoo, live in the Zoo  
Tiger, tiger, you live in the Zoo,  
And lion lives in the Zoo, too.  
Giraffe, giraffe, you live in the Zoo,  
Live in the Zoo, live in the Zoo  
Giraffe, giraffe, you live in the Zoo,  
And zebra lives in the Zoo, too.  
Monkey, monkey you live in the Zoo  
Live in the Zoo, live in the Zoo  
Monkey, monkey you live in the Zoo  
And camel lives in the Zoo, too.  
Kangaroo, kangaroo, you live in the Zoo,  
Kangaroo, kangaroo, you live in the Zoo,  
And parrot lives in the Zoo, too.

Dziewczynka i chłopiec pytają, jak zwierzęta czują się w ZOO. Dzieci pytają wesoło, ale zwierzęta odpowiadają bardzo smutno.

**Girl:** Monkey, monkey, you live in the ZOO.  
Hi, hi! How are you?

**Monkey:** I am very sad. There no trees here.  
I can't play. I cry every night. I miss my mother and father.

**Boy:** Lion, lion, you live in the ZOO.  
Hi, hi! How are you?

**Lion:** I am very lonely. I have no friends.

**Girl:** Snake, snake, you live in the ZOO.  
Hi, hi! How are you?

**Snake:** It's too cold here. I want to go back to the jungle.

**Boy:** Tiger, tiger, you live in the ZOO.  
Hi, hi! How are you?

**Tiger:** I miss the jungle. I want to go back home.

**Girl:** Bird, bird, you live in the ZOO.  
Hi, hi! How are you?

**Bird:** I have no place to fly. I want to fly away.

**Girl:** Look at the animals. They are so unhappy.

**Boy:** I think they miss their home.

**Girl:** Yes, they need help.

**Boy and Girl:** Animals! How are you?

**Animals:** Terrible!!! We are so sad and lonely here.

**Girl:** Why?

**Monkey:** Because we are wild animals.

**Animals:** Please, help us!!!

**Girl and Boy:** O.K. Wait for us!

### SCENE 3

Dzieci po powrocie z ZOO kładą się spać. Śnią o zwierzętach, które widziały w ZOO w klatkach. Przez scenę przechodzi dziecko grające rolę księżycy. Piosenka *Red bird through my window*<sup>6)</sup>. W czasie piosenki w oknie na scenie pojawiają się zwierzęta wymieniane w piosence: *red bird, blue bear, yellow duck, green frog*.

#### Red bird through my window

Red bird, red bird through my window  
Red bird, red bird through my window  
Red bird, red bird through my window  
Oh, mummy! I am sleepy!

Blue bear, blue bear through my window  
Blue bear, blue bear through my window  
Blue bear, blue bear through my window  
Oh, mummy! I am sleepy!

Yellow duck, yellow duck through my window  
Yellow duck, yellow duck through my window  
Yellow duck, yellow duck through my window  
Oh, mummy! I am sleepy!

Green frog, green frog through my window  
Green frog, green frog through my window  
Green frog, green frog through my window  
Oh, mummy! I am sleepy!

### SCENE 4

Wstaje dzień. Dziecko grające rolę słońeczka przechodzi przez scenę w swoim przebraniu. Wczesnym rankiem dzieci pojawiają się w ZOO.

**Boy:** Here we are.

Dzieci skradają się i cichutko otwierają kolejno klatki ze zwierzętami za pomocą dużego, widocznego klucza.



**Girl:** Tiger, tiger where are you?

**Tiger:** Here I am, here I am.

**Girl:** Monkey, monkey I am calling you!

**Monkey:** Here I am, here I am.

**Girl:** Snake, snake where are you?

**Snake:** Here I am, here I am.

**Girl:** Bird, bird I am calling you!

<sup>5)</sup> English Junior (2001), Poznań: Polskie Media Amer. Com. SA, nr 1.

<sup>6)</sup> Anna Wieczorek (2000), *I can sing 2 – Piosenki po angielsku dla najmłodszych*, Warszawa: Wydawnictwo Szkolne PWN.

**Bird:** Here I am, here I am.

**Boy:** Let's go. Here is the boat. You are going back to the jungle.

**Snake:** Thank you very much.

**Lion:** Thank you for your help.

**Monkey:** You are so good.

**Tiger:** Real friends.

**Bird:** Come and visit us in the jungle. See you soon!

**Boy and Girl:** Have a nice trip. Bye-bye!

Gdy ptak żegna się z dziećmi, zwierzęta zajmują miejsca w czekającej na nich łodzi – krzeselka zamieniają się w łódź przez ustawienie ich bokiem do widowni.

**Bird:** Goodbye, we are leaving,

We are going away.

Goodbye, we are leaving,

We don't want to stay.

Goodbye, we are leaving,

We are going away,

We are getting aboard one by one.

W rytm słuchanej piosenki zwierzęta wiostują, odpływają do swojego świata uwolnione z klatek w ZOO przez dzieci. Falujący niebieski materiał imituje wodę, fale.

Row, row, row the boat,

On the deep blue sea,

Merrily, merrily, merrily, merrily,

Sail away with me!

Na zakończenie przedstawienia wszyscy razem śpiewają *If you're happy...*<sup>7)</sup>

IF YOU'RE HAPPY

If you're happy and you know it,  
Clap your hands.

If you're happy and you know it,  
Clap your hands.

If you're happy and you know it,  
And you really want to show it.

If you're happy and you know it,  
Clap your hands.

If you're happy and you know it,  
Stamp your feet.

If you're happy and you know it,  
Stamp your feet.

If you're happy and you know it,  
And you really want to show it.

If you're happy and you know it,  
Stamp your feet.

If you're happy and you know it,  
Blink your eyes.

If you're happy and you know it,  
Blink your eyes.

If you're happy and you know it,  
And you really want to show it.

If you're happy and you know it,  
Blink your eyes.

W rytm śpiewanej wesoła piosenki maszerują i dzieci i zwierzęta.

### Materiały pomocnicze:

English Junior (1/2001), Poznań: Polskie Media Amer. com SA.  
Anna Wieczorek (2000), I can sing 2 – Piosenki po angielsku dla najmłodszych, Warszawa: Wydawnictwo PWN.  
J. Byrne, A. Waugh (1999), *Jingle Bells and Other Songs*, Oxford: OUP.

Joanna Zarańska (2000), *Grammar Rhymes – wierszowana gramatyka angielska*, Warszawa: Świat Książki.

Joanna Zarańska (1999), *A Clock in a Sock, part 2.*, Warszawa: Prószyński i S-ka SA.

(luty 2004)

<sup>7)</sup> J. Byrne, A. Waugh (1999), *Jingle Bells and Other Songs*, Oxford: OUP.

---

Anna Borowska-Szmigiel<sup>1)</sup>

Mragowo

## The Gingerbread Man

Oto treść słuchowiska, które przygotowałam z uczniami klas szóstych na podstawie bajki *The Gingerbread Man*<sup>2)</sup>.

(wesoła melodia)

**Narrator:** Close your eyes. Can you see a very old and beautiful house?

---

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

<sup>2)</sup> patrz s. 98 w tym numerze

An old woman lives here. An old woman and an old man.

They don't have any children.

One beautiful morning... (*kobieta śpiewa mormorando*) the old woman is in the kitchen (*brzęk szklanek, naczyń, szelst torebek papierowych*).

She is making a cake. Wow! It is a gingerbread man! He has a head ...

**Kobieta:** Oh, a beautiful head!

**Narrator:** He has arms and legs.

**Kobieta:** Oh, beautiful arms and legs!  
And a mouth!

**Narrator:** The old woman is happy.

**Kobieta:** You are a little boy. My little boy!  
(*kobieta otwiera piekarnik i wkłada ciasto do pieca*)

**Kobieta:** In you go! (*zamyka piec i podśpiewuje sobie: „My little boy, my little boy ...”, nalewa herbatę, głośno ją pije*).

**Narrator:** But soon the old woman hears a little voice. It is coming from the oven!

**Gingerbread Man:** Open the door! Open the door! I want to come out (*kobieta upuszcza filiżankę i otwiera piekarnik*).

**Kobieta:** Oh! Oh!

**Narrator:** The Gingerbread Man jumps out.

**Kobieta:** Stop! Stop! Come here! (*Pienczek biega po kuchni rozbijając wszystko po drodze. Do pomieszczenia wchodzi dziadek*).

**Mężczyzna pytając przestraszony:** „Who's this? Who's this?”

**Narrator:** The Gingerbread Man doesn't stop. He runs across the kitchen and out of the door.

**Kobieta i mężczyzna:** Stop! Stop! Come here!  
(*babcia i dziadek biegną za Pienczkiem*)

**Narrator:** But the Gingerbread Man doesn't stop. He runs faster and he shouts:

**Gingerbread Man:** Run, run. You can run. Yes, you can! But you can't catch me.  
I'm the Gingerbread Man! (*Pienczek dziko się śmieje*)

**Narrator:** The little Gingerbread Man runs and runs. Soon he sees a cow (*ryczenie krowy*).

**Krowa:** Stop! Stop! Come here! I want to eat you!

**Narrator:** But the Gingerbread man doesn't stop. He runs faster. And now the cow runs after him (*odgłos galopującej krowy*).

**Gingerbread Man:** Run, run. You can run. Yes, you can! But you can't catch me. I'm the Gingerbread Man! (*Pienczek dziko się śmieje*)

**Narrator:** The little Gingerbread Man runs and runs. Soon he sees a horse (*rżenie konia*).

**Koń:** Stop! Stop! Come here! I want to eat you!

**Narrator:** But the Gingerbread Man doesn't stop. He runs faster. And now the horse runs after him (*odgłos galopującego konia*).

**Gingerbread Man:** I can run away from an old woman. I can run away from an old man. And a cow. So I can run away from a horse. Yes, I can! You can't catch me. I'm the Gingerbread Man!  
(*Pienczek dziko się śmieje*)

**Narrator:** The Gingerbread Man runs and runs.

**Gingerbread Man:** They can't catch me! Nobody can catch me!

**Narrator:** Soon he sees a forest (*ślechać śpiew ptaków*). Then he sees a fox.

**Lis:** Stop! Stop! Come here!

**Narrator:** But the Gingerbread Man doesn't stop. He runs faster. And now the fox runs after him.

**Gingerbread Man:** I can run away from an old woman. I can run away from an old man. I can run away from a cow and a horse. So I can run away from a fox!

**Narrator:** They all run after him (*ślechać wołanie ludzi i odgłosy zwierząt*).

**Gingerbread Man:** Run, run! You can run. Yes, you can! But you can't catch me! I'm the Gingerbread Man!

**Narrator:** The fox shouts:

**Lis:** Stop! I don't want to eat you! I want to talk with you! I want to be friends with you!

**Narrator:** But the Gingerbread Man doesn't stop. He runs faster. And now the fox runs faster too (*ślechać dyszenie lisa*).

The Gingerbread Man runs and runs.  
Soon he sees a river.

*Gingerbread Man:* Oh, no! A river! I can't swim!  
(*lis dogania Pierniczka*)

*Lis:* Listen! I can help you. I can swim  
across and you can sit on my tail  
(*w oddali słycać zbliżające się głosy*).

*Narrator:* So the Gingerbread Man sits on the  
fox's tail.

*Gingerbread Man:* La, la, la ... (*lis wskakuje do  
wody z Pierniczkiem na plecach; płyną*).

*Lis:* Listen! You are too big for my tail. Sit  
on my back.

*Gingerbread Man:* Oh, yes! La, la, la ...

*Lis:* Listen! You are too big for my back.  
Sit on my nose.

*Gingerbread Man:* Oh, yes! La, la, la ...

*Narrator:* The fox swims across the river and  
jumps out. The fox throws the Gin-  
gerbread Man up. Up! Up! Up (*Pier-  
niczek piszczy z radości*)!

*Narrator:* Then the fox opens his mouth and ...  
catches him!

*Gingerbread Man:* Help! Help! My legs! My legs!  
Help! Help! My arms! My arms!

*Narrator:* Then the fox eats the Gingerbread  
Man's head. Now the Gingerbread  
Man doesn't say anything. And that  
is the end. Yes, that is the end of the  
Gingerbread Man.

(*Narrator wzdycha; smutna melodia na  
koniec.*)

(maj 2004)

---

Anna Zeler<sup>1)</sup>  
Katowice

## Sprzysiężenie Katyliny

3 stycznia 106 r. p.n.e. urodził się Marek Tulliusz Cynceron. Znakomity mówca, polityk, filozof. Człowiek, bez którego Rzym starożytny, a nawet cały świat nowożytny niewiele by znaczył. W roku 2004 przypadła 2110 rocznica jego urodzin. Proponuję więc uczcić pamięć słynnego oratora inscenizacją opracowaną na podstawie wydarzeń z 63 r. p.n.e., które pokazały Rzymianom, o ile więcej warte są mądre wypowiedziane słowa, niż awantury polityczne, rzemie i morderstwa. Ponadto uważam, że takie przedstawienie przybliży wszystkim realia starożytnego Rzymu, związane z życiem codziennym (ubior, fryzury), oraz ukazuje piękno języka łacińskiego tym widzom, którzy go nie znają. Uczniowie, biorący udział w inscenizacji, przez realizowanie określonych zadań, samodzielnie zdobywają informacje z różnych źródeł, opracowują je i przekazują innym. Poznają styl oratorski Cyncerona oraz nowe wyrażenia i konstrukcje gramatyczne. Uczą się również współpracować z sobą.



### Sprzysiężenie Katyliny

*Narrator (ubrany w rzymską togę):* Zdarzyło się to w Rzymie. W starożytnym Rzymie. W I wieku p.n.e. republika rzymska była rozdarta wojnami domowymi oraz awanturami politycznymi. W latach osiemdziesiątych krwawy spór prowadzili Gajusz Mariusz i Lucjusz Korneliusz Sulla. Pod wpływem rządów Mariusza wprowadzono terror, który spowodował strach i cierpienie. Przeciwnicy polityczni byli powszechnie mordowani. Identycznie postępował Sulla. Dla wielu Rzymian jego dyktatura zakończyła się krwawą śmiercią.

Podobny konflikt zaczął narastać w latach sześćdziesiątych p.n.e. Lucjusz Sergiusz Katylina, potomek zubożałego rodu patrycjuszowskiego, bardzo pragnął rządzić Rzymem. W latach 67-66 będąc namiestnikiem Afryki dopuścił się wielu nadużyć i w rezultacie nie

---

<sup>1)</sup> Autorka jest nauczycielką języka łacińskiego w III Liceum Ogólnokształcącym im. A. Mickiewicza w Katowicach.

mógł ubiegać się o urząd konsula na rok 65. W roku 64 stanął do wyborów, lecz przegrał z Markiem Tulliuszem Cyncerem. Gdy i w kolejnym roku poniósł porażkę, postanowił przejąć władzę w sposób nielegalny. Jesienią 63 roku zorganizował spisek przeciwko władzy, przeciwko Cyncerowi. Postanowił wraz z grupą ludzi jemu podobnych zlikwidować konsula i jego zwolenników. Na szczęście jego zamierzenia pokrzyżował Cyncer. Ten mówca i filozof różnił się diametralnie od Katyliny. Nie chciał rzezi, konfliktów, awantur. Nie chciał, by powtórzyły się czasy Sulli i Mariusza. Chciał natomiast, by Rzym rządzony był zgodnie z prawem, w spokoju i w zgodzie. Niestety Katylina pragnął bez żadnych skrupułów i za wszelką cenę opanować miasto. Cyncer domyślał się tego, lecz nie miał do pewnego momentu wystarczających dowodów jego podstępnych kno- wań.

I kto wie, jak krwawo skończyłaby się ta cała historia, gdyby nie... a zresztą popatrzcie i posłuchajcie sami.

*Narrator mówiąc ostatnie słowa patrzy uważnie na widzów i dodaje:*

Rzym, 6 listopada, dom Katyliny.

## Scena 1

*Na scenie znajdują się trzej mężczyźni ubrani w togi. Jeden z nich – Katylina w milczeniu chodzi nerwowo dookoła stołu. Pozostali dwaj – Lentulus i Kuriusz patrzą na niego niespokojnie i również milczą.*

*Lentulus:* Może usiądziemy i porozmawiamy trochę.

*Katylina staje jak wryty i patrząc Lentulusowi w oczy cędi słowa ze złością:* Nie mów mi, co mam robić. Najpierw przegrałem z Cyncerem wybory na konsula a teraz on mnie ciągle atakuje w senacie. Co prawda nie ma dowodów naszego spisku, ale kto wie, czy w końcu ich nie zdobędzie. Musimy działać skuteczniej. W końcu już od kilku lat próbuję rządzić Rzymem i ciągle mi ktoś przeszkadza. A już najbardziej Cyncer. Muszę się go pozbyć. *(Ostatnie zdanie Katylina wypowiada z ogromną nienawiścią w głosie).*

*Kuriusz:* To co zamierzasz?

*Katylinę cedząc słowa powtarza:* Musimy pozbyć się jak najszybciej naszych przeciwników i to raz na zawsze.

*Kuriusz:* A nie chcesz poczekać do następnych wyborów i legalnie przejąć władzę?

*Katylinę słysząc te słowa podchodzi do niego i z olbrzymią agresją w głosie krzyczy:* Nie będę już więcej czekał! Muszę rządzić Rzymem! Za parę dni podpalimy miasto i zamordujemy Cyncera. Proponuję, abyśmy dziś w nocy spotkali się w domu Porcjusza Lekiego i w większym gronie przedyskutowali plan działania na najbliższe dni; w końcu mam kilku przyjaciół senatorów. Na pewno nam pomogą.

*Lentulus z entuzjazmem:* Dobrze mówisz, w pełni cię popieram.

*Kuriusz natomiast niezbyt przekonująco kiwa głową.*

*Narrator:* 7 listopada, dom Fulwii, przyjaciółki Kuriusza.

## Scena 2

*Kuriusz i jego przyjaciółka Fulwia siedzą na krzesłach naprzeciwko siebie.*

*Kuriusz patrzy jej prosto w oczy i mówi poważnym głosem:* Fulwio, muszę ci coś wyznać, i to coś bardzo ważnego. Otóż jeszcze dziś w nocy, tu w Rzymie rozpocznie się straszna rzeź. Katylinę zamierza zamordować Cyncer.

*Fulwia:* Skąd o tym wiesz?

*Kuriusz:* W nocy byłem u Porcjusza Lekiego i tam Katylinę wyjawiał nam szczegółowy plan działania.

*Fulwia:* Wobec tego musimy donieść o tym Cyncerowi. To jest zbyt poważna sprawa, zbyt wielu ludzi może zginąć.

*Kuriusz:* W pełni się z tobą zgadzam. Tylko w jaki sposób powiadomimy go o tym? Nie chcę, aby mnie widziano w pobliżu jego domu. W końcu Katylinę ma wszędzie swoich ludzi, którzy gotowi są mu donieść, że kontaktują się z Cyncerem.

*Fulwia:* Masz rację. *Pociera ręką czoło i milczy.* *Wkrótce proponuje:* Mój drogi przyjacielu, zrobimy tak jak ostatnio. Napiszesz list do Cyncerona z informacjami o planowanym zamachu na jego życie, a ja mu ten list do-

ręczę. Postaram się załatwić to bardzo dyskretnie. Moja w tym głowa.

*Kuriusz*: No, nie wiem, czy mogę cię teraz narażać na tak wielkie niebezpieczeństwo.

*Fulwia stanowczo*: Nie martw się o mnie. Na pewno sobie poradzę.

*Kuriusz*: No dobrze. Tylko uważaj na siebie. Jeszcze dziś po południu dostaniesz ode mnie list. Żegna się z *Fulwią* i wychodzi.

*Narrator*: 7 listopada, dom Cyclerona.

### Scena 3

*Cyceron siedzi za biurkiem i przegląda zwoje papirusowe. Wchodzi niewolnik ubrany w tunikę i mówi*: Czcigodny panie, właśnie przyszła *Fulwia* i chce się z panem natychmiast zobaczyć.

*Cyceron*: Wprowadź więc ją jak najszybciej.

*Po chwili wchodzi Fulwia. Podchodzi do siedzącego Cyclerona i nie czekając, aż mężczyzna wstanie, podaje mu zwój papirusowy i mówi*: Witaj, *Cyceronie*. Mój przyjaciel *Kuriusz* prosił mnie, bym koniecznie jeszcze dziś doręczyła ci to pismo.

*Cyceron wstaje, odbiera list i mówi*: Jestem wam bardzo wdzięczny za to, co dla mnie robicie. Podziękuj ode mnie swemu przyjacielowi. Zapewniam, że będę zawsze o was pamiętał.

*Kobieta, patrząc na Cyclerona mówi poważnie*: *Kuriusz* wspomniał, że informacje, które dziś przekazuję, są bardzo ważne dla ciebie, a właściwie dla całego Rzymu. Przeczytaj ten list od razu. Ja natomiast wracam do *Kurjusza*.

*Cyceron z podziwem*: Jesteś niezwykle dzielną kobietą, *Fulwio*.

*Fulwia uśmiecha się, żegna się z Cycleronem i prędko wychodzi*.

*Cyceron siada przy biurku, rozwija papirus i czyta w milczeniu. Po chwili wstaje i woła do niewolnika*: *Syrusie*, szybko przynieś mi toę! Wychodzę na chwilę. Gdy wrócę, przedstawię ci i innym niewolnikom szczegółowy plan działania na dzisiejszy wieczór.

*Niewolnik przynosi toę i po chwili Cyceron opuszcza swój dom*.

*Narrator*: Dzięki *Kurjuszowi* i *Fulwii* *Cyceron* jeszcze tego samego wieczoru postanowił

wzmocnić strażę wokół domu. Uprzedził wszystkich niewolników o planowanym zamachu na swoje życie i zmobilizował ich do nocnego czuwania. Gdy spiskowcy wysłani przez *Katylinę* zjawili się o świcie 8 listopada, by zabić mówcę na oczach żony i dzieci, zobaczyli dom otoczony strażnikami. Odeszli więc pospiesznie, rezygnując z zaplanowanego morderstwa. W tym samym dniu *Cyceron* zwołał posiedzenie senatu do świątyni *Jowisza Statora* na *Palatynie*, by w ten sposób zaatakować *Katylinę* i sytuację wyjaśnić do końca. Rozgłosił również wiadomość o nieudanym porannym zamachu na swoje życie i doprowadził do tego, że w świątyni senatorowie odsunęli się od *Katyliny* i pozostawili puste miejsca wokół niego. A teraz posłuchajcie słów *Cyclerona*.

*Pierwsza mowa przeciwko Katylinie podana jest ze względu na jej objętość we fragmentach. Ponieważ nie wszyscy uczniowie i nauczyciele znają język łaciński, każdy fragment wygłaszany jest po polsku. Na scenie są ustawione ławki, na których siedzą senatorowie. Wokół Katyliny są puste miejsca.*

*Cyceron wchodzi na mównicę i zaczyna przemawiać*:

Quo usque tandem abutere, Catilina, patientia nostra? Quam diu etiam furor iste tuus nos eludet? Quem ad finem sese effrenata iactabit audacia? Nihilne te nocturnum praesidium Palati, nihil urbis vigiliae, nihil timor populi, nihil concursus bonorum omnium, nihil hic munitissimus habendi senatus locus, nihil horum ora vultusque moverunt? Patere tua consilia non sentis? Constrictam iam horum omnium scientia teneri coniurationem tuam non vides? Quid proxima, quid superiore nocte egeris, ubi fueris, quos convocaveris, quid consilii ceperis, quem nostrum ignorare arbitraris?

O tempora, o mores!...

Kiedy wreszcie przestaniesz, *Katylino*, nadużywać naszej cierpliwości? Jak długo jeszcze będziesz drwił z nas, szaleńcze? Dokąd panoszyć się będzie ta nieokiełznana zuchwałość? Czy ani nocna straż na *Palatynie*, ani warty na mieście, ani przerażenie ludu, ani zgromadzenie najlepszych obywateli, ani to warowne miejsce posiedzeń senatu, ani twarze i wzrok tych ludzi żadnego na tobie nie wywarły wrażenia? Nie rozu-

miesz, że twoje plany odkryto, nie widzisz, że z chwilą uwiadomienia o tym całego senatu pokrzyżowany został twój spisek? Co ostatniej, co poprzedniej nocy robiłeś, gdzie byłeś, kogo zwoływałeś, jaki plan powziąłeś – kto z nas, myślisz nie wie? Co za czasy, co za obyczaje!...

Etenim quid est, Catilina, quod iam amplius expectes, si neque nox tenebris obscurare coetus nefarios nec privata domus parietibus continere voces coniurationis tuae potest, si illustrantur, si erumpunt omnia? Muta iam istam mentem, mihi crede, obliviscere caedis atque incendiorum. Teneris undique: luce sunt clariora nobis tua consilia omnia...

Bo czegoż, Katylinio, mógłbyś się jeszcze spodziewać, jeśli ani noc nie może okryć ciemnością twoich zbrodniczych schadzek, ani ściany prywatnego domu odgłosów spisku powstrzymać nie mogą, jeśli wszystko się przedostaje i na jaw wychodzi? Zmień więc swoje plany, wierz mi, zapomnij o rzeziach i pożogach. Osaczony jesteś ze wszystkich stron, wszystkie twoje zamiary są dla nas jasne jak słońce...

Fuisti igitur apud Laecam illa nocte, Catilina, distribuisti partes Italiae, statuisti, quo quemque proficisci placeret, delegisti quos Romae relinqueres, quos tecum educeres, descripsisti urbis partes ad incendia, confirmasti te ipsum iam esse exiturum, dixisti paulum tibi esse etiam nunc morae, quod ego viverem. Reperti sunt duo equites Romani, qui te ista cura liberarent et sese illa ipsa nocte paulo ante lucem me in meo lectulo interfecturos pollicerentur... Quae cum ita sint, Catilina, perge, quo coepisti, egredere aliquando ex urbe; patent portae; proficiscere...

A więc byłeś Katylinio owej nocy u Lekii, podzieliłeś Italię na części, zdecydowałeś, dokąd każdy ma się udać z twojego polecenia, wybrałeś ludzi, których w Rzymie pozostawisz, których weźmiesz ze sobą, wskazałeś, jakie dzielnice miasta należy podpalić, potwierdziłeś, że sam zamierzasz już wyruszyć, oświadczyłeś, że teraz tylko to cię wstrzymuje, że ja jeszcze żyję. Znalazło się dwóch rycerzy rzymskich, którzy chcieli cię uwolnić od tego kłopotu i obiecali, że tej samej nocy tuż przed świtem zamordują mnie w pościeli... Skoro do tego doszło, Katylinio, kończ, coś zaczął, ustąp wresz-

cie z miasta. Bramy stoją otworem, ruszaj!... Tu, Iuppiter, qui isdem quibus haec urbs auspiciis a Romulo es constitutus, quem Statorem huius urbis atque imperii vere nominamus, hunc et huius socios a tuis ceterisque templis, a tectis urbis ac moenibus, a vita fortunisque civium arcebis et homines bonorum inimicos, hostes patriae, latrones Italiae, scelerum foedere inter se ac nefaria societate coniunctos, aeternis suppliciis vivos mortuosque mactabis.

Jowiszu, ty, któremu Romulus z bożego nakazu razem z tym miastem zbudował świątynię, którego wszyscy nazywamy Opiekunem tego miasta i państwa, nie pozwól temu człowiekowi i jego towarzyszom targnąć się na twoje i innych bogów ołtarze, na domy i mury miasta, na życie i mienie żadnego z obywateli, i spraw, aby wrogowie uczciwych ludzi, nieprzyjaciele ojczyzny, łupieżcy nękający Italię i związani ze sobą węzłem zbrodni i wspólnotą występku, za życia i po śmierci wieczną karę ponieśli.

*Katylina wstaje po chwili i pokornym głosem mówi:* Szanowni senatorowie! Nie wiercie Cyceronowi. Nie dawajcie wiary jego słowom. Ja nie dążę do zguby ojczyzny. Moje dotychczasowe życie pełne było różnorodnych nieszczęść. Przegrałem już kilka razy wybory na konsula. A teraz do tego dochodzi jeszcze to potworne oskarżenie. I któż mnie oskarża? (*W tym momencie głos Katyliny staje się agresywny*). To Cyceron jako człowiek nowy, nieurodzony w Rzymie, chce zgubić to miasto! Przybył do nas z Arpinum. Stamtąd przecież pochodzi! Tam się urodził! Jest tylko podnajemcą naszych praw obywatelskich! A teraz mnie i was chce skazać na śmierć. Nie wiercie temu człowiekowi! To zdrajca i oszust. To takich jak on należy karać śmiercią!

*Słyszając te słowa senatorowie wstają i pokazując palcem na Katylinę wołają z oburzeniem:* Sam jesteś zdrajcą i naszym wrogiem! Uciekaj z Rzymu, póki jeszcze możesz! Precz!, precz!

*Katylina widząc, że jego słowa nie odniosły skutku, opuszcza pospiesznie świątynię. Za nim po chwili wychodzą senatorowie, gratulując jednocześnie Cyceronowi świetnego wystąpienia.*



*Narrator:* Katyliną jeszcze tej samej nocy opuścił Rzym. Czuł, że tu w tym mieście nie ma żadnych szans na pokonanie Cyncerona. Postanowił więc udać się do swego przyjaciela Manliusza, który z wojskiem przebywał w Etrurii. Nigdy już też do Rzymu nie wrócił. Rok później zginął w bitwie pod Pistorią. Cynceron natomiast jeszcze przez jakiś czas walczył w Rzymie ze zwolennikami Katyliny, głównie z Lentulusem, który stanął na czele spiskowców. Dopiero w grudniu 63 r. udało się konsulowi doprowadzić do zakończenia konfliktu i zdemaskować

wszystkich przeciwników. Przez ten cały czas Cynceron walczył głównie słowem. Wygłosił jeszcze w senacie trzy mowy przeciwko Katylinie i wygrał.

SŁOWO ZWYCIĘŻYŁO.

### **Bibliografia:**

- Marek Tulliusz Cyncero (1931), *Wybór mów*, Lwów-Warszawa: Wydawnictwo Książnica-Atlas.  
Marek Tulliusz Cynceron (1998), *Mowy*, Kęty: Wydawnictwo Antyk.  
Kazimierz Kumaniecki (1989), *Cynceron i jego współcześni*, Warszawa: Wydawnictwo Czytelnik.

(luty 2004)



## **WYDAWNICTWA CODN PROPONUJĄ**

### **Język angielski w przedszkolu i szkole podstawowej Poradnik**

**Denise Chauvel, Daniele Champagne, Catherine Chauvel**  
tłum. Małgorzata Pamuła

Poradnik poświęcony nauczaniu języka angielskiego w starszych grupach przedszkolnych i początkowych klasach szkoły podstawowej. Celem wprowadzenia nauki języka obcego na tak wczesnym etapie edukacji jest rozwijanie umiejętności niezbędnych do poznawania języków (np. ciekawości, słuchania i zapamiętywania), przyzwyczajanie ucha do fonetyki innego języka.

Autorzy proponują naukę prowadzoną w sposób aktywny, przy użyciu różnorodnych metod dydaktycznych (piosenek, zabaw, historyjek). W proces nauczania jest włączona marionetka, która posługuje się tylko językiem angielskim i zachęca dzieci do używania angielskich słówek.

Poradnik zawiera 15 sekwencji tematycznych, płytę CD oraz ilustracje do powielenia.

Książka jest pierwszym polskim wydaniem znanego we Francji poradnika „Initiation à l’anglais au CE2” Wydawnictwa Retz.





Magdalena Uznańska<sup>1)</sup>

Tarnów

## Baza artykulacyjna i jej wpływ na opanowanie podsystemu fonetyczno-fonologicznego języka

Różnorodność możliwości bezpośrednich kontaktów językowych stanowi obecnie wielkie wyzwanie dla nauczycieli języków obcych. Jest więc rzeczą zrozumiałą, że na szczególną uwagę zasługuje kształcenie sprawności mówienia i rozumienia ze słuchu. Obie te sprawności są ściśle związane z nauczaniem prawidłowej wymowy. Wielu nauczycieli-germanistów niestety prawie całkowicie zapomina o wykształceniu u swoich uczniów prawidłowych nawyków artykulacyjnych. Skutkiem tego studenci (szczególnie pierwszego roku) borykają się z dwojakiego rodzaju problemami. Po pierwsze, mają ogromne trudności w opanowaniu poprawnej wymowy języka niemieckiego, ponieważ błędne nawyki stanowią dla nich znaczną przeszkodę w przyswajaniu prawidłowej artykulacji (w niektórych przypadkach są to straty nie do odrobienia). Po drugie, rozumienie tekstów interpretowanych przez rodzimych użytkowników języka niemieckiego nastrocza studentom wielu kłopotów, gdyż nie są przyzwyczajeni do poprawnego brzmienia wymowy niemieckiej. Wnioski z takiego stanu rzeczy nasuwają się same. O pierwszym z nich wspominałam już wyżej. Drugi łatwo przychodzi do głowy po kilkuletnich hospitaacjach zajęć w ramach nauczycielskich praktyk studenckich. Wielu nauczycieli-opiekunów ma bardzo złą wymowę i w związku z tym w ogóle nie uczula swoich podopiecznych na tę stronę opanowania języka. Dlatego pragnę

zwrócić uwagę wszystkich nauczycieli języka niemieckiego na ogromne znaczenie prawidłowej wymowy i przypomnieć pojęcie bazy artykulacyjnej, którego prawidłowe rozumienie i przełożenie na praktykę szkolną stanowi w moim pojęciu klucz do ułatwienia uczniom opanowania prawidłowej wymowy języka niemieckiego.

W opracowaniach opisujących system fonetyczno-fonologiczny określenie *baza artykulacyjna* występuje bardzo rzadko, a przecież opis tej płaszczyzny języka jest ściśle z tym pojęciem związany. Baza artykulacyjna to „charakterystyczne dla danego języka zespoły cech artykulacyjno-akustycznych warunkujących ortofoniczną realizację poszczególnych allofonów” (Szulc 1984:23). Jest to definicja bardzo ogólna i zarówno fonetycy, jak i fonologowie różnie interpretują ten termin. Jedni rozumieją bazę artykulacyjną jako neutralną pozycję narządów mowy przed rozpoczęciem artykulacji, charakterystyczną dla członków danej wspólnoty komunikacyjnej, inni jako ruchy narządów mowy podczas samej artykulacji, jeszcze inni jako ich gotowość do artykulacji dźwięków właściwych danemu językowi (por. Górka 1988:83-88). Nie ulega wątpliwości, że każdy język ma inną bazę artykulacyjną, tylko dla niego charakterystyczną, co da się stwierdzić przez porównanie dwóch lub więcej języków pod względem ich cech artykulacyjno-akustycznych.

<sup>1)</sup> Autorka uczy fonetyki języka niemieckiego na kierunku Filologia Germańska w Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej w Tarnowie.

Z punktu widzenia przyswajania języka wydaje się, że najtrafniej byłoby zdefiniować bazę artykulacyjną jako zespół podstawowych tendencji (nawyków) artykulacyjnych właściwych członkom danej wspólnoty językowej (por. *Kleines Wörterbuch wissenschaftlicher Termini* 1981:40). Ściśle biorąc jest to więc charakterystyczny sposób poruszania się aktywnych narządów mowy, który zapewnia prawidłową artykulację głosek w danym języku (por. *GWdA* 1982:17).

Ta definicja bazy artykulacyjnej odnosi się do jej aspektu fizjologicznego, związanego z układem narządów artykulacyjnych podczas mówienia. Wydaje się jednak, że pojęcie to należałoby rozszerzyć i potraktować bardziej kompleksowo, rozpatrując jego aspekt audytywny i fonologiczny (por. Górka 1989:92-93).

Z perspektywy odbiorcy strona akustyczna wypowiedzi ma ogromne znaczenie. Powinien on być w stanie stwierdzić, w jakim języku mówi nadawca komunikatu, a przynajmniej rozpoznać, że nie jest to język, którym on się posługuje lub że jest to język zniekształcony. Proces komunikacji językowej przebiega przecież między nadawcą a odbiorcą i opiera się nie tylko na nawykowej artykulacji po stronie nadawcy, lecz także na nawykowych wrażeniach słuchowych po stronie odbiorcy. Słyszac rozpoznajemy, porządkujemy i klasyfikujemy a także interpretujemy (por. *Die-ling, Hirschfeld* 1995 :45).

Złożoność charakteru bazy artykulacyjnej polega też na uwzględnieniu jej aspektu funkcjonalnego, a więc wartości fonologicznej zjawisk fonetycznych. Allofony są artykułowane w danym języku w ściśle określonych pozycjach – kontekstach fonetycznych – zgodnie z zasadami funkcjonalności obowiązującymi w danym języku. Prawidłowa wymowa allofonów w konkretnych pozycjach zapewnia pełną realizację cech fonemów, co z kolei wpływa na znaczenie wymawianych wyrazów. Prawidłowa artykulacja jest więc jednym z warunków rozumienia wypowiedzi przez odbiorcę i zapewnia komfort

psychiczny nadawcy, który zdołał tak wymówić wyraz, że został on zrozumiany zgodnie z jego zamysłem.

Wartość fonologiczna bazy artykulacyjnej uwidacznia się jeszcze wyraźniej podczas porównywania systemów fonetyczno-fonologicznych dwóch języków. Zdarza się bowiem tak, że głoski z identyczną artykulacją w obu językach pełnią w nich różne funkcje w zależności od ich struktury fonologicznej. Np. niemiecki wyraz *die Pfanne* [ˈpfanə] (patelnia) może być przez Polaka błędnie wymówiony lub zrozumiany jako *die Panne* [ˈpanə] (defekt w motorze, uszkodzenie, awaria) lub jako \*[fanə] (błędna wymowa wyrazu *die Fahne*, [ˈfɑ:nə] – chorągiew, sztandar, proporzec), ponieważ afrykata [pf] nie występuje w języku polskim.

Definicję bazy artykulacyjnej obejmującą omówione powyżej aspekty sformułował Häusler w następujący sposób: „*Die Artikulationsbasis einer Sprache ist die in einem typischen Laut- und Hörbild manifestierte Summe der Gewohnheiten zur Bildung von Sprachlauten. Sie geht einerseits auf die Bevorzugung einer spezifischen Grundhaltung der Sprechorgane, andererseits auf die Verwendung bestimmter Artikulationen in bestimmten Positionen zurück, die sich aus der funktionellen Lautstruktur der betreffenden Sprache, aus den Kombinationsmöglichkeiten vorhandenen Phoneme und Varianten ergeben. Beide Faktoren beeinflussen sich gegenseitig. Die Artikulationsbasis ist für alle Mitglieder einer Sprachgemeinschaft gleich und wird vom Kinde durch Nachahmung seiner sprachlichen Umgebung erworben*”<sup>2)</sup> (por. Górka 1989:94-95).

Każdy język posiada szczególne cechy swojej bazy artykulacyjnej. Odnoszą się one do stopnia napięcia artykulacyjnego, ruchomości warg, stopnia otwarcia jamy ustnej, układu języka, funkcji podniebienia miękkiego oraz do stopnia udziału krtani. Sposób realizacji tych cech w odniesieniu do wyżej wymienionych obszarów, niezgodny z normą przyjętą w danym ję-

<sup>2)</sup> Baza artykulacyjna danego języka to zespół nawyków koniecznych do artykulacji dźwięków mowy wyrażony w typowym obrazie dźwiękowym i słuchowym. Zespół ten odnosi się z jednej strony do preferowania specyficznego podstawowego układu narządów mowy, z drugiej zaś do zastosowania określonych artykulacji w określonych pozycjach, które wynikają z funkcjonalnej struktury dźwiękowej danego języka, z możliwości kombinacji istniejących fonemów i ich wariantów. Obydwa czynniki wpływają wzajemnie na siebie. Baza artykulacyjna jest jednakowa dla wszystkich członków danej wspólnoty językowej i dziecko przyswaja ją przez naśladowanie swego otoczenia językowego (tłum. autorki).

zyku, jest określany jako tzw. obcy akcent. Ze zjawiskiem tym mamy do czynienia przede wszystkim w procesie uczenia się języka obcego, gdy nawyki artykulacyjne języka ojczystego zostały na tyle utrwalone, że stają się przeszkodą w opanowaniu systemu fonetyczno-fonologicznego języka drugiego (od ok. 12 roku życia).

Nieprawidłowa realizacja allofonów jest również możliwa podczas przyswajania przez dziecko języka ojczystego. Brak normatywnego opanowania bazy artykulacyjnej może być spowodowany nieprawidłowościami natury anatomicznej, neurologicznej, psychologicznej, niedosłuchem lub zupełnym brakiem słyszenia, nieprawidłowym rozwojem fizycznym lub psychicznym, różnymi chorobami a także mającym różne przyczyny brakiem kontaktu językowego z otoczeniem, brakiem prawidłowego wzorca artykulacyjnego (np. wymowa gwary lub dialektu) czy też brakiem akceptacji dziecka i jego postępów w rozwoju oraz jego nieodpowiednim traktowaniem w środowisku, w którym wzrasta. Niemożność lub nieumiejętność wymawiania głosek i ich prawidłowych połączeń może być powodem pozbawienia dziecka kontaktu językowego z otoczeniem. Jeśli z takim dzieckiem mamy do czynienia w warunkach szkolnych, należy się zastanowić nad celowością uczenia go języka obcego. Każdy przypadek jest oczywiście przypadkiem indywidualnym i zawsze należy rozpatrzyć wszelkie „za i przeciw”, ponieważ czasem nauka języka obcego stanowi dużą motywację do podjęcia kontaktów językowych.

Należy też wziąć pod uwagę fakt, że w procesie przyswajania języka to właśnie głoski z ich charakterystycznymi cechami docierają do ucha dziecka jako pierwsze elementy systemu językowego. Dziecko uczy się wymowy głosek i ich połączeń w swym języku ojczystym przez naśladownictwo. Aby zapewnić ich ortofoniczną (zgodną z normą obowiązującą w danym języku) realizację, narządy mowy muszą odpowiednio się poruszać. Przez wielokrotność powtórzeń następuje nawykowe przyswojenie tych umiejętności językowych. W porównaniu z innymi podsystemami języka – zarówno w planie treści (w tzw. planie semantycznym), jak i w planie wyrazu (w tzw. planie ekspresji) (por. Szulc 1976:96) – system fonetyczno-fonologiczny automatyzuje się najwcześ-

niej wymykając się spod świadomej kontroli (por. Kurcz 1995:266).

W procesie przyswajania języka obcego może dojść do negatywnego wpływu bazy artykulacyjnej języka ojczystego – już nawykowo utrwalonej – na wymowę allofonów tego języka. Mamy tu do czynienia ze zjawiskiem interferencji międzyjęzykowej (por. Szulc 1984:94-97) w systemie fonetyczno-fonologicznym. Allofony opanowywanego języka, które nie występują w języku ojczystym, są zastępowane przez najbliższe im akustycznie allofony właśnie języka ojczystego. Następuje wtedy zaburzenie normy ortofonicznej nowego języka. Może to być już wyżej wspomniane mówienie z „obcym akcentem”, w wielu przypadkach jednak taka substytucja prowadzi do zmiany znaczenia wyrazów, w których dany allofon występuje. Ma ona więc swe konkretne konsekwencje fonologiczne. Polski uczeń, któremu obca jest artykulacja niemieckiego zamkniętego napiętego (długiego) [ly:gǝ] wymówi w tym miejscu polskie wysokie przednie płaskie [ i ] i zamiast wyrazu [ly:gǝ] *lügen* (kłamać) otrzymamy wyraz [li:gǝ] *liegen* (leżeć). Może więc dojść do zniekształcenia wypowiedzi i niezrozumienia jej przez odbiorcę.

Zjawiska interferencji są spowodowane nie tylko nieprawidłowymi układami narządów artykulacyjnych. Ogromną rolę odgrywa tutaj umiejętność identyfikacji i różnicowania słuchowego głosek a także wpływ obrazu graficznego (tzw. interferencja graficzna).

Powyższe rozważania prowadzą do jednoznacznego wniosku: opanowanie prawidłowej bazy artykulacyjnej języka obcego w aspekcie aktywności narządów mowy, w aspekcie audytywnym i fonologicznym stanowi podstawowy warunek przyswojenia jego systemu fonetyczno-fonologicznego. Konsekwencją tego jest łatwość rozumienia tekstów obcojęzycznych i generowanie fonetycznie poprawnych wypowiedzi, co z jednej strony bardzo ułatwia dalszą naukę języka, z drugiej zaś jest bardzo pomocne w nawiązywaniu bezpośrednich kontaktów językowych. Dlatego nauczyciel języka obcego powinien starać się, aby jego wymowa była prawidłowym wzorcem dla uczniów słuchających go podczas lekcji. Od pierwszych zajęć powinien on zwracać uwagę na prawidłową artyku-

lację, akcent i intonację uczniów. Jest to ważne szczególnie u uczniów młodszych, ponieważ mają oni naturalną skłonność do uczenia się przez naśladownictwo i nauczyciel może z powodzeniem wykorzystać elastyczność ich narządów artykulacyjnych oraz tzw. plastyczność mózgu (możliwość przejmowania funkcji językowych przez prawą półkulę mózgową – por. Lipińska 2003:30-32; Fthenakis, Sonner, 1985: 124), stosując różne techniki prezentacji i utrwalania materiału. Nauczyciel powinien także zdawać sobie sprawę z faktu, że przygotowuje ucznia nie tylko do luźnej rozmowy w języku obcym czy też do poprawnej reakcji językowej w jakiejś sytuacji. Musi zawsze pamiętać o tym, że uczeń będzie prawdopodobnie kontynuował naukę języka w szkole wyższego stopnia (gimnazjum, liceum, studia) i powinien go do tego jak najlepiej przygotować także w zakresie wymowy. Wymaga to od nauczyciela zaplanowania odpowiednich kroków dydaktycznych, zwłaszcza gdy ma do czynienia z dźwiękami, które nie występują w języku polskim, a ich prawidłowa artykulacja ma wpływ na znaczenie wyrazów. Powinien on przez cały czas czuć nad poprawnością wymowy uczniów i cierpliwie poprawiać pojawiające się błędy. Jest to związane z ogromnym wysiłkiem, skupieniem uwagi, wielkim nakładem pracy i ciągłą kontrolą przebiegu lekcji, zwłaszcza że wymowa sama w sobie nie powinna raczej sta-

nowić jej wyłącznego tematu, chociaż co jakiś czas można przeprowadzić zajęcia mające na celu utrwalenie artykulacji wybranych głosek. Elementy jej szkolenia powinny pojawiać się na każdej lekcji – wykształcenie nawyku zależy przecież od wielkiej liczby regularnych powtórzeń.

## Bibliografia

- Dieling, H., Hirschfeld, U. (1995), *Phonetik lehren und lernen. Erprobungsfassung 2. Fernstudienangebot Germanistik. Deutsch als Fremdsprache* Langenscheidt.
- Fthenakis, W. E., Sonner, A., Thurl, R., Walbinder, W. (1985), *Bilingual-bikulturelle Entwicklung des Kindes. Ein Handbuch für Psychologen, Pädagogen und Linguisten. Herausgegeben vom Staatsinstitut für Frühpädagogik, München: Max Hueber Verlag.*
- Górka, J. (1989), „Die Begriffsbestimmung der Artikulationsbasis – ein Überblick“ w: *Studien zum polnisch-deutschen Sprachvergleich 3. Polsko-niemieckie studia konfrontatywne 3. Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego CMVII. Prace Językoznawcze. Zeszyt 94. Kraków.*
- Großes Wörterbuch der deutschen Aussprache (GWdA)* (1982), Leipzig: VEB Bibliographisches Institut.
- Kleines Wörterbuch wissenschaftlicher Termini* (1981), Leipzig: VEB Bibliographisches Institut.
- Kurcz, I. (1995), *Pamięć. Uczenie się. Język*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Lipińska, E. (2003), *Język ojczysty, język obcy, język drugi. Wstęp do badań dwujęzyczności*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Szulc, A. (1976), *Die Fremdsprachendidaktik. Konzeptionen – Methoden – Theorien*, Warszawa: PWN.
- Szulc, A. (1984), *Podręczny słownik językoznawstwa stosowanego. Dydaktyka języków obcych*, Warszawa: PWN.
- (październik 2003)

---

Katarzyna Smiger, Alicja Cieszyńska, Piotr Laskowski<sup>1)</sup>  
Grudziądz

## O roli ćwiczeń głosowej interpretacji tekstu w korelacji międzyprzedmiotowej

### Na przykładzie programu recytatorskiego prezentującego poezję R. M. Rilkego w polskiej i niemieckiej wersji językowej

Lektura wielu tak popularnych współcześnie opracowań metodycznych ukazujących różnorodne działania aktywizujące uczniów skłoni-

ła nas do refleksji nad własnymi poczynaniami. Doświadczenia, którymi chcemy się podzielić, zdobyliśmy w czasie zajęć pozalekcyjnych z mło-

---

<sup>1)</sup> Katarzyna Smiger jest nauczycielką języka niemieckiego, Alicja Cieszyńska języka polskiego, Piotr Laskowski jest nauczycielem informatyki w Zespole Szkół Gastronomiczno-Odzieżowych w Grudziądzu.

dzieżą klas liceum i technikum, a dotyczą one organizowania programów recytatorskich. Wiele poradników metodycznych pokazuje, jak pracować w sposób kreatywny, sugeruje, aby odnajdywać w sobie „*inspirację i motywację do przyjmowania coraz to nowych wyzwań*”<sup>2</sup>). Postanowiliśmy zatem odejść nieco od tradycyjnych wieczorków poetyckich i zorganizować program recytatorski, który pozwoliłby na współpracę nauczycieli i korelację między przedmiotami: językiem niemieckim, językiem polskim i technologią informacyjną.

### ▼ Inspirujące poglądy dydaktyków XX-lecia międzywojennego

Realizacja naszego pomysłu nie wynikała wyłącznie z fascynacji nowymi, wprowadzonymi współcześnie metodami aktywizującymi. Lektura opracowań metodycznych, artykułów dydaktyków XX-lecia międzywojennego uświadomiła nam, iż już w latach 30. XX wieku pojawiły się nowe kierunki propagujące hasła samokształcenia, samodoskonalenia, budzenia zapału i kształcenia woli działania. Już B. Poletur twierdził, iż nauczyciel powinien zastosować cały zespół metod, aby uczeń wniknął „*w fakturę dzieła literackiego i w pełni je zrozumiał*”. Do takich metod zaliczył Poletur na przykład interpretację aktorską, wygłaszanie estetyczne, konkursy rysunkowo-malarskie. Podkreślał też konieczność przełamania szablonów w nauczaniu literatury przez budzenie pamięci, wyobraźni, woli, intelektu<sup>3</sup>).

Kiedy uświadomiliśmy sobie cele naszych działań zdumiało nas, jak bardzo aktualne są poglądy na temat recytacji funkcjonujące w publicystyce metodycznej XX-lecia międzywojennego. Ideałem, do którego dążymy, jest wykształcenie u uczniów umiejętności „*czytania logicznego*” (kiedy czytający rozumie tekst czytanego utworu) oraz „*czytania estetyczno-artystycznego*” (kiedy ucznia zainteresuje muzyczna i uczuciowa strona wyrazów, zwrotów i zdań, naturalnie w czytaniu głośnym). Zale-

żało nam, aby unikać tak znamienego dla wielu spośród młodych ludzi „*czytania mechanicznego*”, podczas którego czytający odtwarza wprawdzie poszczególne elementy słowa, jednak nie zdaje sobie sprawy z jego znaczenia treściowego<sup>4</sup>).

Daszkiewicz podkreślał, iż lektura utworu na lekcjach języka polskiego nie powinna polegać jedynie na poznawaniu jego strony językowej, ale musi pociągać za sobą ćwiczenia z zakresu modulacji głosu, dykcji, akcentu, interpunkcji: „*Należy zacząć od uwrażliwiania uczniów na melodię, wartości muzyczne i barwę dźwiękową słowa*”<sup>5</sup>). My postanowiliśmy powyższe zalecenie realizować także w czasie zajęć pozalekcyjnych, nie tylko w zakresie języka polskiego, ale też obcego (niemieckiego).

Wiele zaskakująco aktualnych uwag przydatnych w pracy z uczniami można też odnaleźć w artykule Aleksandra Maliszewskiego. Autor stwierdza między innymi, iż opracowanie utworu literackiego do recytacji musi być poprzedzone działaniem mającym na celu odnalezienie trzech głównych elementów budowy wiersza, za jakie uważa: temat, rytm, muzyczność<sup>6</sup>).

Aktualny także współcześnie wydał nam się artykuł Juliusza Balickiego ubolewającego nad upadkiem „*kultu żywego słowa*” wśród Polaków. Wobec napływu zapożyczeń z języków obcych, ubożenia zasobu słownictwa młodziemzy oraz braku dbałości o staranną wymowę, prowadzone przez nas zajęcia uznaliśmy za celowe i przydatne. Postanowiliśmy przy tym zwracać uwagę w pracy nad programem recytatorskim na dwie grupy elementów kultury żywego słowa:

- ▶ składniki, które dotyczą techniki opanowania głosu, artykulacji, oddechu, zrozumienie różnic przestankowych, zdolność frazowania i odpowiedniego uwydatniania akcentów logicznych,
- ▶ elementy, które wkraczają w zakres estetyki żywego słowa (między innymi umiejętność odróżniania akcentów symbolicznych, odcieni dynamicznych, a także „*zdolność odtworze-*

<sup>2</sup> E. Brudnik, A. Moszyńska, B. Owczarska (2000), *Ja i mój uczeń pracujemy aktywnie*, Kielce: Zakład Wydawniczy SFS, s. 5.

<sup>3</sup> M. Łojek (1979), *Metoda problemowa w nauczaniu literatury*, Warszawa: WSiP.

<sup>4</sup> Por. S. Daszkiewicz (1938), „Dydaktyka czytania i wymowy w szkole powszechnej”, w: *Polonista*, R VIII, 1938, z.1, s. 25.

<sup>5</sup> Tamże, s. 26.

<sup>6</sup> A. Maliszewski (1935), „Ekspresja słowa – ekspresja wiersza (Uwagi o recytacji)”, w: *Teatr w Szkole*, R I, 1935, nr 9, s. 183.

nia i uchwycenia w słowie i barwie głosu właściwego nastroju”<sup>7)</sup>.

Balicki stwierdza, iż szkoła nie powinna jedynie ograniczyć się do technicznej strony wymowy, ale też przygotowywać do właściwej sztuki żywego słowa przez wniknięcie w artystyczne walory utworu. Wymienia też cele ćwiczeń w estetycznym wygłaszaniu w szkole średniej, które postawiliśmy sobie także my:

- ▶ opanowanie techniki wymowy jako podstawy poprawnego wygłaszania,
- ▶ rozpoznanie artystycznych walorów utworu, co pozwoli na rozszerzenie i pogłębienie rozumienia literackiego oraz wysubtelnienie wrażliwości odczuwania żywego słowa,
- ▶ właściwe wygłaszanie estetyczne (choć zdajemy sobie sprawę z tego, że ten cel zostanie osiągnięty tylko częściowo, przez jednostki uzdolnione)<sup>8)</sup>.

Powodzenie realizacji powyższych celów Balicki uzależniał między innymi od teoretycznego i praktycznego przygotowania nauczycieli, a zatem i w naszym przypadku przydatne okazały się ukończone studia i kursy, np. Podyplomowe Studia Logopedii czy kurs Działania teatralne w szkole (w którym wiele uwagi poświęcono między innymi ćwiczeniom dykcyjnym, oddechowym, impostacji głosu, pracy nad słowem i gestem).

Niezwykle przydatna okazała się także lektura prac poświęconych kulturze żywego słowa. Wymienić tu należy takie tytuły, jak:

- ▶ J. Kochanowicz, *Podstawy recytacji i mowy scenicznej*, Warszawa 1961,
- ▶ M. Kotlarczyk, *Podstawy sztuki żywego słowa*, Warszawa 1961,
- ▶ M. Mikuta, *Kultura żywego słowa*, Warszawa 1961,
- ▶ W. Sawrycki, *Kultura żywego słowa*, Toruń 1985,
- ▶ W. Sawrycki, *Kultura żywego słowa w programie zajęć z dydaktyki języka polskiego*, Prace Historycznoliterackie 1979, z. 38,
- ▶ M. Wolan, *Kultura żywego słowa w szkole średniej*, „Język Polski w Szkole Średniej” 1996/97, nr 3,
- ▶ M. Wolan, *O poprawną wymowę w szkole*, „Polonistyka”, 1998, nr 2.

## Specyfika pracy nad przygotowaniem programu recytatorskiego: „Poeta śmierci – piewca istnienia. Poetycki świat Rainera Marii Rilkego

Przed przystąpieniem do opracowania programu słowno-muzycznego wyznaczaliśmy sobie cele, których realizacji miały służyć nasze zajęcia pozalekcyjne. Należą do nich:

- ▶ kształcenie wrażliwości estetycznej na stronę dźwiękową tekstu,
- ▶ kształcenie bieглиości dykcyjnej i modulacyjnej,
- ▶ kształcenie umiejętności poprawnego, jak najbardziej ekspresywnego przekazywania tekstu za pomocą głosu,
- ▶ pobudzanie uczniów do wszelkiej twórczości artystycznej (za jaką W. Sawrycki uznaje także szkolną recytację),
- ▶ upowszechnianie kultury żywego słowa,
- ▶ uwrażliwianie na piękno otaczającego świata, zgodnie z przekonaniem M. Mikuty, iż „interpretacja tekstu literackiego w formie żywego słowa uczy artystycznego patrzenia na otaczający świat i pełnego odczuwania tego piękna w opisie literackim”<sup>9)</sup>,
- ▶ uświadamianie uczniom piękna brzmienia, dynamiki i rytmiczności słowa poetyckiego,
- ▶ rozwijanie zdolności i zainteresowań oraz pobudzanie aktywności uczniów,
- ▶ poznanie utworów literackich wchodzących w skład dziedzictwa europejskiej kultury (poezja R. M. Rilkego),
- ▶ wdrażanie do rozpoznawania wartości uniwersalnych, wpisanych w utwory poetyckie,
- ▶ ćwiczenie rozpoznawania oraz rozumienia funkcji środków artystycznego wyrazu w utworach literackich,
- ▶ wzmacnianie wiary uczniów we własne możliwości oraz zachęcanie do prezentacji własnej wiedzy i zdolności na forum szkoły,
- ▶ rozwijanie umiejętności czytania i mówienia w języku niemieckim,
- ▶ utrwalanie zasad wymowy niemieckiej podczas recytacji wierszy,
- ▶ rozwijanie umiejętności tłumaczenia wierszy (praca ze słownikiem),

<sup>7)</sup> J. Balicki (1925), „O wygłaszaniu estetycznym w szkole średniej”, w: *Muzeum*, R XL, 1925, z. 1-2, s. 108-114.

<sup>8)</sup> Tamże.

<sup>9)</sup> M. Mikuta (1961), *Kultura żywego słowa*, Warszawa: PZWS, s. 167.

- ▶ wykorzystanie ćwiczeń pamięciowych do szerszego opanowania leksyki niemieckiej, bogactwa słownictwa, zasobu zwrotów i konstrukcji składniowych,
- ▶ wyszukiwanie w Internecie informacji o poecie i jego twórczości (niemieckojęzyczne wyszukiwarki, np. Altavista.de, Yahoo.de, Abacjo.de, Acoon.de, Fireball.de, Freenet.de).

W celu realizacji zadań, jakie sobie wyznaczaliśmy postanowiliśmy wybrać materiał rzeczowy, który zainteresowałby współczesnego, młodego odbiorcę, byłby atrakcyjny zarówno w polskiej, jak i w niemieckiej wersji językowej. Poetą, który szczególnie nas zainteresował stał się Rainer Maria Rilke, autor między innymi *Księgi godzin*, *Księgi obrazów*, *Nowych poezji*. Zainteresowało nas szczególnie wiele wierszy ujawniających najbardziej charakterystyczne motywy jego twórczości: utwory mówiące o obcości i samotności człowieka w świecie, o cierpieniu i nieszczęściu, ukazujące rzeczywistość w nieznanym, odkrywanych dopiero wymiarach. Zaintrygowały nas – pozornie sprzeczne – określenia poety, które zamieściliśmy w tytule przygotowanego przez nas wieczoru literackiego: „poeta śmierci”, „piewca istnienia”. Niektóre spośród wybranych przez nas utworów to tak charakterystyczne dla poety wiersze ukazujące otaczający człowieka świat rzeczy, przedmiotów, których nieuchronność pozwala człowiekowi odkryć naturę wszechrzeczy<sup>10)</sup>.

Niewątpliwie wybór kilku czy nawet kilkunastu liryków do recytacji nie był zadaniem łatwym – tak wiele utworów wydało nam się szczególnie ciekawych, pięknych, wartych zaprezentowania szkolnej publiczności, która najprawdopodobniej nie miała wcześniej okazji poznać bliżej twórczości tego poety. Ponieważ jednak nie sposób w krótkim czasie poetyckiego spotkania przedstawić całych zbiorów poezji, wybraliśmy następujące wiersze: *Pantera*, *Przez którą ptaki przelatują*, *Lustra*, *Piłka*, *Sad jabłoni*, *Portret damy z lat osiemdziesiątych*, *Późna jesień w Wenecji*, *Starożytny tors Apollina*, *Hiszpańska tancerka*, *Katedra*, *Samotność*, *Porzucony na górach serca*, *Śmierć*, *Eros*, *Róża*. Dodać przy tym należy, iż

oprócz chęci ukazania najbardziej reprezentatywnych dla Rilkego utworów kierowaliśmy się także naszą wiedzą na temat uczniów, z którymi mieliśmy pracować, ich zdolności i upodobań.

Pracę nad przygotowaniem programu recytatorskiego rozpoczęliśmy od spotkania, na którym dokonaliśmy głośnego odczytania utworów przez nas, nauczycieli języka niemieckiego i polskiego. Na rolę głośnego czytania zwracał uwagę już M. Mikuta, który stwierdził, iż pozwala ono „na głębsze uświadomienie sobie przez czytającego piękna brzmienia, dynamiki i rytmiczności słowa poetyckiego”<sup>11)</sup>. Zanim jednak zaczęły głośno odczytywać wiersze poszczególni uczniowie postanowiliśmy poświęcić czas także na interpretację i analizę utworów. Korzystaliśmy tu również z doświadczeń M. Mikuty, dla którego „(...) wyraziste głośne czytanie musi być poprzedzone wnikliwą i staranną analizą tekstu, czyli jego dobrym zrozumieniem”<sup>12)</sup>. To właśnie te dwa działania: zrozumienie utworu i głośne odczytanie stanowią etap przygotowawczy do opanowania sztuki recytacji. Naturalnie w czasie prób poświęconych interpretacji utworów i analizowaniu środków artystycznego wyrazu odwoływaliśmy się do wiedzy uczniów, zdobytej na lekcjach innych przedmiotów. Trudno na przykład podczas poznawania wiersza *Katedra* nie przypomnieć informacji na temat architektury gotyku przekazanych na lekcjach języka polskiego, historii czy wiedzy o kulturze. Nie sposób wręcz nie zaprezentować zdjęć katedr europejskich ukazujących – jak pisał Rilke – „wieże, co się nagle wzbic nie chciały”. Interpretacja *Późnej jesieni w Wenecji* narzuca niejako wcześniejsze przeglądanie albumów tego miasta „co wyrzucone dni wywabia z wody”. Przedstawienie – choćby tylko na fotografii – pałaców Ca’da Mosto, Ca’d’Oro, Ca’Pesaro, Ducale z wspartymi na kolumnach portykami, powtarzającymi się na kolejnych kondygnacjach łukami zwieńczonymi elementami kolistymi sprawi, iż odczytana zostanie metafora Rilkego „Pałaców krucho szkło nieomal pęka / w twoim spojrzeniu”. Wiedza zdobyta przez uczniów na lekcjach języka polskiego i wiedzy o kulturze pomoże im z pewnością zrozumieć utwory, które bezpo-

<sup>10)</sup> Por. Rainer Maria Rilke (1974), *Poezje, wybór i przekład*, posłowie M. Jastrun, Kraków: Wydawnictwo Literackie.

<sup>11)</sup> M. Mikuta (1961), *Kultura żywego słowa*, Warszawa: PZWS, s. 170.

<sup>12)</sup> Tamże.



średnio nawiązują do konkretnych dzieł literatury i sztuk plastycznych: *Starożytny tors Apollina, Eros, Portret damy z lat osiemdziesiątych*. Za celowe uznaliśmy w czasie interpretacji wiersza *Lustra(...)* odwołanie się do mitu o zafascynowaną własną urodą odbitą w lustrze wody młodzińcu:

„Najpiękniejsza zostanie do czasu,  
gdy w gładkość waszych twarzy jasnych  
wcisnie się wątył i czysty narcyz”.

Kolejnym etapem pracy nad programem było ćwiczenie – oczywiście po uprzednim opanowaniu pamięciowym utworów – interpretacji głosowej tekstu. Ponieważ zamiarem naszym było recytowanie przez uczniów wybranych strof w języku polskim, pozostałych – w języku niemieckim, wszyscy – jako opiekunowie – braliśmy udział w próbach. Oczywiście jest konieczność uwzględnienia specyfiki formy dźwiękowej obu języków, skupiliśmy się jednak także na ćwiczeniu szeregu zjawisk głosowych, które nie wiązały się wyłącznie z konkretną wersją językową, ale także „z najszerzej pojętą treścią wypowiedzi, z jej logicznym i emocjonalnym charakterem i z jej kształtem wersologicznym”<sup>13)</sup>. Mamy tu na myśli mianowicie takie elementy prozodyjne, jak: akcent logiczny, intonacja, tempo, pauza, rytm, akcent emocjonalny.

Dopiero interpretacja głosowa uwzględniająca specyfikę powyższych „faktów prozodyjnych” w tekstach pozwoli na zaprezentowanie konkretnych wierszy i poprawną ich percepcję przez słuchaczy.

Ostatnim etapem prac nad przygotowaniem wieczoru poezji Rainera Marii Rilkego było przemyślenie, zaprojektowanie scenografii, gromadzenie rekwizytów, przygotowanie tła muzycznego, reprodukcji będących kontekstem sztuk plastycznych. Odtworzenie na wideo odpowiedniego fragmentu filmu przyrodniczego ukazującego „kroki giętkie jakby się łąsiły” towarzyszyło interpretacji wiersza *Pantera*, podobnie jak nagranie magnetofonowe śpiewu ptaków tworzyło tło dla utworu *Przez którą ptaki przelatują*. Odpowiednio ustawiona martwa natura, reprodukcje obrazów Dürrera (*Sad ja-*

*łoni*), manekin z udrapowaną suknią i medalionem (*Portret damy...*), czy oklejone białym papierem kartony z naklejonymi zdjęciami reprezentatywnych budowli Wenecji ustawione w piramidę tworzyły także element scenografii. Podobną funkcję spełniły malowidła przedstawiające Apolla (*Starożytny tors Apollina*), Erosa (*Eros*) czy katedry (*Katedra*). Porywające rytmy hiszpańskiej muzyki korespondowały z utworem *Hiszpańska tancerka*, zaś przeźrocza ukazujące symboliczne, nastrojowe pejzaże górskie – z wierszem *Porzucony na górach serca*. Nawet zwykła filiżanka czy róża – wyeksponowane za pomocą odpowiedniego gestu – mogą stać się przedmiotami, które wzmocnią interpretację głosową wierszy (*Śmierć, Róża*).

Uzupełnieniem i pamiątkowym dokumentem spotkania recytatorskiego stał się, opracowany w szkolnej pracowni komputerowej – również w czasie zajęć pozalekcyjnych – program. Poprzedziło go wykonanie projektów oraz wyszukanie w Internecie informacji na temat poety, jego zdjęć, ciekawostek dotyczących życia i twórczości. W programie zamieszczona została nota biograficzna przybliżająca sylwetkę R. M. Rilkego, zdjęcia poety, poszczególne punkty spotkania oraz tytuły prezentowanych utworów i nazwiska osób je recytujących. Ta ostatnia informacja wydała się godna zamieszczenia w programie ze względu na konkurs publiczności na najpiękniejszą recytację utworu lirycznego, jaki postanowiliśmy ogłosić, by z jednej strony uatrakcyjnić odbiór słuchaczom, z drugiej zaś – dodatkowo zaktywizować recytatorów. Wydaje się to szczególnie celowe w związku z odbywającymi się w regionie różnymi konkursami recytatorskimi – zarówno w języku polskim, jak i niemieckim. Uznaliśmy, że rywalizacja na gruncie szkoły może stanowić swoistą próbę sił i możliwości uczniów przed konkursami pozaszkolnymi (choćby na szczeblu regionalnym) oraz zachętę i motywację do udziału w kolejnych etapach recytatorskich turniejów. Utrwaleniu i rozwijaniu umiejętności zdobytych na lekcjach technologii informacyjnej miało także służyć przygotowanie zaproszeń dla gości.

Kończąc relację z naszych działań chcemy podkreślić, iż przemyślany, opracowany przez

<sup>13)</sup> W. Sawrycki (1985). *Kultura żywego słowa*. Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika. Skrypty i Teksty Pomocnicze, s. 70.

nas program wdrożyliśmy w życie w Zespole Szkół Gastronomiczno-Odzieżowych w Grudziądzu. Ze względu na to, iż przygotowania odbywały się poza lekcjami obowiązkowymi wymagały one niewątpliwie poświęcenia czasu i zaangażowania, wychodziły jednak naprzeciw za-

interesowaniom uczniów, a praca i jej efekty przyniosły wszystkim satysfakcję i zadowolenie; pozwoliły na realizację celów, jakie sobie wyznaczyliśmy, poszerzyły nasze zawodowe doświadczenia i dowiodły celowości współpracy nauczycieli różnych przedmiotów.

(grudzień 2003)

---

Małgorzata Szamborska<sup>1)</sup>

Warszawa

## Interferencja językowa na lekcjach języka obcego

*„Interferencja jest to (...) hamujący lub opóźniający wpływ zdobytych wcześniej umiejętności na sprawności przyswajane później<sup>2)</sup>”.*

Lekcje języka obcego, odbywające się w polskich szkołach, nie zawsze mają odpowiednią oprawę – dekoracje i wyposażenie sal lekcyjnych, nastroj w nich panujący, nastawienie nauczyciela do tworzenia klimatu sprzyjającego nabywaniu umiejętności językowych przez uczniów. Brak rekwizytów i dydaktycznych środków wizualnych w otoczeniu nie wywiera pozytywnego wpływu na przyswajanie języka obcego<sup>3)</sup>. A wiadomo przecież, że wszelkie pomoce wizualne pomagają nauczycielowi ograniczyć użycie języka ojczystego na lekcjach języka obcego. Uczniowi nie jest łatwo zrezygnować z posługiwania się językiem rodzimym w czasie nauki innego języka. Przede wszystkim czas trwania jednostki lekcyjnej jest zbyt krótki, aby uczeń „przestawił się” z mówienia w języku polskim na język obcy. W rodzimych warunkach uczeń, jeżeli czegoś nie zrozumie lub nie jest pewien, zwraca się do nauczyciela w języku polskim. Również między sobą uczniowie mówią po polsku, ponieważ używanie języka obcego w rozmowach prywatnych wydaje im się śmieszne.

Nie jest łatwo zniwelować negatywnego wpływu języka ojczystego na uczenie się. Dużo łatwiej jest nauczać dziecko od podstaw, niż zmieniać jego nawyki językowe. Chodzi tu przede wszystkim o zasady wymowy i gramatyki, różniące się od zasad używanych w języku obcym. Trudno jest wykształcić u kilkunastoletniego ucznia sprawność spontanicznego stosowania obcych reguł gramatycznych.

Działanie interferencji można przezwyciężyć, jeżeli osoba ucząca się jest świadoma zalet nowych umiejętności. Im lepiej nauczyciel uświadomi uczniom opóźniający wpływ języka ojczystego na naukę języka obcego, im wyraźniej przedstawi im pozytywne znaczenie rezygnacji z dosłownego tłumaczenia z języka polskiego na język obcy, która ułatwia rozwijanie wszelkich sprawności w języku obcym, tym łatwiej uczniowie uwolnią się od hamujących wpływów na proces nauczania.

Poszczególne sprawności językowe są w języku ojczystym wykonywane automatycznie, tzn. uczeń nie jest ich świadomy. Ta całkowita automatyzacja umożliwia niezakłócony przepływ komunikatów językowych. Ponieważ każda automatyzacja wpływa na ograniczenie lub wyłączenie świadomej kontroli, należy oczekiwać, że będzie miała ona negatywny wpływ na

---

<sup>1)</sup> Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w Gimnazjum nr 126 z Oddziałami Integrycyjnymi im. Bohaterów Westerplatte w Warszawie.

<sup>2)</sup> H. Löwe (1971), *Einführung in die Lernpsychologie*, Berlin: Verlag der Wissenschaft (tłum.autorki).

<sup>3)</sup> Niestety taka sytuacja często występuje w naszych szkołach. Powodem tego może być brak funduszy na zakup odpowiedniego wyposażenia sal lub po prostu niedbalstwo nauczyciela, który przecież niewielkim nakładem sił mógłby z wykorzystaniem komputera sam lub przy pomocy chętnych uczniów przygotować plansze dydaktyczne, mapy, gazetki ścienne itp., rozbudzając tym samym inwencję i ciekawość uczniów oraz motywując ich do nauki języka obcego.

nowo zdobyte umiejętności. W ten sposób interferencja języka ojczystego utrudnia automatyzację sprawności w języku obcym. Jak długo uczeń nie przewycięży nawyków tłumaczenia z języka polskiego, tak długo będzie popełniał błędy w języku obcym.

Zjawisko interferencji stanowi poważny problem dydaktyczny. Jego minimalizacji ma służyć wiedza i świadomość nauczyciela. Zajęcia języka obcego powinny rozpocząć się od okresu bezpodręcznikowego, który zapobiega graficznej interferencji języka ojczystego. W tym okresie uczniowie naśladują nauczyciela, dlatego jego wymowa musi być poprawna. Nauczyciel powinien korzystać również z technik audiowizualnych, przede wszystkim z nagrań audio.

Jak wiadomo, od 15 roku życia narządy mowy są już wykształcone do określonej artykulacji. Dlatego trudno liczyć na to, że uczniowie skorygują w przyszłości swoją wymowę. Nauczyciel powinien dążyć do wykształcenia sprawności imitacji nauczania możliwie poprawnej wymowy, zbliżonej do oryginalnego brzmienia.

Interferencja językowa dotyczy także obszaru słownictwa, może ułatwiać lub utrudniać proces uczenia się. Jest pomocna, gdy leksyka w języku ojczystym i obcym ma zbliżoną formę i znaczenie, ale hamuje proces uczenia się, gdy wyrazy w obydwu językach mają podobne formy lecz inne znaczenie lub wymowę. Ten problem często dotyczy uczniów, którzy rozpoczynają naukę dwóch języków obcych równocześnie, np. przy trzech godzinach języka angielskiego i dwóch godzinach języka niemieckiego w tygodniu lub gdy jeden z języków obcych został wprowadzony wcześniej, a drugiego zaczynają się uczyć od podstaw.

Interferencja między językami obcymi polega na tym, że uczeń nieświadomie przenosi podstawowe reguły jednego języka na strukturę innego języka obcego. Także w obszarze gramatyki może zachodzić zjawisko interferencji. Polega ono na przenoszeniu określonych reguł z języka ojczystego lub drugiego języka obcego. Może dotyczyć szyku wyrazów w zdaniu, intonacji zdaniowej, akcentu, rekcji czasowników lub przysłówków. Uczeń z ograniczonymi kompetencjami językowymi dokonuje bardzo często bezpośredniego i dosłownego tłumaczenia z jednego języka na drugi.

Należy również wspomnieć o interferen-

cji w obrębie jednego języka. Dochodzi do niej wtedy, gdy uczeń nieświadomie stosuje zasady tworzenia pewnych struktur w odniesieniu do innych. Przykładem interferencji w obszarze jednego języka jest tworzenie Partizip Perfekt w języku niemieckim. Według wzorów dla czasowników słabych uczniowie tworzą Partizip II czasowników mocnych.

Czy więc w nauce języków obcych dochodzi do „pozytywnej interferencji”? Ponieważ w myśl definicji interferencja wywiera hamujący i opóźniający wpływ, nie może być jednocześnie zjawiskiem pozytywnym. Jednak w nauczaniu języków obcych występuje wiele przykładów, kiedy odwołanie się do innego języka może być pomocne. W różnych językach występują czasami podobieństwa, które przy rozsądnym użyciu przez nauczyciela mogą być dużą pomocą i ułatwieniem dla uczniów. Naukowcy nie określają jednak tego zjawiska „pozytywną interferencją” lecz „pozytywnym transferem”. Jego znaczenie jest bez wątpienia duże, szczególnie w sensie psychicznym. „Pozytywny transfer” dodaje uczniom odwagi, motywuje, przybliża język obcy, może zmniejszyć trudności i niebezpieczeństwo zniechęcenia nauką języka obcego.

Z tych twierdzeń wynikają dwie praktyczne uwagi dla nauczycieli:

- ▶ należy wnikliwie poznawać przyczyny interferencji językowej u każdego ucznia, aby móc im zapobiegać,
- ▶ różnice między językami należy prezentować nie teoretycznie lecz praktycznie.

Także uczniowie są zdania, że nauczyciel jest zobligowany do prezentowania kontrastów między językiem ojczystym a obcym. To żądanie świadczy o pewnej dojrzałości uczniów, którzy próbują świadomie eliminować wpływ języka polskiego na przyswajanie innego języka.

Znajomość drugiego języka obcego jest tylko wtedy użyteczna przy nauce nowego języka, jeżeli pierwszy język obcy został opanowany na poziomie zaawansowanym. Jeżeli ta znajomość jest niewystarczająca, uczeń nie ma świadomości różnic w obydwu językach. Opóźnia to naturalnie pracę nauczyciela i proces uczenia się przez uczniów. Interferencja nie cofa się sama i może mieć poważny wpływ na dalszą naukę. Nauczyciel powinien znać zasady porównywalnych systemów językowych, ponieważ tylko wte-

dy może przekonująco przedstawiać różnice między językiem ojczystym i językiem obcym oraz eliminować je przez ćwiczenia praktyczne.

### Literatura:

Komorowska H. (1987), *Wybrane problemy nauczania języków obcych*, Warszawa: WSiP SA.

Löwe H. (1971), *Einführung in die Lernpsychologie*, Berlin: Verlag der Wissenschaft.

Szulc A. (1976), *Die Fremdsprechendidaktik. Konzeption – Methoden – Theorien*, Warszawa: WSiP.

Zabrocki L. (1977), *Grundfragen des Deutschunterrichts in fremdsprachlicher Umgebung*, Warszawa – Poznań, Glottodidactica, vol. IX!

(październik 2003)

---

Marzena Wysocka<sup>1)</sup>

Bytom

## Różnice w sporządzaniu notatek na lekcji w zależności od płci

Uczniowie, w zależności od płci, reprezentują dwa odmienne światy. Różnice, które ich dzielą, jak podają źródła, wynikają m.in. z różnie zachodzących procesów myślowych i odrębnych mechanizmów przetwarzania informacji. W konsekwencji mamy do czynienia z odmiennymi postawami życiowymi, sposobami rozwiązywania problemów czy podejmowania decyzji przez przedstawicieli obu płci. Skala i rozpiętość omawianych rozbieżności, co jest sprawą oczywistą, zależy w dużym stopniu od sytuacji i środowiska, w którym znajdują się dziewczęta czy też chłopcy.

### ▼ Różnice płci a środowisko szkolne

Szkoła, ze względu na szczególny charakter miejsca, pozwala bliżej przyjrzeć się problemowi różnicy płci, jaki można zauważyć niemal codziennie w klasie, ławce szkolnej, na boisku czy korytarzu.

Biorąc pod uwagę osiągnięcia uczniów w klasie, dziewczęta lepiej niż chłopcy radzą sobie na zajęciach z muzyki, sztuki, języka ojczystego i obcego. Chłopcy natomiast z reguły otrzymują wyższe oceny z matematyki, fizyki czy biologii. Jeśli chodzi o zachowanie przedstawicieli poszczególnych płci, „ogólna systematyczność i pilność charakteryzuje bardziej dziewczęta niż chłopców” (Komorowska, 1987). Chłopcy często dają o sobie znać głośnymi rozmowami, bałaga-

niarstwem i brakiem zdyscyplinowania na lekcji.

Tak jak różnice w zakresie zainteresowań i zachowań uczniów zacierają się i zarówno dziewczęta, jak i chłopcy odnoszą sukcesy w dziedzinach ścisłych i humanistycznych, to jednak prowadzenie notatek wyklucza jakiegokolwiek podobieństwa.

### ▼ Sporządzanie notatek na lekcji

Przenoszenie myśli na papier i zapisywanie informacji, jak zauważyła Fajardo (1996), to proces bardzo zróżnicowany. Może on mieć postać liczb, liter, symboli, pojedynczych słów, krótkich wyrażań frazowych, pełnych zdań, jak i całych konceptów myślowych. Uczniowie mogą notować wiadomości używając niebieskiego lub czarnego atramentu, a zakreślać na czerwono lub zielono ciekawsze fragmenty. Ich zeszyty mogą być mniej lub bardziej kolorowe i zawierać różną ilość wszelkiego rodzaju ozdobników.

### ▼ Cechy kobiece i męskie

Do najbardziej charakterystycznych cech kobiecych w pisaniu, jak twierdzi Wolny (2000), „należą, np. pętlicowe nóżki liter g, j, y, małe odstępy między wierszami, (...) girlandy, pętelki czy duże kropki”. Litery męskie natomiast wydają się bardziej kanciaste, drobniejsze i mają mocniejszy stopień nacisku oraz mniejszy kąt nachylenia.

---

<sup>1)</sup> Autorka jest asystentką w Instytucie Języka Angielskiego Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach.

## Pytania i odpowiedzi

Jak w takim razie wyglądają zeszyty dziewcząt i chłopców? Jaka jest średnia długość zapisanej informacji? Jaka jest forma i treść zanotowanej wiadomości?

Odpowiedzi na pytania stawiane powyżej otrzymałam po sprawdzeniu ponad 30 zeszytów do języka angielskiego uczniów pierwszej klasy II LO w Bytomiu. Staranna analiza formy i zawartości notatek uczniowskich pozwoliła mi wyodrębnić różnice w zakresie ilości i częstotliwości użycia kolorowego atramentu podczas sporządzania notatek przez uczniów, długości oraz czytelności tekstu.

## Kolorowe notatki

Kolorowe notatki to takie, w których oprócz niebieskiego i czarnego atramentu można zauważyć ślady kolorowych wkładów długopisów i flamastrów, które sprawiają, że dana informacja przyciąga uwagę i zostaje łatwiej przyswojona przez uczniów.

Jak się okazuje dziewczęta w większości przypadków używają przyborów szkolnych piszących na niebiesko. Bardzo często w ich zeszytach pojawiają się czerwone nagłówki, pojedyncze słowa lub całe wyrażenia zaznaczone na niebiesko lub różowo mazakiem fluorescencyjnym. Definicje, tematy lekcji i nazwy własne są zazwyczaj podkreślone zielonym długopisem. Natomiast ciekawostki i wszelkie dane warte zapamiętania mają swoje miejsce na marginesie zrobionym czarną kredką.

Notatki chłopców to przeważnie informacje zapisane czarnym i niebieskim atramentem. Większość wiadomości znajduje się w tabelkach i jest sporządzona ołówkiem. Kolor pojawia się wraz z definicjami i regułami gramatycznymi. Najczęściej jest używany żółty lub zielony mazak fluorescencyjny. Marginesy są zazwyczaj wykonane ołówkiem, a informacje, które się na nich znajdują są zapisane drukowanymi i często pochyłymi literami.

## Długie notatki

Długość notatek jest mierzona długością zapisu informacji oraz liczbą stron wypełnionych przez uczniów podczas lekcji.

Notatki sporządzone przez dziewczęta to najczęściej całe zdania przedstawiające pełne myśli i komentarze nauczyciela, które łącznie mieszczą się na przynajmniej trzech stronach formatu A5.

Chłopcy natomiast wydają się bardziej oszczędni w słowach. Ich notatki nie zajmują dużo miejsca w zeszytach, bo składają się z równoważników zdań zapisanych drobnym mackiem.

## Czytelne notatki

Czytelne notatki to takie, które charakteryzują się starannością zapisu i spójnością tekstu.

Nic więc dziwnego, że dziewczęta okazały się „autorkami” nadzwyczaj starannie sporządzonych notatek. Jednakże wiadomości zapisane z dużą precyzją graficzną często nie mają ze sobą nic wspólnego, co w konsekwencji może stać się przyczyną nieporozumień i niejasności trapiących ich potencjalnych użytkowników.

Chłopcy wydają się bardziej świadomi tego, co „przelewają” na papier. Informacje są logicznie ze sobą powiązane, ale zdarzają się luki. Czyste kartki pojawiają się średnio co 4 do 6 lekcji i potwierdzają wcześniej wspomniany brak systematyczności u przedstawicieli płci męskiej.

## Różnice i podobieństwa

Pomimo licznych różnic płci w zakresie sporządzania notatek na lekcji, które zostały przedstawione w artykule, przestrzegabym jednak przed jakimkolwiek generalizowaniem. Dziewczęta są lepiej zorganizowane, a ich notatki dłuższe, bardziej kolorowe i pełne ozdobników, ale przecież notatki chłopców potrafią być równie zróżnicowane. Mimo że zawierają krótsze formy zdań, nie pozostają „czarno-białe”.

## Bibliografia

- Fajardo, C. P. (1996), „Note-taking”, w: *ELT Forum*, 2 (34), 22-27.  
Komorowska, H. (1987), *Sukces i niepowodzenie w nauce języka obcego*, Warszawa: WSiP.  
Wolny, M. (2000), „Płeć języka”, w: *Polityka*. 52 (2277), 52-53.

(listopad 2003)

## Gry i zabawy w procesie nauczania języków obcych<sup>2)</sup>



### Dlaczego gry?

W nauczaniu tradycyjnym dominuje tok podający, w którym uczeń przez większość czasu pozostaje biernym odbiorcą treści. Taki tok nauczania zapewnia zwartość struktury materiału i jego logiczny układ, pomija natomiast to, jak uczeń przyswaja sobie materiał. Powstają w ten sposób luki w wiadomościach, czego dalszą konsekwencją są niepowodzenia. Dostrzeżono, że w nauczaniu tradycyjnym uczeń zostaje uprzedmiotowiony, pozbawia się go inicjatywy, co prowadzi często do zaniku motywacji. Nauczanie nastawione na realizację programu, a nie na potrzeby ucznia, prowadzi do powstawania u niego licznych zahamowań, a niekiedy prowadzi również do stanów lękowych.

Gry i zabawy zwykliśmy kojarzyć z czasem wolnym, przeznaczonym na odpoczynek – po nauce czy pracy. Być może powodem tego jest fakt, że są one zajęciem swobodnym, niewymuszonym i przyjemnym. Gry jednak mogą pełnić również istotne funkcje dydaktyczne. Pedagodzy zwrócili uwagę na liczne wartości dla procesu kształcenia zawarte w grach i zabawach. Zauważono, że gry rozwijają w znacznym stopniu spostrzegawczość, dokładność, kształcą wyobraźnię i silną wolę.

Początkowo gry językowe uznawano za jeden ze sposobów uatrakcyjnienia zajęć i postulowano ich stosowanie w pozalekcyjnych formach nauczania, rezerwując lekcje dla poważniejszych metod. Wraz z zaakceptowaniem podejścia komunikacyjnego w nauczaniu języków obcych dostrzeżono znaczenie gier w tym zakresie. Wiele technik komunikacyjnych ma charakter gier i zabaw.

Wysoką efektywność gier językowych potwierdzono za pomocą badań eksperymentalnych. Zaobserwowano pozytywne nastawienie uczących się języka obcego do gier, jak również

dużą możliwość dostosowania gier do zróżnicowanego poziomu wiedzy.

Jednak pomimo dużej efektywności gier językowych nie są one popularne wśród nauczycieli, gdyż obawiają się oni utraty kontroli nad przebiegiem zajęć. Zaobserwowano, że kiedy stosuje się je świadomie i właściwie, mogą być nawet efektywniejsze niż strategie konwencjonalne. Aby jednak tak się stało, nauczyciel musi wiedzieć:

- ▶ jakie powinny być reguły stosowania gry językowej,
- ▶ kiedy i dlaczego stosować gry językowe w procesie nauczania języka obcego.



### Czym jest gra językowa i charakterystyka gier językowych

Gry i zabawy językowe należą do kategorii gier dydaktycznych, dlatego też oba terminy bywają stosowane zamiennie. Gry językowe to takie, które wymagają używania języka obcego dla osiągnięcia określonego celu. Gry językowe nie muszą – choć mogą – różnić się od innych technik nauczania języka, np. dryli czy różnych ćwiczeń językowych. Jedyną ważną różnicą jest klimat wykonywania danego ćwiczenia. Klimat ten charakteryzuje się brakiem zagrożenia. Niepowodzenie jest wkalkulowane w reguły gry – wszyscy nie mogą wygrać danej partii.

Gry językowe dzielą się na dwie grupy:

- ▶ gry mające na celu wdrażanie systemu językowego,
- ▶ gry mające na celu rozwijanie sprawności komunikacyjnych.

Gry, których celem jest wdrażaniem systemu językowego, mają wykształcić umiejętności rozpoznawania i konstruowania wypowiedzi poprawnych pod względem formy. Poprawność

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

<sup>2)</sup> Na podstawie materiałów otrzymanych w czasie stypendium Goethe Institut (Monachium – Lipsk 2003).

ta może dotyczyć składni, pisowni, fonetyki itp. W trakcie gry uczniowie uzyskują punkty za poprawną formę lub tracą za błędną. Gry te mogą mieć postać tradycyjnych ćwiczeń, np. dryli substytucyjnych, transformacyjnych, z luką. Ze względu na konieczność natychmiastowej oceny poprawności każdego posunięcia graczy z reguły wymagają one, aby prowadzącym był nauczyciel.

W grach mających na celu rozwijanie sprawności komunikacyjnych nacisk jest położony nie tyle na poprawność, co na skuteczność. Grający muszą wykazać się umiejętnością słownej wymiany informacji – w formie ustnej lub pisemnej. Zakres komunikacji jest ograniczony najczęściej do określonego wycinka wiedzy. Język używany w trakcie tych gier jest bardzo urozmaicony i swobodny. Sukces jest mierzony skutecznością porozumienia się – np. odtworzeniem rysunku, uzyskaniem brakujących danych – a nie poprawnością stosowanego języka. W tego rodzaju grach nauczyciel może przyjąć rolę obserwatora i konsultanta.

Gry językowe mogą się jeszcze różnić od siebie stopniem wpływu grających na wynik końcowy. Według tego kryterium gry dzieli się na:

- ▶ losowe,
- ▶ strategiczne,
- ▶ strategiczno-losowe.

Gry losowe nie mają żadnej wartości z punktu widzenia procesu dydaktycznego. Wygrana zależy w nich wyłącznie od szczęścia.

Gry strategiczne bazują tylko na umiejętności gracza. Wygrana zależy od doświadczeń grającego, jego wiedzy, sprawności, pamięci, zdolności przewidywania, pomysłowości. Ten rodzaj gier ma szczególną wartość dla procesu dydaktycznego. Rozgrywający doskonałą w trakcie gry różne umiejętności językowe i komunikacyjne, ponieważ gra wymaga ustnego porozumiewania się uczestników.

Gry strategiczno-losowe mają wszystkie cechy gier strategicznych, ale dochodzi do nich jeszcze jeden niezbędny element – przypadek. Ze względu na czynnik losu gry te są szczególnie motywujące przy rozgrywkach osób o niejednakowych umiejętnościach. Nie gwarantują one wygranej najbardziej sprawnemu grającemu, czyniąc je tym samym bardziej atrakcyjnymi dla

uczniów słabszych. Napięcie wywołane niepewnością co do ostatecznego rezultatu powoduje, że wszyscy maksymalnie angażują się do rozgrywki. Łut szczęścia może sprawić, że wygra uczeń słabszy, co daje mu poczucie sukcesu.

Gry językowe dzielą się również na:

- ▶ niesymulacyjne,
- ▶ symulacyjne.

Grą niesymulacyjną może być każde zadanie stawiane uczniowi pod warunkiem, że sprawia mu ono przyjemność. Grą niesymulacyjną jest rozwiązywanie różnego rodzaju łamigłówek – krzyżówek, rebusów, śpiewanie piosenek z jednoczesną gestykulacją. Gry takie mogą zawierać treści związane z przerabianym właśnie materiałem. Zabawą może być też układanie gier.

Gra symulacyjna jest sformalizowanym modelem sytuacyjnym. Podstawowym obowiązkiem grających jest ściśle przestrzeganie reguł. Są to gry, w których działania podejmowane przez grających przypominają czynności wykonywane przez ludzi w różnych rzeczywistych sytuacjach w codziennym życiu.

Gry symulacyjne mogą się różnić stopniem strukturyzacji reguł. Gry ustrukturyzowane posiadają jasno sprecyzowane zadania w postaci pewnego modelu, np. gry planszowe, inscenizacje z podanym dokładnie scenariuszem, ćwiczenia polegające na uzupełnianiu formularzy w sytuacji, gdy w grupie każdy z grających ma inne informacje, a zadaniem jest zebranie wszystkich danych.

W grach o luźnej strukturze grający sami decydują o charakterze modelu symulacyjnego. Ten rodzaj gier pobudza inicjatywę i aktywność grających. Wyróżnia się takie gry, jak:

- ▶ burza mózgów,
- ▶ gra sytuacyjna,
- ▶ gra biograficzna,
- ▶ inscenizacja.

Burza mózgów polega na szybkim wymyśleniu sposobów pokonania jakiejś trudności. Gry takie składają się z dwóch etapów. W pierwszym grający formułują propozycje rozwiązania problemu; jest to etap twórczy, ponieważ uczestnicy mogą wymyślać rozwiązania niekonwencjonalne, a nawet absurdalne. W drugim etapie następuje wybór najlepszych pod różnymi względami rozwiązań problemu. Gry tego typu są atrakcyjne dla rozwoju sprawności komuni-

kacyjnych, ponieważ wymagają równoczesnego stosowania kilku sprawności:

- ▶ zapoznania się z problemem – słuchania lub czytania,
- ▶ zgłaszania hipotezy – mówienia, słuchania, pisanie,
- ▶ oceny hipotez – czytania, mówienia i słuchania.

Gra sytuacyjna jest to rodzaj gry, który pozwala na bardzo głęboką analizę problemu. Taką sytuacją może być np. planowanie wycieczki w określone miejsce. Zadaniem grających może być sporządzenie planu przygotowań. Gra tego typu nadaje się doskonale do rozwijania sprawności komunikacyjnych.

Gra biograficzna polega na wczuciu się grających w prezentowaną postać, prawdziwą bądź fikcyjną. Ten rodzaj gier może przybrać postać wywiadu prowadzonego przez grupę grających z osobą wcielającą się w daną postać. Może to być też spotkanie kilku postaci, które prezentują swój punkt widzenia na pewną łączącą je sprawę, np. przestępca i ofiara. Jest to atrakcyjny rodzaj gry ze względu na rozwój sprawności mówienia.

Inscenizacja jest jedną z najpopularniejszych gier dydaktycznych. Polega na stworzeniu pewnej sytuacji, w której uczestniczy kilka osób. Grający mają przypisane role i zarysowany cel działania. Sami jednak decydują o tym, w jaki sposób osiągną swój cel. Każdy grający zna zadanie, jakie przed nim stoi, wie, z kim wchodzi w interakcję, ale nie wie, jaka będzie reakcja tej drugiej osoby. Gry tego typu są rozpowszechnione w komunikacyjnym nauczaniu języków obcych.



## Zróżnicowanie interakcji

Gry stwarzają sytuacje, w których grający znajdują się w różnych układach wzajemnych stosunków, umożliwiających osiągnięcie celu gry. Pod tym względem gry możemy podzielić na trzy podstawowe grupy:

- ▶ gry, w których uczestnicy rywalizują ze sobą,
- ▶ gry, w których osiągnięcie celu jest możliwe tylko w wyniku współpracy,
- ▶ gry, w których osiągnięcie celu następuje w wyniku kompromisu.

Rywalizacja w grach może przebiegać według wariantów: jeden przeciwko wszystkim, każdy z każdym lub grupa przeciwko grupie. Celem takiej gry jest szybsze rozwiązywanie problemu, zdobycie większej liczby punktów, unikanie punktów karnych, unikanie wykluczenia z gry. Rywalizacja sprawia, że grający nie tylko sam stara się konstruować zdania poprawne, ale również zwraca uwagę na poprawność wypowiedzi przeciwników.

Współpraca w grach może przebiegać według schematów: praca w parach, w małej grupie, najpierw w jednej grupie, a następnie w innej, wszyscy razem. Celem tego rodzaju gier jest: uzupełnienie czegoś, np. rysunku czy diagramu, odtworzenie sytuacji lub rysunku, uporządkowanie np. fragmentów rozrzuconej historyjki czy rozmowy, odnalezienie partnera czy schowanego przedmiotu, rozwiązanie zagadki czy odkrycie sekretu.

W grach, w których celem jest osiągnięcie kompromisu, grający reprezentują różne racje, aby dojść do wspólnych ustaleń. W interakcję wchodzi więc najpierw jednostki przeciwko jednostkom, a następnie tworzą się grupy, którym udało się dojść do kompromisu.

Pozycja nauczyciela ulega również zmianie w zależności od rodzaju gier. W niektórych grach nauczyciel jest liderem i prowadzi rozgrywkę. Może też niekiedy zlecić prowadzenie gry dobremu uczniowi, a sam przyjąć rolę obserwatora i arbitra w konfliktowej sytuacji. W innych grach rola jego polega na zachęcaniu wszystkich uczniów do dobrowolnego udziału. Nauczyciel może też włączyć się do gry na prawach uczestnika.



## Funkcje gier językowych w procesie nauczania

Gry językowe mogą pełnić istotną funkcję organizacyjną – pozwalają lepiej zaplanować czas ucznia i nauczyciela. W trakcie gry wszyscy uczniowie są aktywni. Ich działania są wyznaczone i kontrolowane przez reguły gry. Natomiast w tradycyjnych działaniach jest aktywna najczęściej jedna osoba – nauczyciel lub uczeń.



Inną ważną funkcją, którą pełnią gry na lekcji języka obcego, jest funkcja motywująca. Wykonywanie konwencjonalnych zadań pedagogicznych rzadko wynika z osobistych potrzeb uczniów, a najczęściej zależy od motywacji zewnętrznej, np. od stopni. Niezbędne jest wywołanie określonych potrzeb, aby zadanie narzucone a konieczne wykonać bez poczucia przymusu. Podczas gry językowej tworzy się klimat braku poczucia zagrożenia, współpraca z innymi, napięcie wywołane oczekiwaniem na wynik. Jest to więc zadanie bardziej motywujące niż większość zadań pedagogicznych o charakterze instruowania.

Nie mniej ważną jest funkcja dydaktyczna, jaką mogą pełnić gry językowe. Aktywizują one wszystkich grających, umożliwiają im wszechstronny rozwój, pozwalają wykształcić liczne sprawności językowe, intelektualne i taktyczne. A co najważniejsze – grający są zainteresowani w doskonaleniu tych sprawności, ponieważ są one niezbędne do rozgrywania gier.

Zarówno dla nauczyciela, jak i dla ucznia gry mogą pełnić funkcję poznawczą. Obiektem poznania dla nauczyciela jest sam uczeń, jego osobowość, zdolności, osiągnięcia, a także braki. Uczeń z kolei poznaje różne gry, sposoby rozwiązywania różnych problemów, lepiej poznaje język, a niekiedy i kulturę danego kraju językowego. Ma też możliwości poznać swoje umiejętności porozumiewania się w języku obcym.

Gry językowe mogą kształtować normy postępowania, pozwalające nauczycielowi na skuteczniejsze wypełnianie funkcji wychowawczej.

czenie tej początkowej i z reguły krótkiej (8 – 10 minut) fazy lekcji. Właściwe jej zaplanowanie i przeprowadzenie wpływa bowiem w istotny sposób na skuteczność fazy zasadniczej. Ten pierwszy kontakt nauczyciela z uczniami ma spowodować ich przestawienie się na język obcy. Ma on zasadnicze znaczenie w ćwiczeniu komunikowania się językiem obcym. Właściwie przeprowadzone wprawki językowo-komunikacyjne mają dostarczyć uczniowi zadowolenia, spełniając tym samym funkcję motywującą. Oprócz tej funkcji wprawki te pełnią istotne funkcje dydaktyczne. Powodują powtórzenie określonych partii materiału, wywołanie spontanicznych reakcji uczniów, a tym samym uczynienie języka obcego narzędziem komunikacji. Gry językowe wykazują szczególną przydatność w początkowej fazie zajęć. Gra językowa pozwala realizować wszystkie wyznaczone „rozgrzewce” zadania (motywowanie, utrwalanie, ocenianie). Szczególnie przydatne dla tej fazy będą gry leksykalne i syntaktyczne ze względu na możliwość przeprowadzenia ich w krótkim czasie. Nauczyciel może też wprowadzić grę w głównej fazie lekcji – dominancie. Ta faza powinna obejmować wykonanie zadań powiązanych z realizacją głównego celu zajęć, tzn. z wprowadzeniem nowego aspektu komunikacji. Wprowadzenie gry może spełniać dodatkowo funkcję relaksującą, przy zachowaniu spójności z innymi stosowanymi technikami.

Celem gry wyznaczonym przez nauczyciela może też być umożliwienie realizacji fazy syntetyzującej lekcji, utrwalającej to zagadnienie językowo-komunikacyjne, które było głównym celem lekcji. Dla tej fazy najważniejsze będą gry służące ćwiczeniu sprawności komunikacyjnych.



## Przygotowanie i adaptacja gier językowych

Działania nauczyciela zostały podzielone na trzy główne etapy: etap wstępny (planowanie), etap tworzenia reguł (przygotowanie) i etap realizacji (przeprowadzenie gry).

Głównym zadaniem etapu wstępnego jest określenie celu gry. Działanie to może przybrać postać tzw. rozgrzewki intelektualnej, przygotowującej uczniów do opanowywania nowych partii materiału. Również w literaturze glotto-dydaktycznej coraz częściej podkreśla się zna-



## Etap tworzenia reguł

Reguły gry powinny zawierać informację o działaniach każdego grającego. Reguły powinny też informować o zakazanych działaniach i konsekwencjach. W regułach zawarta jest ponadto informacja o nagrodach. Formułowanie reguł gry rozpoczynamy od określenia typu gry (partnerska, rywalizacyjna, mieszana) i określenia pozycji poszczególnych graczy (np. podanie zasad tworzenia zespołów). Następnie precyzujemy punkt wyjścia, tzn. podajemy pewne dane początkowe np. opis sytuacji, która ma być

przedmiotem symulacji. W dalszej kolejności wyraźnie formułujemy problem i określamy zakres działania uczniów tzn. informujemy o tym, co grający powinni robić, w jakiej kolejności i przez jaki czas. Następnie przedstawiamy możliwe ścieżki postępowania. Na końcu podajemy informację o kryterium wygranej (np. punkty, pozytywna ocena) lub kary dla przegrywającego (np. sposób wykupienia fantów).

### ▼ Etap realizacji

Pierwszym krokiem jest rozdanie rekwizytów (jeżeli są potrzebne) i zapoznanie uczniów z regułami gry. Reguły czyta nauczyciel lub uczniowie, najlepiej głośno. Dla zaawansowanych reguły powinny być sformułowane w języku obcym. Należy się upewnić, czy wszyscy prawidłowo zrozumieli zasady gry. Kolejnym krokiem jest przeprowadzenie gry ściśle według poznanych reguł. Nauczyciel prowadzi lub nadzoruje grę, obserwując, czy wszyscy uczniowie przestrzegają jej zasad. Ostatnim krokiem w realizacji gry jest omówienie jej przebiegu i rezultatów

### ▼ Jak dobrać gry?

Tytuł gry ułatwia nauczycielowi zapamiętanie konkretnej gry i wyszukanie jej w odpowiednim momencie. Często sugeruje on charakter działań językowych, które są jej celem. Gry powinny być odpowiednio dobrane dla poszczególnych grup wiekowych (dzieci młodsze, dzieci starsze, wiek młodzieńczy i dorośli). Wszelkie krzyżówki sprawdzające zarówno znajomość słownictwa, jak i wiedzę ogólną, będą postrzegane jako interesujące, zwłaszcza gdy wiedza ta

będzie dotyczyła autentycznych zainteresowań uczących się (np. aktualnych przebojów muzycznych, sportu, filmu itp.).

Wszelkie zadania, w których istnieje okazja do współdziałania, są postrzegane jako ciekawe. Dlatego wskazane są wszelkie gry symulacyjne, gdzie uczniowie mogą się wykazać pewną niezależnością myślenia, a nawet niekonwencjonalnością. Młodzież z dużym zainteresowaniem przyjmuje wszelkie nowe techniki, ponieważ jest znudzona monotonią powszechnie stosowanych podających technik nauczania.

Gry leksykalne pozwalają na utrwalenie słownictwa i pisowni. Dostrzega się, że ograniczenie leksykalne skutecznie blokuje zarówno nadawcę, jak i odbiorcę informacji, podczas gdy braki gramatyczne jedynie zakłócają płynność ich komunikacji. Opanowanie słownictwa obcojęzycznego stanowi ważny problem w procesie nauczania języków obcych. Zadaniem gier leksykalnych jest niedopuszczenie do zapomnienia poznanego słownictwa. Ponadto są to atrakcyjne dla uczniów techniki, które prowadzone w szybkim tempie dostarczają im dreszczyku emocji i „umysłowej gimnastyki”. Nie wymagają przy tym długiego czasu na przeprowadzenie (z reguły 5 – 10 minut). Można też wracać co jakiś czas do poszczególnych gier.

Gry syntaktyczne pozwalają natomiast na utrwalenie konstrukcji gramatycznych języka obcego. Gry rozwijające sprawności komunikacyjne służą rozwojowi czterech sprawności komunikacyjnych: słuchania, mówienia, pisania i czytania.

Gorąco polecam stosowanie różnorodnych gier i zabaw na lekcjach języka obcego. Warto od czasu do czasu sięgać po tę formę nauki.

(czerwiec 2004)

---

Małgorzata Rataj<sup>1)</sup>  
Opole

## Projekt edukacyjny? Tak! Uwagi i wnioski

Integracja nauczania jest ważna w nowocześniejszej, zreformowanej szkole, ułatwia bowiem

uczniom postrzeganie świata całościowo, a nie przez fragmentaryczną wiedzę z poszczególnych

---

<sup>1)</sup> Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Publicznym Gimnazjum nr 2 w Opolu.

przedmiotów. Takie nauczanie lepiej przygotowuje do funkcjonowania w coraz bardziej skomplikowanym współczesnym świecie a, jak wynika z badań psychologii rozwojowej dzieci i młodzieży i psychologii uczenia się, wychowanie i uczenie się musi być zintegrowane, aby było skuteczne. Jednakże wspólne działania nauczycieli dążące do sformułowania takiego właśnie programu funkcjonowania szkoły, opartego na szukaniu związków między przedmiotami nauczania, jest jeszcze rzadkością. Tej pionierskiej działalności nie towarzyszą żadne wzorce, brak jest szczegółowych opracowań z tej dziedziny. Studia nie przygotowały nas do tego. Uczniowie wciąż spotykają nauczycieli-specjalistów w odrębnych dziedzinach, którzy są wspaniałymi ekspertami lecz tylko z zakresu swoich przedmiotów.

Integrację nauczania można realizować:

- ▶ ucząc jednego przedmiotu (tzw. nauczanie jednopredmiotowe lub monodyscyplinarne), w ramach którego nauczyciel realizuje ścieżki międzyprzedmiotowe,
- ▶ w ramach kilku przedmiotów (tzw. model wielopredmiotowy lub multidyscyplinarny), a także jako model międzyprzedmiotowy (tzw. interdyscyplinarny).

Istnieją również projekty edukacyjne, które są bardzo pomocne przy tworzeniu i wdrażaniu integracji międzyprzedmiotowej. W mojej szkole jest realizowany projekt edukacyjny pod nazwą *Żywioły*, opracowany przez nauczycielkę fizyki. Aktywnie włączyli się do niego nauczyciele matematyki, polskiego, biologii, historii, muzyki, plastyki, wychowania fizycznego i języków obcych: niemieckiego i angielskiego. Tematem wiodącym w roku szkolnym 2001/2002 było *Powietrze*, w roku 2002/2003 *Woda*, w 2003/2004 *Ogień*. Nauczyciele początkowo nieufnie podchodzili do tego zagadnienia, wymagało to bowiem od nich czasami odejścia od dotychczasowych przyzwyczajeń i nawyków. Jednak dość szybko wielu z nas przekonało się do tej formy nauczania i z zapałem ją kontynuujemy.

Każdy nauczyciel naszego gimnazjum, uczestniczący w tym projekcie, realizował na swoich zajęciach zagadnienia związane z tematem wiodącym. W określonym dniu wszyscy uczniowie szkoły wraz z nauczycielami, rodzicami i za-

proszonymi gośćmi uczestniczyli w prezentacji tych dokonań. Forma była dowolna: wystawa prac, pokaz, prezentacja doświadczeń, projekcja filmów, konkursy, zajęcia praktyczne (muzyczne, plastyczne), pogadanka. Każdy mógł wybrać i uczestniczyć w dowolnych zajęciach. Jedynym łącznikiem był temat – *Woda* – po japońsku *mizu*. Ale nie tylko tego dowiedzieli się gimnazjaliści buszujący w Internecie. Uczestnicząc w projekcie sami uczniowie ustalali na lekcjach języka angielskiego zagadnienia i tematykę szczegółową, którą chcieliby się zajmować. Po konsultacjach z nauczycielem i niezbędnych korektach przygotowali referaty na temat: lasów deszczowych, zanieczyszczeń naszych wód, opracowywali monografie krajów, które są związane z wodą (Finlandia, Grecja), opracowywali słowniczki sportów wodnych, tłumaczyli na język polski różne teksty popularnonaukowe (w całości lub we fragmentach), opracowali wykaz piosenek angielskich, które zawierają słowo *woda* w tytule. Niektóre z nich zaprezentowali szerszej publiczności uczniowskiej. Były to m.in. *Smoke on the Water* (Deep Purple), *Down to the Waterline* (Dire Straits), *Bridge over the Troubled Water* (Elvis Presley).

Uczniowie, którzy nie mają komputerów, nie lubią śpiewać i słabo znają angielski, mogli namalować swoje impresje plastyczne po przeczytaniu krótkiej książeczki w języku angielskim *Thinkers Island*<sup>2)</sup>, inni opracowali krótki kwiz związany z tą lekturą.

Uczestnicząc w powyższym projekcie edukacyjnym nasi uczniowie wiele się dowiedzieli, stosowali różne techniki i sposoby zdobywania wiedzy, po prostu uczyli się uczyć, analizowali zagadnienia związane z wodą przez pryzmat poszczególnych dziedzin nauki. Mogli pracować zespołowo albo indywidualnie, mogli wybierać temat i formę dającą im możliwość najbardziej korzystnego zaprezentowania swoich zainteresowań i zdolności szerszemu gronu odbiorców. Dopingowało ich to i motywowało do bardziej wyętej pracy, sięgania do różnych źródeł, samodoskonalenia się. Nie tylko uczniowie, lecz również nauczyciele wiele się nauczyli – czegoś nowego o sobie, o swoich zainteresowaniach, metodach pracy.

(lipiec 2003)

<sup>2)</sup> Stephen Rabley (1999), *Thinkers Island*, Penguin Readers.

## Współpraca między szkołami jako urozmaicenie nauczania języka obcego

W początkowym okresie nauki języka obcego uczniowie są zazwyczaj zafascynowani nowym przedmiotem, każda lekcja jest dla nich przygodą, a uczenie się – przyjemnością. Poznawanie nowych słów i zwrotów sprawia im ogromną radość i satysfakcję. Po kilku miesiącach nauki przychodzi często zniechęcenie, wynikające z pojawiających się trudności i uświadomienia sobie faktu, że opanowanie języka obcego wymaga wieloletniej, systematycznej pracy, wielokrotnych powtórzeń, wykonania setek, czasami nudnych ćwiczeń. Obniżenie zainteresowania i znużenie pracą nad pogłębianiem znajomości języka obcego, zwłaszcza u dzieci i młodzieży, pojawia się bardzo często. Dlatego ważnym elementem w nauczaniu języka obcego jest podtrzymywanie wysokiej motywacji do nauki. Przekonywanie uczniów, że dobra znajomość języka obcego pozwoli im w przyszłości porozumiewać się z obcokrajowcami bez pomocy tłumacza, czy też zwiększy szanse na znalezienie interesującej pracy, nie daje, nawet na poziomie gimnazjum, dobrych rezultatów. W pracy z dziećmi i młodzieżą potrzebne są coraz to nowe bodźce w postaci, np. ciekawych form pracy.

Najbardziej motywują na pewno bezpośrednie spotkania z obcokrajowcami. Taką możliwość daje nawiązanie kontaktu ze szkołą za granicą. Znalezienie partnerskiej szkoły w innym kraju nie jest jednak sprawą prostą. Równie ciekawą i motywującą do pracy może być współpraca ze szkołą polską, w której uczniowie uczą się tego samego języka obcego. Współpraca może przybierać różne formy. Oto kilka przykładów:

- ▶ Wykonywanie przez uczniów jednego zadania w semestrze (metoda projektu) i przesyłanie przygotowanej pracy do szkoły partnerskiej.
- ▶ Prowadzenie w języku obcym kroniki rejestrującej wszystkie wydarzenia.

- ▶ Wymiana ciekawych prac wykonanych przez uczniów na lekcjach.
- ▶ Wysyłanie do szkoły partnerskiej kartek okolicznościowych napisanych w języku obcym.
- ▶ Wymiana adresów uczniów i prowadzenie przez nich korespondencji w języku obcym.
- ▶ Zorganizowanie spotkania uczniów obu szkół (np. biwaku językowego).
- ▶ Wymiana pomocy dydaktycznych (ciekawych materiałów do nauki języka obcego) między nauczycielami.

Tematykę oraz formy zadań dobrze jest przygotować po konsultacjach z uczniami, gdyż wtedy możemy liczyć na ich duże zaangażowanie przy realizacji projektu. A oto kilka propozycji tematów realizowanych przez moich uczniów:

- ▶ *Meine Schule* – album o szkole.
- ▶ *Schulkalender* – kalendarz imprez szkolnych.
- ▶ *Die bekannten Schüler meiner Schule* – taśma filmowa (papierowa) przedstawiająca wyróżniających się uczniów.
- ▶ *Stadtportrait* – przewodnik po mieście.
- ▶ *Meine Stadt* – film wideo o mieście.
- ▶ *Meine Stadt in der Vergangenheit* – legenda regionalna przedstawiona w formie książki lub słuchowiska.
- ▶ *Unser Kochbuch* – książka kucharska z przepisami na tradycyjne dania regionalne.
- ▶ *Berühmte Deutsche* – portety znanych Niemców: piosenkarzy, sportowców, polityków itp.
- ▶ *Weltreise in Gedichten* – wiersze o wybranych krajach.

Realizacja powyższych zadań daje możliwość doskonalenia sprawności językowych uczniów, ćwiczenia różnych form wypowiedzi, rozwijania umiejętności pracy ze słownikiem, uczenia korzystania ze źródeł niemieckojęzycznych (prasa, literatura, Internet itp.) Warto również podkreślić inne korzyści, jakie daje taka forma pracy:

<sup>1)</sup> Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w Zespole Szkół w Borku Wlkp.

- ▶ Mobilizowanie do samodzielnej, systematycznej pracy.
- ▶ Zainteresowanie kulturą innego regionu Polski.
- ▶ Kształtowanie postawy tolerancji i akceptacji wobec innych ludzi.
- ▶ Rozwijanie zachowań prospołecznych przez uczestnictwo w różnych formach pracy grupowej.
- ▶ Motywowanie do pracy uczniów słabych przez eksponowanie ich mocnych stron (zdolności plastyczne, organizacyjne, obsługa komputera, pomysłowość itp.).
- ▶ Pogłębianie wiedzy uczniów zdolnych.

- ▶ Wpajanie postaw zdrowej rywalizacji.

Współpraca między polskimi szkołami może być atrakcyjnym urozmaiceniem procesu nauczania języka obcego, pozwala wyjść „z językiem” poza salę lekcyjną, a uczniom umożliwia skonfrontowanie swoich umiejętności językowych. Młodzież jest zazwyczaj otwarta na nowe znajomości, chętnie prezentuje swoje osiągnięcia, a element rywalizacji działa na nią mobilizująco. Dobrze zaplanowane działania pozwolą osiągnąć zamierzone cele oraz staną się źródłem satysfakcji dla uczniów i nauczycieli.

(lutym 2004)

---

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

## Nowa matura z języka obcego. Kilka uwag po egzaminach próbnych z języka niemieckiego

Przed nową maturą z nowożytnego języka obcego narosło już wiele nieporozumień i obaw ze strony nie tylko tych najbardziej zainteresowanych, czyli uczniów (a może przede wszystkim ich rodziców), ale i jej praktycznych „wykonawców”, tzn. nauczycieli, „obsługujących” teoretyczne założenia co do treści, formy i organizacji, określone przez MENiS, CKE oraz OKE. W celu sprawdzenia tych założeń w praktyce przeprowadzono już kilka egzaminów próbnych, z czego ostatnie dwa (czerwiec 2003 i listopad 2004) były niejako „próbą generalną” przed sesją wiosenną 2004. Poniżej kilka moich spostrzeżeń poczynionych na podstawie powyższych matur próbnych z języka niemieckiego przeprowadzonych w naszej szkole.

Wiosną 2004 r. odbył się „egzamin zewnętrzny”. Nie był on obowiązkowy, ale był zalecany przez nauczycieli języków obcych. Uczestniczyła w nim większość uczniów zdecydowanych na jego zdawanie za rok. Wyniki nie były oszałamiające, ale uczniowie i tak byli zadowoleni, bo przecież wystarczy uzyskać tylko 30% możliwych punktów, aby zdać maturę. Nie

wiem jednak, czy ten „plan minimum” nie jest okłamywaniem przyszłych studentów. Zdana matura ma być przepustką na uczelnie. Do kogo będzie miał pretensję ten „trzydziestoprocentowy” maturzysta, jeśli w wyścigu o indeks, obok jego świadectwa, uczelnia będzie miała do wyboru dokumenty innych kandydatów z punktacją znacznie wyższą (ponad 50%, 75% albo zgoła 99%)? Najprawdopodobniej do nauczyciela, który tylko tyle go nauczył, bo przecież „koszula bliższa ciału (pedagogicznemu)”.

Już teraz zresztą zauważa się pewien minimalizm wśród uczniów. Co więcej, są pretensje do nauczycieli, że ich punktacja oceny odpowiedzi bądź sprawdzianów nie jest zgodna z maturalną – cytat wypowiedzi ucznia: „gdzie jest napisane, że sprawdzian zalicza się od ponad 50% punktów możliwych do zdobycia, przecież na maturze wystarczy...”).

A jeżeli uczeń nie będzie studiował, (bo nie zdobędzie wymaganego przez uczelnię minimum), albo po prostu nie chce studiować, to po co ma zdawać maturę? Świadectwo maturalne w porównaniu ze świadectwem ukończe-

---

<sup>1)</sup> Autor jest nauczycielem języka niemieckiego w Zespole Szkół nr 4 w Stalowej Woli.

nia szkoły ponadgimnazjalnej nie zmienia pod względem prawnym jego sytuacji na rynku pracy. Czy ktoś pomyślał o kosztach zdawania matury przez kiepskiego ucznia dla samego tylko zdawania? O problemach powyższych dyskutują nauczyciele już od jakiegoś czasu. Również czasopismo *Języki Obce w Szkole* otworzyło swoje łamy do wymiany poglądów na ten temat<sup>2)</sup>.

Wracając do wiosennego (czerwiec) egzaminu próbnego. Nie wszystkie szkoły mają warunki do przeprowadzenia egzaminu maturalnego. Nie mają bowiem tylu odpowiednich pomieszczeń – sale są za małe, aby zapewnić określone w przepisach odległości między poszczególnymi egzaminowanymi (nieraz chodzi nawet o kilkanaście centymetrów). Do matury próbnej używano prywatnych odtwarzaczy kompaktowych. Szkół nie stać na zakup nowego sprzętu, mimo że posiadają stosunkowo dobry i niestary sprzęt, ale niestety są to odtwarzacze kasetowe (w pełni wykorzystywane przez nauczycieli na zajęciach).

Innym problemem są telefony komórkowe. Należałoby wprowadzić ogólny zakaz wnoszenia ich na salę, gdzie odbywa się egzamin. Regulacje wewnętrzne nie będą dla maturzystów wiążące i mogą doprowadzić nawet do procesów sądowych. Sam nakazałem opuszczenie sali podczas egzaminu przez ucznia, który wysyłał rozwiązania sms-em. A rozwiązanie można przesłać nie tylko słabszemu uczniowi z tej samej szkoły, ale i z innej (np. rozwiązania testu w formie: 1a, 2c, 3b). Zresztą i w sali można bez problemu przekazać wiadomość. Wystarczy podnieść arkusz z rozwiązaniami na wysokość oczu, aby uczeń siedzący nawet w wymaganej przepisami odległości mógł je odczytać (tabele są drukowane zbyt dużą i grubą czcionką, co ułatwia orientację). Zamiast wpisywania łatwych do odczytania z dużej odległości „krzyżyków”, uczniowie powinni sami wpisywać literkę albo cyfrę właściwego rozwiązania.

Jesienią (listopad) 2004 r. przeprowadzono maturę próbną zewnętrzną z języka obcego na poziomie rozszerzonym. Do problemów wyżej opisanych doszły inne. Zachęciłem do uczest-

nictwa w niej uczniów, którzy chcą tylko zdać na poziomie podstawowym. I co się okazało. Niektórzy zdali uzyskując ponad 50% punktów możliwych do zdobycia. I wcale nie dlatego, że mam tak zdolnych uczniów. Wręcz przeciwnie – oni nie mieli prawa zdać poziomu rozszerzonego. Mam nawet w stosunku do nich obawy, czy podążają poziomowi podstawowemu. A jak to się stało, że zdali poziom rozszerzony? Winna temu jest punktacja za poszczególne zadania. Arkusz III zawiera, oprócz testu gramatycznego i leksykalnego, dłuższą wypowiedź pisemną. Można za nią uzyskać maksymalnie „tylko” 18 punktów, podczas gdy za całość (wszystkie arkusze) „aż” 50. Wniosek dla logicznie myślącego ucznia: przystąpić do matury na poziomie rozszerzonym i nie pisać zadania (nomen omen) 13, a i tak zdobędzie się na tej maturze, przy dopisującym szczęściu (w większości testy wyboru) ponad połowę punktów. Należałoby więc temu zadaniu nadać większą rangę zwiększając np. pulę punktów do zdobycia, albo, wzorem niektórych certyfikatów językowych, wprowadzić przynajmniej warunek „ruszenia” każdego zadania przez wymóg uzyskania minimalnej liczby punktów. Jest ono bowiem, według mnie, „sztandarowym” punktem matury z języka obcego na poziomie rozszerzonym. Udowadnia tu uczeń nie tylko swoją komunikatywność, ale i znajomość reguł gramatycznych rządzących danym językiem, zasób słownictwa i umiejętność „przelania” swych myśli w wymaganej formie literackiej.

Sporną kwestią nowej matury jest zakaz obecności na części pisemnej nauczyciela tego przedmiotu. Rozumiem intencje twórców tych przepisów, ale proszę sobie wyobrazić sytuację, gdy chociażby przesłany z OKE krążek CD będzie zawierał błędy (pomyłone ścieżki nagrania, nagrania niewyraźne, obarczone błędami w procesie produkcji), jakie dość często spotyka się nawet w materiałach wydanych przez renomowane wydawnictwa. Jedyne rozwiązanie wówczas, to powtórzenie matury. Ale czy ktoś pomyślał o konsekwencjach (koszty, odwoływania się a nawet procesy sądowe). Nauczyciel mógł-

<sup>2)</sup> Por.: Urszula Sienkiewicz (2004), *Dlaczego języki obce są nam obce?*, w: „Języki Obce w Szkole”, 3/2004, s. 144-145. Małgorzata Ignatowicz, Ewa Michalska (2004), *Uczenie w zespołach*, w: „Języki Obce w Szkole”, 3/2004, s. 145-146. Ewa Michalska (2004), *Języki obce ciągle obce*, w: „Języki Obce w Szkole”, 4/2004, s. 173-174.

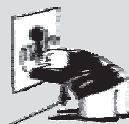
by w takiej awaryjnej sytuacji sam zostać lektorem, korzystając z transkrypcji tekstów.

Jak widać problemów jest jeszcze dużo. Wiele z powyższych uwag przekazałem za pośrednictwem dyrektora do OKE. Do dzisiaj są one bez odpowiedzi. Dotychczasowy kontakt Komisji z nauczycielami polegał na wymaganiu

od nich ułożenia i przesłania propozycji zadań maturalnych i przeprowadzeniu oraz poprawie dotychczasowych egzaminów próbnych. Najbliższy czas pokaże, na ile moje obawy są tylko „dmuchaniem na zimne”. Obym się mylił w moich wątpliwościach.

(styczeń 2005)

## Warto wiedzieć



**W marcu 2005 r. zaczynamy  
drugi pilotaż Europejskiego portfolio językowego  
dla klas 0-III**



Szczegóły: [www.codn.edu.pl](http://www.codn.edu.pl)



Małgorzata Zielińska-Ignaciuk, Katarzyna Pluta<sup>1)</sup>  
Warszawa

## Szkolny konkurs języka francuskiego w szkole podstawowej

W Szkole Podstawowej nr 12 im. Powstańców Śląskich w Warszawie, w której pracujemy, język francuski jest nauczany w II i III klasie według programu autorskiego Małgorzaty Zielińskiej-Ignaciuk. Głównym celem nauki języka w tym wieku jest umożliwienie dzieciom wczesnej inicjacji językowej oraz przygotowanie ich do dalszej nauki tego języka w starszych klasach. U dzieci do ósmego roku życia występuje plastyczność mózgu, jego otwartość i przepływowość między półkulami. Wykazują zatem wyjątkowe zdolności intonacyjno-artykulacyjne. Powyżej dziesiątego, dwunastego roku życia zanika plastyczność krtani i słabnie wrażliwość ucha na nowe dźwięki. Małe dzieci są także pozytywnie nastawione do języka obcego, nie boją się popełniać błędów, nie mają blokady związanej ze szkołą. Są zafascynowane językiem obcym.

Tak wczesne rozpoczęcie nauki języka francuskiego przynosi konkretne efekty wychowawcze, ponieważ dzieci poznają inny świat, inną kulturę i cywilizację. Potrafią akceptować odmienność. W ten sposób kształtujemy postawy otwarte i tolerancyjne. Ze względu na fakt, że małe dzieci są entuzjastycznie nastawione do działania, wykorzystujemy to do ewaluacji ich umiejętności w corocznym *Szkolnym konkursie języka francuskiego*.

Organizowanie konkursu należy do tradycji naszej szkoły. W konkursie biorą udział

wszyscy uczniowie uczący się języka francuskiego. Cele konkursu to lepsze poznanie przez uczniów kultury i cywilizacji francuskiej, wyzwolenie w nich ducha szlachetnej rywalizacji, nauczanie pracy w grupie, integracja zespołów uczniowskich i aktywizacja działań rodziców (pomoc przy przygotowywaniu pokazów). Wymiernym efektem nauczania języka małych dzieci jest umiejętność prezentacji z pamięci prostych dialogów, wierszyków, wyliczanek i piosenek. Uczniowie pracują w grupach, sami przygotowują dekorację i kostiumy, w czym uczestniczą również ich rodzice. Każda klasa (grupa) przygotowuje swoje przedstawienie, które trwa ok. 10 minut. Co roku konkurs odbywa się pod innym hasłem, które łączy tematycznie wszystkie przedstawienia.

Przygotowania trwają często kilka miesięcy, zaś prezentacja spektakli przed jury odbywa się jednego dnia, najczęściej pod koniec roku szkolnego. Tego dnia każda grupa ma do dyspozycji jedną salę lekcyjną, w której pokazuje swój spektakl. Uczniów ocenia Jury, które przechodzi z sali do sali. Jury jest powołane przez Dyrektora Szkoły, w jego skład wchodzi wszyscy nauczyciele języka francuskiego oraz innych przedmiotów. Przedstawienia są oceniane według poziomów nauczania. Nagrody są przyznawane na każdym poziomie w różnych kategoriach, np. nagroda główna dla grupy za najlepsze przedstawienie, nagroda za najlepszy pomysł na

<sup>1)</sup> Autorki są nauczycielkami języka francuskiego w Szkole Podstawowej nr 12 im. Powstańców Śląskich w Warszawie.



dekorację również dla grupy, nagrody indywidualne za grę aktorską, reżyserię, oprawę muzyczną, interpretację utworu itp. Po zakończeniu konkursu laureaci prezentują najlepsze inscenizacje na pokazie podczas *Szkolnego dnia francuskiego*, na który są zaproszeni przedstawiciele Ambasady Francji.

W roku ubiegłym ósmy już *Konkurs języka francuskiego* odbył się pod hasłem *Le français c'est rigolo*. Jednym z prezentowanych utworów była bajka o rzepce we francuskiej wersji językowej, czyli *Rutabaga*.

### **L'ÉNORME RUTABAGA<sup>2)</sup>**

Un jour, le vieux Mathurin  
sema  
une petite graine.  
La petite graine  
germa,  
grandit,  
poussa,  
devint  
un grand, UN GROS, UN ÉNORME RUTABAGA.  
Mathurin voulut l'arracher.  
Il le tira, tira, tira,  
par ses feuilles vertes, ... sans résultat.  
Il alla chercher Mathurine.

Mathurine tire Mathurin,  
Mathurin tire  
le grand, LE GRAND, LE GROS, L'ÉNORME RUTABAGA.  
Ils tirent, ils tirent, ils tirent, ...sans résultat.  
Mathurine va chercher la petite Célestine.

Célestine tire Mathurine,  
Mathurine tire Mathurin,  
Mathurin tire  
le grand, LE GRAND, LE GROS, L'ÉNORME RUTABAGA.  
Ils tirent, ils tirent, ils tirent, ...sans résultat.  
Célestine va chercher le chien.

Le chien tire la robe de Célestine,  
Célestine tire Mathurine,  
Mathurine tire Mathurin,  
Mathurin tire  
le grand, LE GRAND, LE GROS, L'ÉNORME RUTABAGA.

Ils tirent, ils tirent, ils tirent, ...sans résultat.  
Le chien va chercher le chat.

Le chat tire la queue du chien,  
Le chien tire la robe de Célestine,  
Célestine tire Mathurine,  
Mathurine tire Mathurin,  
Mathurin tire  
le grand, LE GRAND, LE GROS, L'ÉNORME RUTABAGA.

Ils tirent, ils tirent, ils tirent...  
Ils tirèrent tous si bien,  
Qu'ils l'arrachèrent,  
Et tombèrent TOUS par terre!

Dzieci z klasy drugiej przygotowały inscenizację do piosenki *Mes animaux*:

### **MES ANIMAUX<sup>3)</sup>**

J'ai un petit poisson  
Qui nage tout en rond.  
J'ai un petit oiseau  
Qui vole très, très haut.  
J'ai un très gros chat  
Qui ne mange pas les rats  
Et un très vieux chien  
Qui ne fait vraiment rien.

Je les aime bien mes petits amis.  
Quand on est ensemble,  
Jamais on ne s'ennuie.

Je les aime bien mes petits copains.  
Toujours avec eux,  
Je suis très heureux.

W konkursie zostały też wykorzystane tradycyjne piosenki francuskie. Jedna z klas drugich zatańczyła i zaśpiewała przy własnoręcznie wykonanej scenografii piosenkę *Sur le pont d'Avignon*, inna przedstawiła piosenkę *Promenons-nous dans les bois*. Dzięki znajomości tekstu tej piosenki dzieci przyswajają sobie z łatwością i w czasie zabawy nazwy ubrań. Prezentacje z pamięci potwierdzają opanowanie słownictwa otaczającego ich świata. Wcielając się w rolę bohaterów piosenek i wycieczek rozumieją dokładniej teksty w języku francuskim.

Przygotowując się do konkursu dzieci pra-

<sup>2)</sup> Tłumaczenie z języka rosyjskiego Natha Caputo (1987), *Contes des quatre vents*, Paris: Fernand Natan.

<sup>3)</sup> Le Hellayec, Borzotti D., (1992), *Farandole 1*, Paris: Hatier/Didier.

cją z dyktafonem, magnetofonem i wideo w celu jak najlepszego opanowania wymowy francuskiej, co jest głównym celem dydaktycznym nauczania języka francuskiego na tym po-

ziomie wiekowym. Dzięki temu, że jest to konkurs starają się o jak najlepsze efekty własnej pracy w duchu szlachetnej rywalizacji.

(czerwiec 2004)

---

Marta Petryszak<sup>1)</sup>

Lublin

## Projekt *To be or not to be...*

W styczniu 2003 r. odbył się w Lublinie finał konkursu związanego z realizacją projektu edukacyjnego dla nauczycieli języka angielskiego szkół podstawowych miasta Lublina i gminy Garbów pod hasłem *To be or not to be...* na najlepszą inscenizację, scenkę, program artystyczny w języku angielskim. Finał miał miejsce w gościnnych progach Szkoły Podstawowej nr 7 w Lublinie.

### Cele projektu:

- ▶ kształtowanie współpracy między szkołami podstawowymi w zakresie adaptacji literatury anglosaskiej, przedstawienia inscenizacji własnego autorstwa w formie dramatycznej,
- ▶ efektywne współdziałanie w zespole i praca w grupie,
- ▶ motywowanie do nauki języka angielskiego przez aktywny udział w działaniach artystycznych.

W trakcie realizacji tego projektu możliwe było kształtowanie takich umiejętności, jak:

- ▶ doskonalenie skutecznego porozumiewania się w języku angielskim w różnych sytuacjach,
- ▶ prezentacja własnego punktu widzenia i przygotowanie uczniów do publicznych występów,
- ▶ poszukiwanie, porządkowanie i wykorzystywanie informacji z różnych źródeł.

Opracowany regulamin konkursu zakładał, że:

- ▶ każda szkoła może zgłosić nie więcej niż dwie grupy 8-osobowe,
- ▶ uczniowie mogą zaprezentować adaptację fragmentu literatury anglosaskiej, scenkę lub program własnego autorstwa lub autorstwa nauczyciela,

- ▶ czas trwania każdego programu nie powinien przekraczać 10 minut,
- ▶ uczestnicy muszą zadbać sami o dekoracje i rekwizyty.

Podczas finału przedstawienia były oceniane według następujących kryteriów:

- ▶ opanowanie tekstu (poprawność, zrozumienie),
- ▶ wrażenie artystyczne,
- ▶ oryginalność w doborze i potraktowaniu materiału.

Do prezentacji swoich przedstawień zgłosiło się kilkanaście zespołów uczniowskich. Poziom ich przygotowania był zaskakująco wysoki. Widzowie mogli podziwiać nie tylko wspaniałą grę młodziutkich aktorów, ale też przemyślaną i kolorową scenografię, która stanowiła nieodłączny element każdego przedstawienia. Świadczy to o tym, że tego rodzaju występy bardzo angażują zarówno uczniów i nauczycieli, jak też rodziców. Są okazją do zaprezentowania talentów aktorskich i językowych, polem wymiany doświadczeń i przykładem na to, że nauczanie i uczenie się języka obcego może być wspaniałą przygodą, zabawą i rozrywką.

Prezentacjom teatralnym towarzyszyła myśl Ralfa Waldo Emersona „*Every artist was first an amateur*”. Po zakończeniu uczestnicy otrzymali dyplomy oraz nagrody ufundowane przez sponsorów – wydawnictwa Longman i Oxford University Press.

Przystępując do tego konkursu byłam pełna obaw, czy moi uczniowie podołają takiemu wyzwaniu. Języka angielskiego uczyli się od klasy II, ale w wymiarze 1 godziny tygodniowo. Ponadto znalezienie gotowego scenariusza

---

<sup>1)</sup> Autorka jest nauczycielką kształcenia zintegrowanego i języka angielskiego w Szkole Podstawowej nr 25 w Lublinie.

spełniającego wymogi konkursu było niemożliwe. Po pierwsze ze względu na zaawansowanie w nauce języka angielskiego, po drugie ze względu na czas trwania prezentacji i po trzecie ze względu na liczbę występujących w przedstawieniu osób. W tym przypadku bardzo pomocne okazały się książki Joanny Zarańskiej (gorąco polecam!) oraz proste, melodyjne piosenki an-

gielskie. Uczniowie zaskoczyli mnie swoim zaangażowaniem podczas prób, pomysłami związanymi z różnymi elementami scenografii, talentem aktorskim. W czasie finału okazało się, że byli najmłodszą z występujących grup<sup>2)</sup>.  
(luty 2004)

<sup>2)</sup> Patrz s. 143 w tym numerze.

---

Jadwiga Starnawska-Przydacz<sup>1)</sup>  
Częstochowa

## Konkurs recytatorski poezji anglojęzycznej

Każdego roku w naszej szkole odbywają się konkursy wiedzy, np. o Wielkiej Brytanii, Stanach Zjednoczonych, Londynie, Niemczech i krajach niemieckojęzycznych. W grudniu 2003 r. odbył się po raz pierwszy Szkolny konkurs recytatorski poezji anglojęzycznej *English and American Poetry*. Następnie w 2004 r. zorganizowaliśmy (wraz z kolegą, również nauczycielem języka angielskiego, Piotrem Tarnowskim) *I MiędzYGimnazjalny konkurs recytatorski poezji anglojęzycznej*.

Celem konkursu było pogłębianie wiedzy uczniów o poezji anglojęzycznej, rozwijanie zainteresowań językiem angielskim, doskonalenie umiejętności językowych i prezentowania talentów recytatorskich i aktorskich oraz wzmocnienie motywacji młodzieży do samodzielnej pracy.

Zasady uczestnictwa w konkursie określiliśmy w regulaminie. Szkoła mogła zgłosić 1-3 uczniów, którzy mieli przygotować do recytacji z pamięci jeden tekst w języku angielskim, jednakże nie dłuższy niż jedna strona formatu A4 w maszynopisie. Każdy uczestnik konkursu przedstawiał się, prezentował autora wiersza w kilku zdaniach w języku polskim, a następnie przystępował do recytacji utworu w języku angielskim. Wyniki konkursu były ogłoszone w tym samym dniu. Nauczyciele otrzymali zaświadczenia o przygotowaniu uczniów do konkursu, a zwycięzcy nagrody książkowe.

Zaproponowaliśmy uczestnikom przeczytanie *Ocalonych* w tłumaczeniu Stanisława Barańczaka (*Biblioteczka Poetów Języka Angielskiego* pod redakcją St. Barańczaka). Ponadto każdy uczestnik konkursu mógł wybrać dowolny utwór literacki w języku angielskim napisany przez autorów angielskich lub amerykańskich.

Jury konkursu, w skład którego weszła pani Katarzyna Deszcz – dyrektor Teatru Dramatycznego im. A. Mickiewicza w Częstochowie, Katarzyna Pogodzińska – wykładowca w Nauczycielskim Kolegium Języków Obcych w Częstochowie oraz Elżbieta Matysiak – nauczycielka języka angielskiego w Gimnazjum nr 21 w Częstochowie, wysoko oceniło poziom artystyczny i merytoryczny konkursu. Jury konkursu, wyłaniając trzy pierwsze miejsca i trzy wyróżnienia, kierowało się następującymi kryteriami: doborem i interpretacją tekstu, ogólnym wyrazem artystycznym i poprawnością wymowy w języku angielskim.

Po zakończonej prezentacji utworów literackich, uczestnicy konkursu wraz z opiekunami udali się na słodki poczęstunek, by ochłonąć i przedyskutować wrażenia. Jury natomiast udało się do sali obrad. Nagrodzeni uczniowie z częstochowskich gimnazjów zostali uhonorowani dyplomami i nagrodami książkowymi ufundowanymi przez wydawnictwo Oxford University Press i Felberg British-American School of English.

---

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

Pierwsze miejsce zajął Mariusz Jaśkiewicz (Gimnazjum nr 19), drugie Marta Psykała (Gimnazjum nr 21), trzecie Tomasz Kowacki (Gimnazjum nr 12). Ponadto przyznano wyróżnienia dla Łukasza Olenderek (Gimnazjum nr 18), Elizy Kaweckiej (Gimnazjum nr 1) i Iwony Kozieł (Gimnazjum nr 19).

W I Międzygimnazjalnym konkursie recytatorskim poezji anglojęzycznej wzięło udział 37 uczniów z 12 gimnazjów Częstochowy i okolic. Uczestnicy konkursu zaprezentowali utwory literackie W. Wordswortha, W. H. Audena, E. Dickinson, E. B. Browning, W. Shakespeare'a czy też R. L. Stevenson. Były to utwory poświęcone tematyce miłosnej, egzystencjalnej czy też filozoficznej.

Podczas konkursu panowała miła, uroczysta i dostojna atmosfera. Wszyscy uczestnicy

konkursu wraz z opiekunami byli zgromadzeni w sali konkursowej i z zaciekawieniem przysłuchiwali się prezentacjom swoich rywali. Na szczególną uwagę zasługuje również wystrój sali konkursowej, która była oświetlona świecami i udekorowana teatralnymi rekwizytami. Przed ogłoszeniem wyników konkursu recytatorskiego uczniowie Gimnazjum nr 1 przedstawili kilka krótkich scenek teatralnych, zaś chór szkolny zaprezentował swoje możliwości wokalne.

Zdaniem organizatorów konkurs przyniósł pozytywne efekty, wpływając korzystnie na aktywizację uczniów, wdrożenie ich do pracy samokształceniowej, jak również sprzyjał pogłębieniu wiedzy na temat literatury anglojęzycznej. Mamy nadzieję, iż w przyszłym roku szkolnym uda nam się również zorganizować podobny międzygimnazjalny konkurs recytatorski.

(sierpień 2004)

---

Małgorzata Kwiatkowska<sup>1)</sup>  
Grudziądz

## Cztery pory roku – Dzień języków obcych

Komisja Języków Obcych III Liceum Ogólnokształcącego w Grudziądzu po raz drugi zorganizowała 1 kwietnia *Dzień języków obcych*. Tym razem drużyny: „rosyjska”, „niemiecka” i „angielska” prezentowały osobno swoje umiejętności. Uroczystość odbyła się w auli Centrum Kształcenia Ustawicznego w Grudziądzu. Prowadziłam część „rosyjską”.

Ze względu na specyfikę tego dnia – 1 kwietnia – prima aprilis – podjęto decyzję o zabawowym charakterze imprezy. Do udziału zaproszono 3 zespoły – reprezentantów klasy I B, II A, II B. Tydzień wcześniej przedstawiciele losowali „porę roku”. Zadaniem klas było przygotowanie plakatów i dostarczenie ich na dzień przed konkursem do swoich nauczycieli języka rosyjskiego. Uczniowie biorący udział zostali zobowiązani do odpowiedniego ubrania się, by strojem sugerować, jaką porę roku wylosowała klasa.

Po ocenie przez jury plakatu (wszystkie były ciekawe – 2 punkty) i ubioru (jedna drużyna

na nie przebrała się), przystąpiliśmy do zadań konkursowych. Pierwsza konkurencja była związana z wiosną i polegała na podaniu jak największej liczby rzeczowników związanych z tą porą roku. W ciągu 30 sekund najlepsza drużyna zanotowała 9 rzeczowników i wszystkie były zapisane poprawnie (punktacja: 1 miejsce – 3 punkty, 2 miejsce – 2 punkty, 3 miejsce – 1 punkt).

Następna konkurencja: lato – kalambury. Na kartkach były podane czasowniki: плавать, ловить, загорать, кататься на велосипеде, играть в мяч, есть мороженое. Hasła jednowyrazowe były w jednej kopercie, a dwuwyrazowe – w drugiej. Jedna osoba z zespołu losowała hasło, przedstawiała je za pomocą gestów, a pozostali członkowie musieli odgadnąć czasownik i wypowiedzieć go po rosyjsku. Każda drużyna losowała jedno hasło proste i jedno hasło złożone. Punktowane były tylko poprawne odpowiedzi (1 punkt za hasło).

Następna pora roku to jesień. Drużyny

---

<sup>1)</sup> Autorka jest nauczycielką języka rosyjskiego w III Liceum Ogólnokształcącym w Grudziądzu.

otrzymały arkusze papieru z rozsypanką wyrazową. Zadanie polegało na podkreśleniu tylko tych wyrażzeń, które są związane z jesienią. Czas przeznaczony na to zadanie – 1 minuta. Podczas tego zadania uczniowie-widzowie śpiewali.

Ostatnie zadanie to wykonanie czterech ilustracji do opowiadania *Рассказ Нины*. Każdy zespół otrzymał tekst, a pozostali uczniowie mieli możliwość zapoznania się z jego treścią, ponieważ głośno go przeczytałam.

### **Рассказ Нины**

Мама и папа купили мне лыжи и коньки. Теперь я каждый день после обеда катаюсь на коньках и хожу на лыжах. Я не боюсь мороза, не болею. У меня нет ни насморка, ни гриппа.

Однажды в воскресенье мы всем классом поехали за город. Там были высокие горки.

И вот я еду с горы. Хорошо. Все на меня смотрят и говорят:

– Отважная девочка! Не боится съезжать с таких гор!

А чего мне бояться?... Но вдруг... Я упала. У меня сломались лыжи и я не могла встать.

Когда меня привезли в больницу, я не плакала. Врач осмотрел мою ногу и сказал, что я долго не буду заниматься спортом. Но это ничего – буду читать книги.

Ta konkurencja również nie należała do skomplikowanych, choć jeden zespół zamiast nart narysował sanki. Za poprawnie wykonane zadanie można było uzyskać 4 punkty.

Ostatecznie wygrała klasa II B. Sądzę, że wszyscy świetnie się bawili i miło spędzili czas. Uczniowie stanęli na wysokości zadania – przygotowali transparenty z rosyjskimi napisami, a podczas imprezy chętnie kibicowali swoim drużynom po rosyjsku. Ponadto uczniowie klasy II B uczyli pozostałych uczestników piosenki *Калинка*, zaś uczniowie klasy II A zaprezentowali piosenkę *Катюша* i rozdali kserokopie tekstu, zachęcając do wspólnego śpiewu. Wiele godzin po zakończeniu konkursu na korytarzu szkolnym można było usłyszeć rozśpiewaną młodzież.

Jeszcze jeden fakt zasługuje na uwagę – cała impreza była prowadzona przez dwoje uczniów po rosyjsku (wszyscy uczestnicy uczą się języka rosyjskiego). Uczennica (w przyszłości chce zostać dziennikarką) i uczeń (chciałby być nauczycielem) mieli niełatwe zadanie. Musieli wyjaśniać, na czym polegają konkurencje, a ponadto panować nad rozentuzjasmowanymi widzami. Było to ich pierwsze publiczne wystąpienie, ale trzeba przyznać, że wypadli znakomicie.

(lipiec 2004)

---

Ewa Rejmer, Małgorzata Balcewicz<sup>1)</sup>

Warszawa

## **Kilka refleksji na temat wymiany językowej**

Od dwóch lat nasza szkoła prowadzi wymianę ze szkołą niemiecką z małej miejscowości Hermannsburg w pobliżu Hannoveru, w kraju związkowym Niedersachsen. Chciałybyśmy podzielić się wrażeniami z naszej wymiany z tymi nauczycielami, którzy też spróbowali takiej formy pracy oraz być może przekonać tych, którzy nie są pewni, czy warto spróbować.

Zorganizowanie wymiany wbrew pozorom nie jest takie trudne. Najtrudniejsze jest znalezienie za granicą zainteresowanej szkoły. Zwykle bowiem wychodzimy z założenia, że

należy szukać partnera do wymiany w kraju, którego języka uczą się nasi uczniowie.

Stosując kryterium językowe czasem trudno znaleźć partnerską szkołę, ale wystarczy potraktować wymianę uczniowską jako spotkanie młodzieży, która może rozmawiać na różne tematy w dowolnym języku. Wtedy łatwiej jest znaleźć szkołę – bo głównym celem jest porozumienie w różnych językach, nawiązanie znajomości, poszerzenie wiedzy o innych krajach i ludziach.

Jak szukać partnera do wymiany? Najlepiej wśród znajomych z dawnych lat (studia,

---

<sup>1)</sup> Autorki są nauczycielkami języka niemieckiego w Gimnazjum nr 14 w Warszawie.

praca wakacyjna). A może dziecko znajomych za granicą chodzi do szkoły, która byłaby taką wymianą zainteresowana? Nam udało się znaleźć na drodze prywatnych kontaktów dwie szkoły – w Stuttgarcie i w Hermannsburgu pod Hannoverem. Można też skorzystać z bazy danych oferowanej przez Polsko-Niemiecką Współpracę Młodzieży (Jugendwerk)<sup>2)</sup>, ale szanse na znalezienie partnera tą drogą nie są duże, co przyznają sami pracownicy Jugendwerku. Mimo to pomoc merytoryczna i rzeczowa Jugendwerku przy przygotowywaniu wymiany jest nieoceniona. Przede wszystkim organizacja ta prowadzi szkolenia dla nauczycieli przygotowujących wymiany szkolne. Oferuje dofinansowanie projektów i materiały dla uczestników wymiany – słowniczki języka polskiego dla Niemców, materiały dotyczące wymiany, informatory itp.

Nie zawsze da się dopasować do siebie poziom klas i rodzaje szkół. Najważniejszym czynnikiem wydaje nam się jednak wiek uczniów. Duża różnica wieku plus trudności językowe praktycznie uniemożliwiają zrealizowanie sensownego programu. Z drugiej strony, wymiana ma być przede wszystkim spotkaniem. Takie podejście otwiera przed nauczycielem i uczniami dużo więcej możliwości. Co to znaczy? My zrozumieliśmy to tak, że chociaż uczymy języka niemieckiego, to celem wymiany jest poznanie się młodzieży, a komunikacja między nimi może się odbywać w dowolnym języku, w praktyce jest to język angielski. Z drugiej strony dla uczniów jest motywujący fakt, że spotkają się z „prawdziwymi Niemcami” i będą mogli wypróbować swoje umiejętności językowe.

Jeśli już wiemy z kim organizować wymianę, pojawia się pytanie, gdzie? Jeżeli w Polsce, to czy skorzystać np. z Ośrodków Spotkań Młodzieży (np. w Krzyżowej<sup>3)</sup>), gdzie dużą część projektu zrealizujemy z pomocą animatorów wymiany – pracowników merytorycznych oraz młodych wolontariuszy z Polski i Niemiec, czy zdać się na własne pomysły? Zanim zaczniemy pracować nad programem spotkania, ustalamy jaki ma być jego cel i temat. W naszym przy-

padku był to temat *Poznajemy siebie i swoje otoczenie*.

Do pierwszego spotkania młodzieży z naszych szkół doszło w Hermannsburgu na przełomie września i października 2003 r. Uczniowie mieszkali przez tydzień w schronisku młodzieżowym i u rodzin. Rewizyta, trwająca 9 dni, odbyła się w maju 2004 r. w Krakowie i w Warszawie. W Krakowie mieszkaliśmy w schronisku na Oleandrach, przed czym wszystkich przestrzegamy (brud, całonocne hałasy, obsługa jak z minionej epoki, brak możliwości ustalenia czegokolwiek). Natomiast w Warszawie uczniowie mieszkali u rodzin.

Młodzież знаła się już z pierwszego spotkania, ale nie nawiązały się wtedy jakiegoś trwałe przyjaźnie, co nas trochę rozczarowało. Dlatego staraliśmy się tak ułożyć program w Krakowie, aby ich trochę zintegrować. Nie powiódł się pomysł zakwaterowania wspólnie dziewczynek – niemieckie koleżanki chciały koniecznie mieszkać osobno, chłopcy łatwiej dostosowali się do sytuacji. Natomiast wszystkie punkty programu uczniowie realizowali w mieszanych zespołach.

Najmocniejszym punktem programu była ankieta, przygotowana wcześniej przez obie strony, przeprowadzona na Plantach przez mieszane zespoły. Pytania dotyczyły przystąpienia Polski do Unii Europejskiej, stosunku do Niemców/Polaków, znajomości języka niemieckiego i obaw związanych z działalnością organizacji wypędzonych w Niemczech. Pięć zespołów rozmawiało z 54 osobami i opracowało wyniki ankiety. Omówiliśmy je wspólnie po niemiecku na wieczornym spotkaniu. Mimo początkowych obaw uczniowie byli zadowoleni z tego projektu i podkreślali miłe reakcje i uprzejmość ankietowanych osób. W każdej grupie było dwóch dwujęzycznych uczniów, którzy pomagali kolegom.

Dużym powodzeniem cieszyła się zabawa integracyjna na temat stereotypów związanych z cechami narodowymi Europejczyków (pomysł ze szkolenia w Krzyżowej):

Was meinen Sie – welcher Nationalität sind diese Hühner?

<sup>2)</sup> Kontakt do Polsko-Niemieckiej Współpracy Młodzieży: [www.dpjw.org](http://www.dpjw.org).

<sup>3)</sup> Kontakt do Krzyżowej: [www.krzyzowa.org.pl](http://www.krzyzowa.org.pl).



Ciekawa forma rysunkowa bardzo się podobała uczniom. Podczas wspólnych spotkań sięgaliśmy jeszcze po różne gry integracyjne, które pomagały lepiej się poznać i miło spędzić czas. W ciągu dnia zwiedzaliśmy Kraków pod kierunkiem polskich uczniów, którzy przygotowali dla swych kolegów prezentacje w języku niemieckim, wspólnie chodziliśmy na koncerty (jazz i muzyka klasyczna). Nie zabrakło też czasu na poważne rozmowy. Przy okazji zwiedzania Kopca Kościuszki zastanawialiśmy się nad następującymi zagadnieniami:

1. Czy patriotyzm jest dzisiaj potrzebny?
2. Czy uważamy się za patriotów i dlaczego?
3. Jakie znaczenie ma dla ciebie pojęcie „Ojczyzna”?

Mocnym punktem programu w Krakowie była gra terenowa w obrębie Plant. Uczniowie pracowali w mieszanych zespołach, nanosząc poszukiwane obiekty na plan miasta. Pytania otrzymali po polsku, musieli je przetłumaczyć swoim gościom i wspólnie znaleźć odpowiedź. Referowali kolega lub koleżanka z Niemiec. Zwycięski zespół otrzymał nagrodę w postaci smoczków wawelskich. Oto przykłady pytań:

1. Odszukaj na Rynku pomnik jednego z największych polskich poetów, zaznacz ten pomnik na planie, podaj datę urodzin i śmierci poety i podaj kolegom niemieckim

najważniejsze twoim zdaniem informacje o tym poecie.

2. W Muzeum Czartoryskich dowiedz się, jaki obraz Leonarda da Vinci znajduje się w jego zbiorach, gdzie jest obecnie pokazywany i kiedy wraca do muzeum.
3. Znajdź na pierzei północnej Rynku dom, w którym mieszkał Johann Wolfgang von Goethe, przepisz treść tablicy pamiątkowej i przetłumacz ją na język niemiecki.
4. W Sukiennicach wyszukaj 20 pamiątek, które może sobie kupić turysta i podaj ich niemieckie nazwy (z rodzajnikiem).
5. Odwiedź Jamę Michalika, podaj jej adres i dowiedz się, z czego słynie to miejsce.
6. „Zaczarowana dorożka, zaczarowany dorożkarz, zaczarowany koń ...” – kto jest autorem tych słów, znajdź postój dorożek i dowiedz się, ile kosztuje przejażdżka na Wawel.
7. Wymień trzy zabytki sztuki gotyckiej znajdujące się w obrębie Plant.
8. Jaka budowla znajduje się na ul. Franciszkańskiej 3 i czyj pomnik stoi na dziedzińcu?
9. Jaki teatr mieści się przy Placu Szczyphańskim (wejście od ul. Jagiellońskiej)? Podaj jego nazwę i wymień tytuł sztuki z aktualnego repertuaru.
10. Wymień nazwiska laureatów najbardziej znanej nagrody literackiej (jakiej?), którzy mieszkają w Krakowie.

Gra terenowa trwała ok. dwóch godzin i bardzo się wszystkim podobała.

Program w Warszawie miał trochę inny charakter. Zwiedzaliśmy stolicę, byliśmy na koncercie, ale uczniowie spędzali też dużo czasu u rodzin, odwiedzili szkołę, brali udział w specjalnie przygotowanych lekcjach. Wieczór pożegnalny z grillem odbył się w szkole. Były występy, śpiewanie piosenek, kwiz przygotowany przez grupę niemiecką i pyszne potrawy przygotowane przez rodziców, bez których pomocy spotkanie w Warszawie nie mogłoby się odbyć.

Oto kilka opinii uczniów o wymianie:

„Ich werde diesen Austausch nie vergessen. Es war eine Bereicherung für mich”. Janina, 13 lat  
 „Dostaliśmy również dużą i solidną lekcję tolerancji”. Aneta, 14 lat

„Es war eine einmalige Chance Land und Leute kennen zu lernen”. Jonas, 13 lat

“...z Niemcami dogadaliśmy się nieźle”. Witek 14 lat

Kolejne spotkanie zaplanowaliśmy na maj w górach Harzu i u rodzin. Uczniowie spędzą tydzień w ośrodku w górach, oferującym program według założeń tzw. Erlebnispädagogik – wychowania przez sport, zajęcia na świeżym powietrzu, współpracę w grupie, branie odpowiedzialności za siebie i za innych. W programie między innymi wspinanie się na skałki. Program organizuje tym razem strona niemiecka. W wymianie uczestniczą w tym roku inne klasy. Z naszej strony jest to zawsze II klasa gimnazjum, ze strony niemieckiej aktualna klasa nauczycieli prowadzących wymianę.

Wymiana to przede wszystkim mnóstwo dodatkowej pracy dla nauczycieli – także w zachęcaniu uczniów do aktywności przy przygotowywaniu wymiany, podtrzymywaniu kontaktów np. e-mailowych, przełamaniu lodów przy pierwszym spotkaniu. Naszym zdaniem warto się tej dodatkowej pracy podjąć. Wymiana to dla nauczyciela odmiana w codziennej pracy, kontakt z językiem, a dla uczniów duże korzyści językowe i pozajęzykowe, często pierwszy wyjazd za granicę, może także nawiązane przyjaźnie, które czasami pozostaną na dłużej.  
(październik 2004)

---

Zofia Sołtys<sup>1)</sup>  
Warszawa

## **Europek na lekcjach języka, czyli jak pracować z Portfolio dla dzieci**

### **Szkolenia dla nauczycieli języków z klas 0-III<sup>2)</sup>**

W ostatnich dniach stycznia 2005 r. w ośrodku CODN w Sulejówku miały miejsce świetnie przygotowane i głęboko inspirujące warsztaty. Na pracowity weekend zjechali tu z całej Polski nauczyciele języków obcych uczący w klasach nauczania zintegrowanego, by zapoznać się z europejską ideą dokumentowania stopnia znajomości języków przez dziecko w *Europejskim portfolio językowym*.

Organizatorem kształcenia był CODN, zaś trzydniowe pracowite szkolenie przeprowadził zespół ekspertów, autorek prac nad kolejnymi edycjami *Portfolio*, w składzie: dr Małgorzata Pamuła i dr Angela Bajorek z Akademii Pedagogicznej w Krakowie, Dorota Sikora-Banasik z Wyższej Szkoły Lingwistycznej w Częstochowie oraz red. Maria Gorzelak, koordynator projektu z ramienia CODN.

Uczestnicy szkolenia, sami nie wiedząc nawet o tym, wpisali się na listę pionierów mających przeprowadzić pilotaż *Portfolio* dla młodszych dzieci w szkołach w całym kraju.

A wszystko dlatego, że każdy z nich indywidualnie na strony CODN wysłał informację, że jest zainteresowany tą ideą. To zainteresowanie, w wyniku sulejowskiego spotkania mogło tylko wzrosnąć. Organizatorki przekazały doświadczenia zebrane w trakcie pierwszego pilotażu (listopad 2004, 10 nauczycieli, 524 uczniów), wnikliwie zapoznały uczestników z materiałami *Portfolio*, z sympatycznym smokiem Europekiem, *Paszportem językowym* i *Biografią językową*, skonfrontowały nasze polskie pomysły z doświadczeniami Hiszpanów, zapraszając jako prelegentkę panią Elizę Vázquez – w jednej osobie nauczycielkę, pedagoga i koordynatorkę hiszpańskiego *Portfolio* oraz zaproponowały kilka zajęć warsztatowych, mających na celu przybliżenie i ułatwienie nauczycielom pracy nad projektem.

Kilka słów o samym *Portfolio dla dzieci*. Idea przede wszystkim służy uczniowi; buduje jego tożsamość, poczucie własnej wartości, świadomość rzeczywistości językowej, w jakiej się

---

<sup>1)</sup> Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Szkole Podstawowej z Oddziałami Integracyjnymi nr 61 w Warszawie.

<sup>2)</sup> Sprawozdanie powstało 1 lutego 2005 r. kiedy to w Luksemburgu dobiegała końca uroczysta inauguracja Narodowych Centrów Europass w krajach Unii Europejskiej.



porusza i, co chyba najważniejsze, motywuje go i uczy, że warto zdobywać wiedzę i umiejętności językowe. Dodajmy do tego edukację europejską i ogólną wiedzę o otaczającym nas świecie i o tym, jak go odczytywać – i oto mamy narzędzie, które pozwoli ukształtować ucznia, który myśli, wyciąga wnioski, ocenia i wartościuje – bo jest mu to potrzebne do życia! Mam wrażenie, że wielu nauczycieli nauczania zintegrowanego chciałoby z takim właśnie *Portfolio* pracować.

Uczestnicy spotkania rozjechali się do swoich szkół z przekonaniem, że ta inicjatywa

stanie się nową jakością w polskim szkolnictwie, które tak potrzebuje, by je wreszcie chwalić. A nauczycieli języka mocno włączy w proces kształtowania świadomości i świata wartości dziecka.

Pilotaż rozpoczyna się w marcu, a kończy w czerwcu. Sformułowane wtedy wnioski pomogą ostatecznie skorygować zeszyty *Portfolio*, by weszły na rynek w następnym roku.

Wszelkie informacje na ten temat są dostępne na stronie [www.codn.edu.pl](http://www.codn.edu.pl).

(luty 2005)

---

Joanna Nijakowska, Anna Jurek<sup>1)</sup>

Opole

## Dysleksja: od badań mózgu do praktyki

We wrześniu 2004 r. w Warszawie odbyła się międzynarodowa konferencja *Dysleksja: od badań mózgu do praktyki*. Została objęta honorowym patronatem ministra edukacji narodowej i sportu Mirosława Sawickiego oraz ministra zdrowia Marka Balickiego.

Organizatorami konferencji był Instytut Biologii Doświadczalnej im. M. Nenckiego Polskiej Akademii Nauk w Warszawie, Zarząd Główny Polskiego Towarzystwa Dysleksji i Warszawski Oddział nr 1 Polskiego Towarzystwa Dysleksji. Zaproszenie do wygłoszenia wykładów przyjęli wybitni naukowcy z Europy, USA i Kanady zajmujący się zagadnieniem dysleksji rozwojowej.

Intensywne badania nad przyczynami specyficznych trudności w czytaniu i pisaniu trwają nieustannie i są przedmiotem zainteresowania przedstawicieli wielu dyscyplin naukowych, takich jak neurobiologia, neurofizjologia czy psychofizjologia. Międzynarodowa konferencja była znakomitą okazją do zaprezentowania wyników najnowszych badań nad neurobiologicznym podłożem dysleksji, prowadzonych przez naukowców o międzynarodowej sławie i pozwoliła skonfrontować dotychczasowe kon-

cepcje teoretyczne z doświadczeniami płynącymi z praktyki.

Prof. dr hab. Anna Grabowska, kierownik Pracowni Psychofizjologii w Zakładzie Neurofizjologii Instytutu Biologii Doświadczalnej im. M. Nenckiego PAN w Warszawie oraz Wojciech Brejnak, przewodniczący Warszawskiego Oddziału Polskiego Towarzystwa Dysleksji otworzyli konferencję i powitali uczestników. Wykład inauguracyjny wygłosił H. Alan Sayles z Irlandii, przewodniczący Europejskiego Towarzystwa Dysleksji, zrzeszającego organizacje działające na rzecz osób z dysleksją z 24 krajów. W swoim wystąpieniu podkreślił fakt, że dysleksja jest zaburzeniem, które może uniemożliwić pełne uczestniczenie w kształceniu i zatrudnieniu oraz blokować efektywny dostęp do informacji, dlatego też sprawą kluczową jest udzielenie właściwej pomocy i wyrównanie szans edukacyjnych dla osób z dysleksją.

Prof. John Stein (Uniwersytet Oxford, Anglia), jeden z największych autorytetów na świecie w dziedzinie neurobiologii dysleksji, przedstawił podsumowanie badań potwierdzających zasadność hipotezy deficytu kanału wielkokomórkowego oraz zaburzeń dominacji

---

<sup>1)</sup> Dr Joanna Nijakowska jest adiunktem w Instytucie Anglistyki Uniwersytetu Łódzkiego i starszym wykładowcą w Studium Języków Obcych Uniwersytetu Opolskiego. Anna Jurek jest starszym wykładowcą w Instytucie Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu Opolskiego.

ocznej. Zaznaczył, że dysleksja nie jest chorobą, lecz zespołem objawów rozwojowych mózgu, powodujących konsekwencje nie tylko w postaci trudności w czytaniu i pisaniu, ale również przejawiające się jako brak koordynacji, problemy z rozróżnianiem prawej i lewej strony oraz z zachowaniem kolejności przestrzennej i czasowej. Teoria prof. J. Steina należy do najbardziej znanych współczesnych koncepcji dysleksji.

Prof. Richard K. Olson, dyrektor Instytutu Genetyki Behawioralnej na Uniwersytecie Oregon (USA) i przewodniczący Centrum Badawczego Zaburzeń Uczenia się w Colorado, rozpoczął swoim wykładem drugi dzień konferencji, omawiając genetyczne i środowiskowe wpływy w dysleksji. Zwrócił uwagę na fakt, że został udokumentowany, dziedziczny charakter dysleksji. Zauważył też, że mimo iż nie ma genów odpowiedzialnych za umiejętność czytania, to udało się ustalić lokalizację miejsc ryzyka na różnych chromosomach. Jego badania wskazują na związek czynników genetycznych w zaburzeniach funkcji językowych na poziomie fonologicznym, wciąż jednak formy genów mające wpływ na umiejętności czytania i pisanie nie są dokładnie poznane.

Prof. Angela Fawcett z Uniwersytetu w Sheffield (Anglia) wyjaśniła opracowaną wspólnie z prof. R. I. Nicolsonem koncepcję braku automatyzacji i zaburzeń mózdkowych. Badacze zwrócili uwagę na fakt, że dzieci z dysleksją mają trudności ze zautomatyzowaniem wszelkich czynności: zarówno poznawczych, do których należą czytanie i pisanie, jak i motorycznych. Prowadzone przez nich od 10 lat badania wskazują, że 80% dzieci z dysleksją przejawia wyraźne symptomy zaburzeń mózdkowych.

Prof. Piotr Jaśkowski z Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego oraz Wyższej Szkoły Finansów i Zarządzania w Warszawie zapoznał uczestników konferencji z wynikami badań dotyczących związku między funkcjonowaniem płata ciemieniowego a trudnościami charakterystycznymi dla dysleksji. Przeprowadzone eksperymenty, polegające na dokonywaniu rotacji liter i ich lustrzanych odbić w umyśle, wykazały, że osoby z dysleksją wykonywały testy równie skutecznie jak osoby dobrze czytające, ale potrzebowały więcej czasu na wykonanie tych zadań. Zdaniem badacza wydłużenie

czasu odpowiedzi wynika ze spowolnienia innych procesów zaangażowanych w wykonanie tego zadania. Prof. P. Jaśkowski stwierdził, że otrzymane rezultaty są zgodne z wcześniejszymi doniesieniami o deficytach przetwarzania czasowego u osób z dysleksją.

Prof. Michel Habib, neurolog ze Szpitala Uniwersyteckiego w Marsylii (Francja), reprezentujący jednocześnie Uniwersytet Montrealski w Quebec (Kanada), skomentował ostatnie doniesienia z badań neurobiologicznych. Omówił dwie – jego zdaniem – najbardziej przekonujące hipotezy, wskazujące przyczyny trudności w czytaniu i pisaniu. Pierwsza z nich dotyczy trudności przetwarzania szybko następujących po sobie bodźców słuchowych, druga – zaburzeń w funkcjonowaniu mózdzku. Prof. M. Habib łączy pracę naukową z praktyką kliniczną. Prowadząc rozważania teoretyczne dotyczące terapii osób z dysleksją, jednocześnie bada skuteczność stosowanych metod.

Prof. Margaret J. Snowling, psycholog z Uniwersytetu w York (Anglia), podkreśliła rolę zaburzeń fonologicznych w dysleksji. Zwróciła uwagę na fakt, że zdolności fonologiczne są wyznacznikiem prawidłowego rozwoju czytania we wczesnym okresie. Zaproponowała koncepcję „trójkątnego modelu czytania”, według której w nauce czytania należy wykorzystywać zarówno ścieżkę fonologiczną, odwzorowującą bezpośrednio pisownię na fonetykę, jak i semantyczną, łączącą pisownię z fonetyką.

Drugi dzień konferencji zakończyła dyskusja okrągłego stołu na temat: *Ku zjednoczeniu nauki i praktyki*, w której wzięli udział wszyscy zaproszeni naukowcy. Uczestnicy konferencji mieli okazję skierować swoje pytania bezpośrednio do autorytetów zajmujących się zagadnieniem dysleksji rozwojowej. Taka wymiana zdań pomogła przełożyć osiągnięcia w zakresie badań nad neurobiologią specyficznych trudności w uczeniu się na konkretne wskazania do diagnozy i terapii. Dyskusja okrągłego stołu pozwoliła na wyciągnięcie wniosku, że przedstawione hipotezy i teorie są w stosunku do siebie komplementarne i wyjaśniają zjawisko dysleksji rozwojowej z różnych perspektyw.

Ostatni dzień konferencji zaczął się wykładem dr Marii Luisy Lorusso z Uniwersytetu w Lecco (Włochy). Prowadzi ona wspólnie z prof.

Andrea Facoettim z Uniwersytetu w Padwie (Włochy) badania dotyczące zaburzeń uwagi u osób z dysleksją rozwojową. Z badań tych wynika, że proces skupiania uwagi wzrokowej i słuchowej przebiega wolniej u dzieci dyslektycznych, co może mieć decydujące znaczenie podczas nauki czytania. Prof. A. Facoetti jest autorem koncepcji, zakładającej, że zaburzenia uwagi wzrokowej i słuchowej stanowią podstawowy deficyt w dysleksji i są powiązane z wybiórczym uszkodzeniem płatów ciemieniowych.

Dr Stefan Heim z Instytutu Medycyny Centrum Badawczego w Julich (Niemcy) dokonał przeglądu danych uzyskanych z neuroobrazowania mózgu, dotyczących przetwarzania języka na poziomie fonologicznym, syntaktycznym i semantycznym podczas rozumienia i ekspresji mowy oraz zwrócił uwagę na korelacje między tymi modułami. Podkreślił znaczenie prawidłowego przetwarzania fonologicznego dla rozumienia języka pisanego, co zgodne jest z koncepcją deficytu fonologicznego w dysleksji.

Prof. Anna Grabowska i dr Dorota Bednarek z Instytutu Biologii Doświadczalnej im. M. Nenckiego PAN przedstawiły różnice płciowe w dysleksji wskazując na ich istnienie w zakresie neuroanatomii, funkcji mózgu oraz zaburzeń metabolizmu kwasów tłuszczowych. Zwróciły uwagę na fakt częstszego występowania dysleksji wśród chłopców. Wykazały także, że zaburzenia występujące w dysleksji przejawiają się w różny sposób u dziewcząt i chłopców. Stwierdziły, że uwzględnienie w dalszych badaniach czynnika płci może przyczynić się do lepszego zrozumienia zagadnienia dysleksji rozwojowej.

Na zakończenie konferencji prof. Marta Bogdanowicz z Instytutu Psychologii Uniwersytetu Gdańskiego wygłosiła referat na temat integracji percepcyjno-motorycznej, możliwości jej diagnozowania i terapii. Wskazała, że główną przyczyną dysleksji rozwojowej mogą być zakłócenia w kształtowaniu się integracji funkcji uczestniczących w czytaniu i pisaniu. Podkreśliła rolę skutecznej pomocy terapeutycznej. Stwierdziła, że u większości uczniów, którym nie udzielono pomocy, trudności w czytaniu i pisaniu utrzymywały się do końca nauki w szkole podstawowej i były przyczyną niepowodzeń w uczeniu się różnych przedmiotów. Z przeprowadzonych badań

wynika, że w procesie diagnozy i terapii dysleksji ważne jest uzupełnienie postępowania diagnostycznego i stymulująco-terapeutycznego o metody służące badaniu i usprawnianiu integracji percepcyjno-motorycznej.

Konferencję zamknęła sesja posterowa z 17 plakatami prezentującymi wyniki badań i sprawozdania.

Konferencja *Dysleksja: od badań mózgu do praktyki* spotkała się z dużym zainteresowaniem i uznaniem ze strony uczestników. Należy podkreślić i docenić ogromny wkład pracy oraz zaangażowanie organizatorów, którego efektem było znakomite i wyjątkowe pod względem merytorycznym i organizacyjnym sympozjum naukowe, prezentujące rezultaty najnowszych badań nad neurobiologicznym podłożem dysleksji oraz wynikających z nich wskazań dotyczących metod wczesnej diagnozy i interwencji. Uczestnicy mieli możliwość wysłuchania referatów prezentowanych przez badaczy o międzynarodowej sławie i porównania doświadczeń praktycznych z koncepcjami teoretycznymi. Jako że prezentowane wyniki badań dotyczyły różnych aspektów zaburzeń występujących w dysleksji, słuchacze mieli niepowtarzalną okazję do zapoznania się z szerokim spektrum współczesnych koncepcji naukowych, mających na celu wyjaśnienie etiologii dysleksji.

Uczestnicy otrzymali również materiały, wśród których na szczególną uwagę zasługuje monografia *Dysleksja: od badań mózgu do praktyki* pod red. A. Grabowskiej i K. Rymarczyk. Jest to pierwsza publikacja w języku polskim stanowiąca kompendium współczesnej wiedzy na temat neurobiologicznego podłoża dysleksji z perspektywy badań genetycznych, psychofizycznych, elektrofizjologicznych, behawioralnych, neuroanatomicznych oraz prowadzonych przy pomocy nowoczesnych metod neuroobrazowania.

Należy mieć nadzieję, że wydarzenie tej rangi zapoczątkuje serię międzynarodowych spotkań, mających na celu integrację środowiska naukowców i praktyków, którym przyświeca wspólny cel: wyjaśnienie przyczyn dysleksji i opracowanie skutecznych metod pomocy osobom ze specyficznymi trudnościami w czytaniu i pisaniu.

(październik 2004)

# Nasza strona internetowa

## www.codn.edu.pl



### Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli

Al. Ujazdowskie 20 tel. (+48 22) 621-30-31  
00-478 Warszawa fax (+48 22) 621-48-00  
e-mail: [codn@codn.edu.pl](mailto:codn@codn.edu.pl)



[O CODN](#) | [STRUKTURA](#) | [INFORMACJE](#) | [PROJEKTY](#) | [KSIĘGARNIA](#) | [INNE](#)



#### NA SKRÓTY

### EUROPEJSKIE PORTFOLIO JĘZYKOWE

*dla uczniów od 10 do 15 lat*

#### MATURA 2005

FORMY  
DOSKONALENIA

STUDIA DLA  
NAUCZYCIELI

PUBLIKACJE

ORGANIZACJE

PLACÓWKI

Szkolenia dla ekspertów

Języki Obce w Szkole

Wydział Edukacji



Punkt kontaktowy  
Europejskiego Centrum  
Języków Nowożytnych

Internetowy Katalog Tłumów  
Medycznej Edukacyjnej

Internetowy Katalog Tłumów  
Medycznej Szkoła Lekarska

- Informacje ogólne
- Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie
- Europejskie portfolio językowe
- Europejskie portfolio językowe dla dzieci do lat 10 (wczesnoszkolne)
- Europejskie portfolio językowe dla uczniów od 10 do 15 lat
- Europejskie portfolio językowe dla dorosłych (dla uczniów od 16 lat)

### Zespół ds. Polonii

Informator dla kandydatów  
do pracy dydaktycznej  
za granicą

### INFORMACJE O CZASOPIŚMIE

PRENUMERATA

NUMERY 2004

NUMERY 2003

NUMERY 2002

NUMERY 2001

NUMERY 2000

NUMERY SPECJALNE

KONKURS

REKLAMA

CODN

### Pracownia Języków Obcych

#### Zespół Języków Obcych

- język angielski
- język niemiecki
- język rosyjski
- języki romańskie

Redakcja czasopisma „Języki Obce  
w Szkole”

Punkt Kontaktowy Europejskiego  
Centrum Języków Nowożytnych

... i wiele innych przydatnych informacji

# Zapraszamy!

# RECENZJE



Paweł Sobkowiak<sup>1)</sup>

Poznań

## English in Mind

Seria podręczników *English in Mind*<sup>2)</sup> autorstwa Herberta Puchty i Jeffa Stranksa, wydana przez Cambridge University Press, jest przeznaczona dla uczniów gimnazjum, rozpoczynających (*English in Mind Starter*) lub kontynuujących naukę języka angielskiego (*English in Mind 1*). Każda część obejmuje:

- ▶ książkę ucznia (*Student's Book*),
- ▶ zeszyt ćwiczeń z CD-romem do samodzielnej nauki (*Workbook*),
- ▶ książkę nauczyciela (*Teacher's Book*),
- ▶ CD lub kasetę audio z nagraniami do podręcznika, przeznaczone do użytku w klasie (*Class Audio CD/ Class cassette*),
- ▶ zestaw materiałów dodatkowych do fotokopiiowania, testy diagnostyczne i testy mierzące postępy uczniów, do użytku nauczyciela (*Teacher's Resource Pack*).

Każdy z podręczników składa się z czterech modułów (*modules*), a każdy moduł z czterech rozdziałów (*units*). Moduły kończą się sprawdzeniem postępów, jakie zrobili uczniowie (*Check your Progress*). Na końcu podręcznika znajdują się instrukcje do czterech projektów, dodatkowe materiały do rozwijania sprawności mówienia, lista czasowników nieregularnych (*Irregular verbs*), wyjaśnienia użytych w słowniczku symboli transkrypcji fonetycznej, słowniczek angielsko-polski z transkrypcją fonetyczną, w którym uczniowie znajdą słownictwo do każdego rozdziału uszeregowane zarówno

w grupy tematyczne, np. sport, jak i w kategorii gramatyczne, np. rzeczowniki. *English in Mind 1* zawiera dodatkowo część powtórzeniową początkowego okresu nauki języka (*Starter section*).

Choć każdy z podręczników jest zorganizowany wokół struktur gramatycznych (*grammar syllabus*), zgromadzony materiał zapewnia uczniom aktywną naukę, zmierzającą do komunikowania się w sposób celowy oraz mobilizuje ich do aktywnego i konstruktywnego podejścia do własnej pracy, w której język stanie się narzędziem do przekazywania znaczących dla nich treści. Prowadzi to do rozbudowania wiedzy uczniów i ich wizji świata, oraz przyczynia się do ogólnego rozwoju. Podstawą nauczania są tematy i ćwiczenia w pełni zgodne z zainteresowaniami i potrzebami gimnazjalistów.

Kurs zawiera wiele ćwiczeń i technik odwołujących się do różnych stylów uczenia się: wzrokowego, słuchowego i ruchowego. Uczniowie uczą się myślenia i technik uczenia się – zdobywają umiejętności poznawania, w jaki sposób się uczą i strategii uczenia się, co jest niezwykle ważne na początkowym etapie nauki. Ćwiczą też techniki egzaminacyjne (odpowiednio *Study Help* i *Skills Tips* w zeszycie ćwiczeń). Dzieci uczestnicząc w procesie uczenia, który z założenia ma być dla nich przyjemny i ciekawy, zdobywają istotną motywację do nauki języka an-

<sup>1)</sup> Dr Paweł Sobkowiak jest starszym wykładowcą na Wydziale Prawa i Administracji Uniwersytetu im. A. Mickiewicza w Poznaniu.

<sup>2)</sup> Puchta, H., Stranks, J. (2004), *English in Mind Starter*, Cambridge: CUP. Puchta, H., Stranks, J. (2004), *English in Mind 1*, Cambridge: CUP; Puchta, H., Stranks, J. (2004), *English in Mind 2*, Cambridge: CUP.

gielskiego. Jest to o tyle istotne, że osoby nie zmotywowane do nauki we wczesnym okresie poznawania języka obcego rzadko kiedy używają taką motywację w okresie późniejszym.

Proces nauczania i uczenia się przyczynia się do wypełnienia bardziej ogólnych zadań edukacyjnych, jeśli uczniom daje się impuls do przyjęcia pozytywnego nastawienia wobec języka obcego i kultury, a także zachętę, by uwierzyli we własne siły, jednocześnie ucząc się szacunku do innych i współpracy z innymi. *English in Mind* w pełni spełnia oba założenia. Zadania, które otrzymują uczniowie, w większości łączą w sobie odpowiedni poziom trudności językowej i poznawczej, zachowując ramy, które dają im szansę podejmowania prób, a jednocześnie nie stwarzają poczucia zagrożenia i ułatwiają odniesienie sukcesu.

We wczesnym okresie nauki języka obcego uczniowie potrzebują ogromnego wsparcia, by zrozumieć i reagować na język obcy, oraz by go używać. Taką pomocą mogą być jasne instrukcje i konteksty, a także wykorzystywanie środków wizualnych, mimiki czy gestu, jak również odpowiednich technik zadawania pytań. Zasadniczo *English in Mind* spełnia to kryterium. *Photostories* wprowadzają współczesny język angielski w naturalnym kontekście. Uważam jednak, że należałoby wprowadzić polskie instrukcje lub przynajmniej tłumaczenie instrukcji ćwiczeń. Ciekawym rozwiązaniem wydaje się informowanie ucznia na początku każdego modułu, czego się w nim nauczy. Nie sądzę jednak, aby było to przydatne dla ucznia na początkowym etapie nauki, jeśli podane jest, tak jak w recenzowanym podręczniku, w języku docelowym. Dobry podręcznik ma przecież umożliwiać uczniom samodzielną z nim pracę i korzystanie nie tylko pod kierunkiem nauczyciela, ale także w domu – w trakcie wykonywania pracy domowej lub uzupełniania braków spowodowanych nieobecnością w szkole czy też podczas przygotowań do testu lub egzaminu.

Struktury gramatyczne, wokół których jest zbudowany program kursu, są wprowadzane w sposób dobrze zorganizowany. Powszechnie wiadomo, że indukcyjne nauczanie gramatyki kształtuje samodzielność ucznia, trenuje domysł językowy i krytyczne myślenie oraz zwiększa trwałość zapamiętywania. Użytkownicy *English*

*in Mind* będą mieli możliwości rozwijania wspomnianych umiejętności. W podręczniku jest zachowany przyjęty schemat kolejności działania obowiązujący w przypadku nauczania gramatyki: wprowadzenie (prezentacja), ćwiczenie (praktyka językowa) i stosowanie (produkcja językowa).

Choć kryterium doboru materiału jest gramatyka, jej nauczanie jest etapem przejściowym między nauczaniem elementów języka z podsystemu fonicznego, leksykalnego i gramatycznego, a rozwijaniem sprawności, co widać w recenzowanym podręczniku. Wprowadzając konkretną strukturę, Autorzy pamiętają o jej funkcji – uczniowie wiedzą, że uczą się mówić o swych umiejętnościach i talentach, a nie budują zdań z czasownikiem *can*. Większość ćwiczeń ma jasno określony cel, klarownie określoną sytuację. Umożliwiają wielokrotne powtarzanie danego wzoru zdaniowego, ale zawsze w naturalnych sytuacjach, tak by jasny był dla ucznia sens działania.

Podręcznik narzuca sposób pracy nad językiem dostosowany do wieku odbiorcy, co jest niewątpliwie jego walorem. W wieku gimnazjalnym pojawia się u młodych ludzi dominacja pamięci logicznej nad mechaniczną i myślenia abstrakcyjnego nad konkretnym. Dlatego w *English in Mind* wprowadzono objaśnienia i komentarz gramatyczny, terminologię gramatyczną i wyjaśnienia reguł funkcjonowania systemu językowego. Plusem na pewno jest *Grammar Reference* napisana w języku polskim, dołączona do zeszytu ćwiczeń (niestety tylko w przypadku pierwszych dwóch części).

*English in Mind* umożliwia także uczniom opanowanie innych podsystemów językowych – wymowy, pisowni, słownictwa. Przy nauce wymowy nadrzędnym celem jest ułatwienie uczącym się naturalnego naśladowania dźwięków i stworzenie podstaw, które pomogą im słyszeć i rozróżniać dźwięki angielskie, a także wyraźnie i zrozumiale mówić. Słuchając rozmaitych dialogów uczniowie zapoznają się z dźwiękami, rytmem, akcentem i intonacją języka angielskiego oraz uczą się je naśladować i produkować w naturalny, niewymuszony sposób. W każdym module uczniowie ćwiczą rozróżnianie i kontrastowanie pojedynczych dźwięków lub trenują wymowę końcówki czasu przeszłego czasowni-

ków regularnych –ed. Niestety pominięto intonację zdania angielskiego.

Podręcznik kładzie duży nacisk na aktywną naukę konkretnego słownictwa, którego uczniowie będą mogli używać mówiąc o sobie i swoim najbliższym otoczeniu. Słownictwo jest często wprowadzane w grupach tematycznych, takich jak np. szkoła, prace domowe, jedzenie, spędzanie wolnego czasu i zainteresowania, oraz za pomocą przejrzystych i jednoznacznych obrazków, co sprzyja zapamiętywaniu. Użyto też różnorodnych technik nauczania i utrwalania słownictwa: kojarzenie słowa z obrazkiem, aktywne odgadywanie nowego wyrazu, podawanie synonimu czy antonimu, klasyfikowanie wyrazów do różnych kategorii, znajdowanie słowa nie pasującego do danej grupy (tzw. *one-odd-out*) czy krzyżówki. Uczniowie są wdrażani do odgadywania znaczenia nowych słów z kontekstu oraz poznają techniki uczenia się słówek. Z pewnością podnosi to efektywność procesu dydaktycznego i wdraża uczniów do pracy samodzielnej, także z użyciem słownika.

Książka umożliwia pracę nad czterema sprawnościami językowymi. Sprawności receptywne są ćwiczone przed produktywnymi. Ćwiczenia skonstruowano w taki sposób, iż uczniowie słuchając czy czytając mają ku temu określony powód i stawia się im konkretne zadania. Wprowadza się ich w słuchanie/czytanie selektywne i wdraża w korzystanie z domysłu językowego i orientacji co do ogólnego sensu wypowiedzi. Autorzy użyli całą gamę technik poprzedzających słuchanie/czytanie, towarzyszących i następujących po słuchaniu/czytaniu. Mają one odpowiednio skierować uwagę uczniów na określony temat, pobudzić motywację, utrzymać koncentrację czy wreszcie sprawdzić zrozumienie całości lub fragmentu tekstu. Dziwi nieco połączenie pracy nad rozwijaniem rozumienia ze słuchu i czytania ze zrozumieniem zastosowane w książce (*Read and Listen*). Czemu służy słuchanie i patrzenie w skrypt dialogu czy tekstu? Jedyne osłuchaniu się z wymową. Z pewnością nie rozwijaniu sprawności słuchania ze zrozumieniem. Pomijam fakt, że jest to wyjątkowo nienaturalne – słuchając radia nie widzimy tekstu, który do nas dociera. Zupełnie inaczej jest, gdy po przeczytaniu tekstu uczniowie słuchają rozmowy częściowo z nim związanej, ale jed-

nak wprowadzającej dużo nowych informacji (na szczęście tak jest w niektórych rozdziałach). Podobnie, trudno zrozumieć, dlaczego autorzy w częściach wprowadzających tzw. *functional English*, które mają między innymi rozwijać sprawność rozumienia ze słuchu, zamieścili teksty dialogów (*English in Mind 2*). Dużo lepiej byłoby umieścić je na końcu podręcznika. Pozwoliłoby to ćwiczyć sprawność słuchania ze zrozumieniem w sposób zbliżony do naturalnego, a uczniom słabszym umożliwiło samodzielną pracę w domu. Szkoda też, że Autorzy nie zamieścili na końcu podręcznika skryptu rozmów, służących do ćwiczenia sprawności rozumienia ze słuchu. Pozwoliłoby to szczególnie uczniom słabszym pracować nad nimi samodzielnie w domu. Brak przyporządkowania tekstom w podręczniku nagrany na taśmę czy CD numerów powoduje, że niezmiernie trudno je zlokalizować.

Celem ćwiczeń w mówieniu jest stworzenie dzieciom rzeczywistych sytuacji, które narzucają konieczność użycia języka angielskiego, nie zaś ćwiczenie języka jako takiego. Zadania obejmujące mówienie użyte w *English in Mind* mają wzmocnić w uczącym się poczucie, że potrafi po angielsku zadać i odpowiedzieć na pytania, skomentować tekst, a także opowiedzieć o sobie i otaczającym świecie. Służy temu odgrywanie w parach dialogów według podanej instrukcji czy wzoru, opisanie historyjki przedstawionej na obrazkach czy przeprowadzenie wywiadu.

Sprawność pisania jest dobrze ćwiczona w podręczniku. Służy temu zawsze ostatnia część danej jednostki – uczniowie są dobrze przygotowani, aby na podstawie poznanych wiadomości tworzyć podobne, najpierw sterowane, a potem coraz bardziej samodzielne teksty w języku angielskim, np. piszą e-mail o ważnych dla nich wydarzeniach, krótkie notatki czy teksty. Na szczególną uwagę zasługują prace projektowe umieszczone na końcu książki. Uczniowie np. przeprowadzają badania ankietowe, dokonują prezentacji człowieka sukcesu, wykonują plakat dotyczący życia w przyszłości czy projektują stronę internetową. Zadania z pewnością aktywizują uczniów i są dobrym impulsem do powtórzenia wcześniej poznanego materiału. Jednocześnie nauka języka angielskiego jest zintegro-

wana z innymi obszarami nauki w szkole (tzw. ścieżka międzyprzedmiotowa). Zaletą wszelkich projektów, zabaw czy ćwiczeń interakcyjnych jest fakt, iż przyczyniają się one do tworzenia atmosfery współpracy i wzajemnej pomocy w czasie lekcji. Autorzy *English in Mind* dobrze poradzili sobie z integracją sprawności językowych – przeczytany tekst jest bodźcem do napisania kartki czy wykonania plakatu, a usłyszany dialog punktem wyjścia do prowadzenia podobnych interakcji. Uczniów zachęca się też do komentowania tego, co przeczytali czy usłyszeli.

Podsumowując, pomimo wskazanych niedociągnięć, recenzowany podręcznik jest napisany zgodnie ze standardami wypracowanymi dla nowoczesnego podręcznika do nauki języka obcego. Pod względem stopnia trudności jest przystosowany do III etapu kształcenia. Materiał faktograficzny zawarty w *English in Mind* nie kształtuje negatywnych stereotypów

dotyczących innych kultur, narodowości i religii. Kreuje ponadto wśród użytkowników pozytywne postawy i motywacje względem języka obcego i spójności nim władających. Pozwala na wypracowanie technik samodzielnej pracy nad językiem i rozwija kompetencję interkulturową, niezbędną do funkcjonowania w wielojęzycznym i wielokulturowym świecie współczesnym.

Zawarty w książce materiał rzeczowy i ilustracyjny jest odpowiedni do przedstawianych treści nauczania i liczby godzin przewidzianych w ramowym planie nauczania języka angielskiego w gimnazjum. *English in Mind* zawiera formy aktywizujące i motywujące uczniów oraz umożliwia im nabycie umiejętności określonych w podstawie programowej kształcenia ogólnego. Całość wydana jest bardzo starannie. Z pewnością warto go polecić.

(wrzesień 2004)

---

Agnieszka Król<sup>1)</sup>

Warszawa

## **Profi – podręcznik do nauki języka niemieckiego dla zasadniczych szkół zawodowych<sup>2)</sup>**

W 2003 roku na rynku wydawniczym pojawiła się nowa pozycja książkowa Wydawnictwa Szkolnego PWN – *Profi* – autorstwa Rolanda Dittricha, Barbary Kujawy i Małgorzaty Multańskiej. Podręcznik został zatwierdzony przez MENiS – nr rekomendacji 122/03 – jest zgodny z Podstawą programową z dnia 6 listopada 2003 roku.

*Profi* to dwuczęściowa seria podręczników do nauki języka niemieckiego dla uczniów zasadniczych szkół zawodowych oraz tych wszystkich, którzy pragną podjąć pracę na terenie Niemiec, Austrii czy Szwajcarii. W skład zestawu (zarówno *Profi*, jak i *Profi 2*) wchodzi: podręcznik, zeszyty zawodowe, płyta CD z nagraniami do podręcznika, płyta CD z nagraniami do zeszytów zawodowych, poradnik dla na-

uczyciela do podręcznika i zeszyty zawodowe.

Podręcznik *Profi 1* powstał z myślą o tych, którzy rozpoczynają naukę, zaś *Profi 2* dla osób ją kontynuujących. Książka ta jest zgodna z wymaganiami Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego (ESOKJ), ustalonymi przez Radę Europy i umożliwia opanowanie języka na poziomie A1, czyli uwzględnia podstawowy proces komunikacji, posługiwanie się tym językiem obcym w prostych sytuacjach z życia codziennego oraz w sytuacjach związanych z wykonywaniem zawodu. Uczniowie mają możliwość formułowania wypowiedzi w odniesieniu do teraźniejszości, przeszłości i przyszłości oraz relacji przestrzennych.

Podręcznik doskonale uwzględnia realia kraju ojczystego, jak i też obszaru nauczanego

---

<sup>1)</sup> Autorka jest asystentką w Katedrze Socjologii i Psychologii w Wyższej Szkole Menedżerskiej SIG w Warszawie.

<sup>2)</sup> Roland Dittrich, Barbara Kujawa, Małgorzata Multańska (2003). *Profi*. Warszawa: Wydawnictwo Szkolne PWN.



języka oraz wykorzystuje wiedzę nabytą w trakcie nauki innych języków obcych i przedmiotów szkolnych. Istotną kwestią jest także zawarcie aspektu interkulturowego.

Ponieważ w zasadzie książka jest skierowana do uczniów szkół zawodowych w wieku 16-18 lat, autorzy starali się dostosować jej tematykę właśnie do ich zainteresowań i tak ją sformułować, aby nauczyciele mogli łatwo ją rozwijać. W związku z tym w *Profi* można znaleźć m.in. teksty dotyczące spędzania wolnego czasu, mediów czy muzyki. Podręcznik jest przystosowany do danego poziomu kształcenia i polskich realiów, stopniuje trudności przekazywanych treści i wykorzystywane formy przekazu, zawiera właściwy dobór tekstów, nazw, terminów i sposobów ich wyjaśniania.

Zarówno *Profi 1*, jak i *Profi 2* przedstawiają częste sytuacje z życia codziennego. Obie części podzielono na 10 rozdziałów, z których każdy składa się z 4 lekcji. Dodatkowo w podręczniku są zamieszczone zasady gramatyki, ćwiczenia, a na jego końcu praktyczny niemiecko-polski słownik do każdego rozdziału. Zaletą tego słowniczka jest na pewno fakt, że zawiera on wszystkie wyrazy, zwroty a nawet całe zdania występujące w kolejnych jednostkach lekcyjnych. Zastanawiające jest tylko, dlaczego przy niektórych zamieszczonych w nim rzeczownikach autorzy podają liczbę mnogą, a przy niektórych nie (np. w części 2 na s. 80 – ostatnie słówka, a w części 1 na s. 70 – brak liczby mnogiej od słowa *die Maus*).

Ćwiczenia znajdują się zarówno przy każdym temacie (do opracowania na zajęciach), jak i pod koniec książki (ćwiczenia do samodzielnego rozwiązywania w domu), co stanowi cenne uzupełnienie dla całej publikacji. W każdym jednak rozdziale liczba zadań domowych jest inna, co nie bardzo ma swoje uzasadnienie.

Dość krótkie rozdziały umożliwiają uczniom częste podsumowania poznanego materiału oraz sprawdzenie, w jakim stopniu go opanowali. Zasady gramatyki zostały przedstawione w sposób zwięzły, przejrzysty i łatwy do zrozumienia, ćwiczenia są urozmaicone i interesujące, zaś polecenia do nich prosto i jasno sformułowane. Gramatyka jest wprowadzana stopniowo do każdego rozdziału.

Jak wiemy uczniowie z reguły niechętnie uczą się gramatyki, dlatego też uważam, że nie-

wątpliwą zaletą tego podręcznika jest także jej stosowanie, które nie zniechęca uczniów do jej opanowywania. Zaletą *Profi* jest też na pewno zastosowanie w nim ćwiczeń, pomagających stopniowo odkrywać reguły gramatyczne, które są podane w każdym rozdziale. Pozwala to uczniom lepiej zrozumieć i zapamiętać zasady gramatyki.

Podręcznik zakłada aktywne rozwijanie czterech podstawowych sprawności językowych, tj. rozumienia ze słuchu, mówienia, czytania ze zrozumieniem i pisanie oraz zaznajamiania uczących się z zasadami wymowy i ortografii. Niestety w poszczególnych rozdziałach, z powodu nierównej liczby ćwiczeń, dotyczących poszczególnych sprawności – np. w *Profi 1* przeważają zadania słuchowe a można znaleźć niewiele tekstów do czytania ze zrozumieniem, zresztą podobna sytuacja ma miejsce również w *Profi 2* – nie wszystkim sprawnościom nadano równie ważną rangę.

W podręczniku można odnaleźć dużo różnych form aktywizujących i motywujących uczniów do nauki języka niemieckiego, na przykład w części 2 w ćwiczeniu 4 na s. 10, uczeń ma na trzech osobnych kartkach napisać swoje trzy hobby, a następnie odnaleźć osoby w klasie o takich samych zainteresowaniach oraz opowiedzieć o tym, czy wspomniane już wcześniej przeze mnie ćwiczenia dotyczące odkrywania reguł gramatycznych.

Istotną zaletą tego podręcznika jest również jego przejrzysta i uporządkowana struktura. Na początku książki można zapoznać się z dokładnymi objaśnieniami zamieszczonych w niej piktogramów, których zapamiętanie ułatwi korzystanie z podręcznika. Szkoda tylko, że w publikacji brakuje gier (jest tylko jedna w pierwszym rozdziale części pierwszej), które wprowadziłyby do nauki element zabawy, rozrywki i urozmaicenia (np. rebusy, krzyżówki) i zapewne podniosłyby motywację uczniów szkół zawodowych.

*Profi* posiada barwną szatę graficzną, która wbrew pozorom również znacznie wpływa na podniesienie atrakcyjności podręcznika. Tak więc kolejnym walorem tego podręcznika jest doskonałe zgranie grafiki (rysunków i ilustracji) z tematyką poszczególnych lekcji. Szata graficzna przyciąga uwagę, co jest ważnym bodźcem zachęcającym do korzystania z tej książki.

Praca z podręcznikiem *Profi* pozwoli uczniom między innymi na:

- ▶ rozumienie prostych sytuacji i często spotykanych dokumentów i tekstów autentycznych,
- ▶ komunikowanie się w typowych sytuacjach z życia codziennego, jak i zawodowego,
- ▶ formułowanie krótkich wypowiedzi o sobie, kolegach, rodzinie, kraju,
- ▶ sprawne opanowanie wymowy, zasad gramatycznych i ortografii,
- ▶ wypełnianie formularzy i formułowanie krótkich wypowiedzi pisemnych, np. listu,
- ▶ korzystanie ze słownika niemiecko-polskiego i innych źródeł informacji, także elektronicznych.

Należy także wspomnieć o wykorzystywaniu środków audiowizualnych, w tym przypadku płyt CD odgrywających również istotną rolę w poznawaniu języka obcego. Jest to zarówno pewnego rodzaju urozmaiceniem, jak i stymulatorem zachęcającym do nauki. Nagrania na płytach CD pozwalają m.in. na aktywne ćwiczenie fonetyki, dlatego ich dołączenie do podręcznika i zeszytów zawodowych jest bardzo dobrym rozwiązaniem, zwłaszcza ze względu na różnorodność znajdujących się na nich tekstów i ćwiczeń.

Należy także podkreślić, że zaletą płyt CD (w przeciwieństwie do kaset magnetofonowych) jest również dobra jakość dźwięku, jak i łatwość w odnalezieniu potrzebnego fragmentu.

Poza tym podręcznik *Profi* cechuje stosunkowo duża elastyczność, co jest niewątpliwie jego zaletą i co pozwala na dostosowanie go do nauki języka niemieckiego zgodnie z programem szkół zawodowych.

Zeszyty zawodowe wchodzące również w skład kompletu *Profi* stanowią doskonałe uzupełnienie podstawowego podręcznika. Pozwalają na ćwiczenie i rozwijanie sprawności językowych, ale w odniesieniu już do konkretnej branży zawodowej.

*Profi* jest niewątpliwie jednym z najlepszych podręczników tego typu zarówno na rynku krajowym, jak i zagranicznym. Autorzy uświadamiają osobom korzystającym z tej pozycji książkowej jakie podobieństwa i różnice występują między językiem ojczystym a nauczonym oraz między innymi językami i przedmiotami. Takie podejście było możliwe do zrealizowania w dużym stopniu dzięki polsko-niemieckiemu zespołowi Autorów.

(grudzień 2004)

---

Piotr Rochowski<sup>1)</sup>

Stalowa Wola

## Mein Beruf<sup>2)</sup>

Na rynku księgarskim pojawiła się nowa pozycja, będąca podręcznikiem do nauki języka niemieckiego w zasadniczych szkołach zawodowych. *Mein Beruf* autorstwa Przemysława Wolskiego i Marzeny Sosińskiej jest trzecią obok *Profi 1* (PWN) oraz *einFach gut* (PWN) książką skierowaną do uczniów szkół zawodowych. Przy czym ten drugi tytuł jest adresowany do zbyt szerokiego grona odbiorców (zasadnicza szkoła zawodowa, liceum zawodowe, technikum), a jak wiadomo jeśli coś jest dla wszystkich, to właściwie nie jest dla nikogo. W przypadku omawia-

nej tu pozycji mamy zawężonego i ściśle zdefiniowanego odbiorcę. Nauczyciel nie musi więc dokonywać wyborów, które partie materiału podręcznikowego nadają się dla jego „specyficznych” uczniów, a które ich przerastają nie mówiąc już o własnej „produkcji” materiałów dydaktycznych.

Podręcznik jest zintegrowany z ćwiczeniami i płytą CD (albo kasetą MC do wyboru). Do pakietu należą również: poradnik metodyczny, program multimedialny i moduły uzupełniające do poszczególnych zawodów (podobnie jak

---

<sup>1)</sup> Autor jest nauczycielem języka niemieckiego w Zespole Szkół nr 4 w Stalowej Woli

<sup>2)</sup> Przemysław Wolski, Marzena Sosińska (2004), *Mein Beruf. Język niemiecki dla zasadniczej szkoły zawodowej*, cz. 1, Warszawa: Wydawnictwo REA.

w *einFach gut*). Ta obudowa jednak ma ukazać się w terminie późniejszym (październik-listopad), podobnie jak druga część kursu (grudzień). Zawartość jest podzielona na sześć rozdziałów, a te na lekcje oznaczone literami od „a” do „f” albo tylko do „e”, jak to jest w przypadku ostatnich trzech rozdziałów (czyżby brak inwencji autorów?). Daje to w sumie 33 lekcje. Dodając do tego lekcje powtórzeniowe, lekcje przeznaczone na wyjaśnienie trudniejszego materiału (w tego typu szkole jest to po prostu niezbędne), sprawdziany, moduły zawodowe i zajęcia, które z różnych przyczyn „wypadają” otrzymujemy możliwość spokojnego zrealizowania materiału przy dwóch godzinach zajęć tygodniowo.

Rozdziały mają charakterystyczne tytuły (*Ich und die anderen, Ich und mein Hobby, Ich und meine Schule, Ich und meine Wohnung, Einkäufe, Geld und ich, Essen, Party und ich*), przez co autorzy chcieli uwypuklić relacje ucznia-podmiotu z otaczającym go najbliższym środowiskiem. Pewną nowością jest umieszczenie słowniczka po każdym rozdziale. Uczeń może skorzystać z kart samooceny (niektóre wydawnictwa już to praktykują), w której sam sobie odpowiada na pytanie co już potrafi i w jakim stopniu (por. skale samooceny DIALANG i wypowiedzi „Potrafię”/„Can Do” stowarzyszenia ALTE<sup>3)</sup>).

Materiał jest realizowany głównie przez różnorodne formy zadań, rozwijające cztery sprawności. Po zadaniach mamy nieskomplikowane ćwiczenia, mogące pełnić rolę pracy domowej. Gramatyka ogranicza się tu do czasu teraźniejszego (zasygnalizowane czasowniki nieregularne, rozdzielnie złożone i modalne), przeczeń, trybu rozkazującego, zaimka dzierżawczego, wyjaśnienia różnic między rodzajnikami określonymi i nieokreślonymi oraz ich postaci w bierniku i celowniku. I mogłoby to wystarczyć, jednak mnie interesuje, jak i czy w ogóle autorzy podejmą w drugiej części problem pozostałych czasów, w szczególności zaś imiesłowu czasu przeszłego, dzięki któremu tworzymy stronę bierną, bez której przecież techniczny język fachowy nie ma racji bytu. Również tematyka tekstów nie ma zbyt dużo odniesień do przyszłych

zawodów uczniów. A można by ją powoli wprowadzać w podręczniku podstawowym, nie czekając na moduły zawodowe pakietu. Mamy tu co prawda nazwy zawodów (s. 23), ale nie reprezentują one wszystkich specjalności naszej „zawodówki” (brak np. stolarza, tokarza, piekarza, cukiernika). W zadaniu 8 ze s. 11 uczniowie dostają polecenie przygotowania wizytówek; mają wpisać nazwisko, imię (dlaczego taka kolejność?), kraj i miasto. Aż prosi się, by wpisać zawód, którego młody człowiek uczy się (korzystając ze słownika albo pomocy nauczyciela). Ćwiczenie to wprowadziłbym później, po „przerobieniu” liczebników, wizytówka byłaby wtedy bardziej autentyczna (i dająca więcej satysfakcji uczniowi) z naniesionym na nią numerem telefonu oraz pełnym adresem i numerem domu oraz mieszkania. Należałoby ją wykonać na komputerze (koniecznie!) jako zadanie domowe. Podobną pracę mogliby wykonać uczniowie przy okazji realizacji tematów z rozdziału *Essen, Party und ich*. Można przecież napisać nieskomplikowane zaproszenie na przyjęcie urodzinowe. Do słownictwa technicznego należą również jednostki miar. Co prawda mamy w książce, przy okazji opisu mieszkania, miary długości i powierzchni (s. 91), ale to za mało. Przy temacie *Einkäufe, Geld und ich* powinny pojawić się jednostki wag i objętości (gramy, kilogramy, litry).

Bardzo pomocne są informacje realioznawcze i rady udzielane uczniom we fioletowych ramkach. Niby mówią one o rzeczach oczywistych, ale pamiętajmy kto jest adresatem podręcznika. Jedna tylko taka ramka jest niepotrzebna. Przytoczę jej pełną treść: „Po niemiecku mówimy *Ich spiele Fußball*, a po polsku *Gram w piłkę nożną*. W niemieckich zdaniach tego typu po czasowniku *spielen* stosujemy rzeczownik w bierniku” (s. 46). Skoro w zwrocie typu „*Ich spiele ...*” nie stosujemy przed rzeczownikiem rodzajnika, to po co ten skomplikowany i mało zrozumiały dla ucznia wywód o bierniku? Mam również uwagi do ramki ze s. 55, w której autorzy zachęcają do słuchania programów niemieckojęzycznych w radiu i oglądania ich w telewizji. Słusznie, ale może warto

<sup>3)</sup> Więcej na ten temat w: Daniel Coste, Brian North, Joseph Sheils, John Trim (2003) *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, Warszawa, Wydawnictwa Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli.

było podać nazwy kilku stacji, bo podejrzewam, że jedynymi znanymi uczniom programami są VIVA i niemiecka wersja MTV. A może pasowałoby tu ćwiczenie powtórzeniowe na określenie czasu (dni tygodnia, pory dnia, godziny) z zamieszczonym skrawkiem programów telewizyjnych z logo ich nadawców? Bardzo twórcze są inne ramki, zielone, w które uczeń ma sam wpisać (albo uzupełnić) poznane na lekcji reguły grammatyczne. Plan lekcji ze s. 69 nie przystaje do uczniowskiej rzeczywistości. Wynika z niego, że cały tydzień to zajęcia teoretyczne w szkole. Ale tak nie jest. W tego typu szkole dwa, albo trzy dni to zajęcia praktyczne (praktyczna nauka zawodu) na terenie szkoły albo w zakładzie pracy. I znów można tu przy okazji wprowadzić słownictwo techniczne (zawodowe). Bardzo ciekawą i praktyczną formę mają ćwiczenia do przeprowadzenia w parach – część zadania, przeznaczona dla kolegi z ławki jest wydrukowana do góry nogami.

Oprócz wspomnianego przeze mnie słownictwa fachowego, uzupełnienia i zmianie powinny także ulec wyrazy z życia codziennego. Na zdjęciu ze s. 114 mamy do czynienia z czapką, którą niemiecka młodzież określa raczej jako „die Kappe” a nie „die Mütze”. Obok słówka „Handy” powinno pojawić się „Mobilfunk”, używane częściej przez firmy (na wizytówkach, reklamach, blankietach). I jeszcze jeden wyraz – w ćw. 5 ze s. 24 należy wpisać usłyszaną z płyty CD nazwę ulicy. Jest ona jednak zarówno za długa, jak i za skomplikowana („Bahnhofstraße”).

Skoro jesteśmy już przy materiale fonicznym, to należą się wydawnictwu wielkie słowa uznania. Dźwięk jest nieskazitelny (nie wszystkie wydawnictwa przykładają do tego wagę – nieraz słychać bełkot, dźwięki z otoczenia zagłuszają dialogi) i co szczególnie zwróciło moją uwagę, to efekty stereofoniczne; w dialogu towarzyszącym grze w tenisa znajdujemy się na korcie – odbijaną piłkę słychać na przemian raz w lewym, raz w prawym kanale (oczywiście, jeśli nauczyciel korzysta z tzw. „jamnika”, to tych efektów nie da się zauważyć). Pokusiłem się o zrealizowanie z uczniami tego ćwiczenia już na początku tego roku szkolnego. Efekt był pio-

runujący! Uczniowie wodzili oczami za wyimaginowaną piłeczką, ale przy okazji też wsłuchiwali się z uwagą w tekst dialogu, próbując nadać za akcją. Podobnie w pierwszym ćwiczeniu ze słuchu (na początku książki) – jest pełna zbieżność tego, co słyszymy z tym, co widzimy (rozmówca stojący na ilustracji po lewej stronie słyszany jest też w lewym kanale, środkowy w środku itd.). Nie wszystko jest jednak tak idealne. Uważam, że lektor powinien podawać nie tylko numer rozdziału (*Kapitel*), lekcję (*Lektion*) i stronę (*Seite*), ale też numer ćwiczenia nad którym aktualnie pracujemy. Poza tym informacje o zawartości płyty powinny znaleźć się na jej etykiecie. Na ścieżce 56 nagrania słyszymy: „*Kapitel 4, Lektion d, Seite 97*”, a w rzeczywistości jednak tekst znajduje się na stronie 102. Wprowadza to niepotrzebne zamieszanie na lekcji. Teksty 1 i 2 ze s. 23 w zadaniu 4 „przerzuciłbym” na stronę następną. Z prostej przyczyny – są one transkrypcją tekstów do poprzedniego zadania na rozumienie ze słuchu i nie wierzę, aby uczeń nie rzucił okiem parę centymetrów niżej, by poprawnie rozwiązać zadanie.

Te i inne nieścisłości są jednak do poprawienia w następnych wydaniach, jak to ma miejsce we wszystkich podręcznikach. Dobrze, że pojawił się ten podręcznik – nieskomplikowany i przejrzysty, który jest do „strawienia” przez uczniów a i nauczycielom praca z nim może sprawić radość. Dlatego uważam, że *Mein Beruf* to pozycja potrzebna. Pod koniec jeszcze jedna uwaga dla wydawcy: zbyt często spotyka się (notki odredakcyjne) stwierdzenia, sugerujące że nauka z tego podręcznika jest równoznaczna z sukcesami w pracy za granicą w krajach niemieckojęzycznych. Żeby nie było tak, że niepowodzenia ze zdobyciem tam pracy obrócą się przeciwko autorom tej książki. Z jednym mogę się jednak zgodzić – solidna nauka przy wykorzystaniu *Mein Beruf* może pozwolić osiągnąć umiejętności komunikacyjne, porównywalne z poziomem A1 określonym przez Radę Europy, czego potwierdzeniem może być zdanie egzaminu w Instytucie Goethego i uzyskanie certyfikatu Start Deutsch 1.

(wrzesień 2004)

## Korepetycje domowe<sup>2)</sup>

Podręczników poświęconych nauce języka angielskiego pojawia się obecnie na rynku wydawniczym coraz więcej. Jednakże ze względu na stale rosnące zapotrzebowanie wydaje się ich ciągle za mało. Nową propozycją, tym bardziej atrakcyjną, że skierowaną do polskich uczniów, są *Korepetycje domowe* autorstwa Marii Birkenmajer i Elżbiety Mańko, opublikowane ostatnio przez wydawnictwo Langenscheidt.

Książka jest owocem wieloletniej pracy współauterek w nauczaniu języka angielskiego i wynikających z tej pracy doświadczeń. Zadaniem postawionym przez autorki było opracowanie programu powtórzeń – „szybkiej pomocy” przed klasówką, maturą, egzaminami. Książka stanowi zatem zbiór zagadnień językowych, uwzględniających problemy, z którymi najczęściej borykają się polscy uczniowie. Zagadnienia te są posegregowane ze względu na stopień zaawansowania na trzy poziomy: podstawowy, średnio zaawansowany i zaawansowany.

Oferując szybką pomoc wszystkim pragnącym uporządkować swoją wiedzę, *Korepetycje domowe* mogą również służyć lektorom języka angielskiego jako materiał pomocniczy do zajęć. Niektóre informacje i ćwiczenia umieszczone w sekcji *advanced* mogą być z powodzeniem wykorzystane do omawiania nawet w nauczycielskich kolegiach językowych, gdyż wykraczają poza poziom szkolny.

Układ książki, jak same autorki zaznaczyły na wstępie, nie obliuguje do korzystania z niej rozdział po rozdziale. Proponowany model zapewnia korzystającym z niej swobodę wyboru sposobu i tempa nauki. Podręcznik łączy jasne i przejrzyste zestawienie zagadnień gramatycznych i leksykalnych z ćwiczeniami. Każdy z rozdziałów zajmuje dwie przeciwległe strony (tzw. rozkładówkę). Jedna z nich omawia wybrany,

szczególnie kłopotliwy problem językowy dopasowany do danego poziomu; na przeciwległej stronie czytelnik znajdzie ćwiczenia utrwalające przedstawiony materiał. Klucz do ćwiczeń umieszczony na dole każdej strony z ćwiczeniami, umożliwi samodzielną pracę.

W książce znajdziemy również zestaw testów typu maturalnego ze sprawności czytania dla poziomu podstawowego i rozszerzonego oraz listę najczęściej używanych czasowników frazowych i nieregularnych, opatrzonych polskim tłumaczeniem.

Część teoretyczna to nie tylko opis i wyjaśnienie reguł gramatycznych. Autorki zadały sobie trud przybliżenia związku gramatyki z leksyką. Objasnienia gramatyczne uwzględniają również takie zagadnienia jak czasowniki wieloczłonowe, przyimki, czasowniki mowy zależnej, konstrukcje wyrażen idiomatycznych. Nie mniej ważne jest określanie stopnia formalności wypowiedzi czy też zwrócenie uwagi na to, że angielski słyszany w mowie potocznej czy w filmach to niekoniecznie forma standardów egzaminacyjnych.

Szczególnie ciekawe są sekcje nazwane przez autorki *Hotspot*, które nawiązują do różnic między brytyjską a amerykańską angielszczyzną a także poruszają obszary problematyczne z zakresu fonetyki i wymowy. Cenne są również uwagi na temat przemian zachodzących w języku, takich jak przykładowo zanikanie różnic między stosowaniem wyrażen *each other* i *one another*.

Struktury gramatyczne, zwroty i wyrażenia językowe są przedstawione i objaśnione w sposób prosty i zrozumiały, co umożliwia funkcjonalne wykorzystanie ich w odpowiednim kontekście. Autorki objaśniają zagadnienia gramatyczne po polsku. Podając przykłady polskich kalk językowych słusznie udowadniają, że w procesie uczenia się języka obcego nieuniknione jest

<sup>1)</sup> Autorka pracuje w sekcji angielskiej w Zespole Kolegiów Nauczycielskich w Ostrołęce.

<sup>2)</sup> Maria Birkenmajer, Elżbieta Mańko (2004), *Korepetycje domowe*, Warszawa: Langenscheidt.

porównywanie i (częstokroć zgubne!) bazowanie na języku ojczystym.

Część teoretyczna zawiera również ważny punkt, omawiający typowe błędy popełniane przez polskich użytkowników języka angielskiego, w którym przedstawione i uwypuklone są poprawne modele językowe. W tej części autorki przez osobiste uwagi typu: „*Uważaj! Należy... Podpowiedz*” rzeczywiście sprawiają wrażenie, jakby przemawiały bezpośrednio do czytelnika, bowiem odgadują w myślach wątpliwości ucznia, rozwiewają je i odpowiadają z góry na niezadane jeszcze pytania. Udowadniają tym samym swoje duże doświadczenie w pracy z młodzieżą.

Interesujące niuanse językowe uwzględnione w części teoretycznej mogą jednak umknąć uwadze użytkownika książki na skutek braku odsyłaczy w części podstawowej do informacji o tej samej tematyce opisanej szerzej w partiach bardziej zaawansowanych. Nasuwa się pytanie, czy umieszczenie takich odsyłaczy jedynie w częściach zaawansowanych celem utrwalenia podstaw wystarczająco spełnia swą rolę. Z pewnością warto byłoby zasygnalizować potencjalnemu odbiorcy, aby nie ograniczał się jedynie do treści części poziomu podstawowego.

Ponadto, moim zdaniem, niektóre komentarze należałoby wzbogacić dodatkowymi informacjami. Dotyczy to np. zastosowania form Future Simple po *if-clause* (komentarz „*nigdy nie stosuj will po if*” może być potencjalnie bardzo mylący dla ucznia) lub uwzględnienia wyjątków w inwersji. Taki zabieg byłby tym bardziej wskazany z uwagi na to, że oba te zagadnienia są omawiane w części *dla zaawansowanych*.

Nasuwa się także pytanie, czy nie byłoby skuteczniejszym i bardziej konsekwentnym rozwiązaniem zachować – wzorem części podstawowej – wszystkie polecenia do ćwiczeń w języku polskim. Przemawia za tym fakt, że na maturze uczniowie spotykają się z poleceniami w języku ojczystym.

Należy jednak podkreślić, że *Korepetycje domowe* są książką zdecydowanie przyjazną dla ucznia i nauczyciela. Ćwiczenia zawarte w części praktycznej są motywujące, umiejętnie łączą ćwiczenie elementów gramatycznych i leksykalnych, umożliwiają rzetelne przetestowanie wiedzy teoretycznej. Wśród zalet książki należy

także wymienić to, że ćwiczenia umieszczone w odpowiednich sekcjach rzeczywiście odzwierciedlają dany poziom. Zasluguje to na szczególną uwagę, gdyż w wielu podobnych opracowaniach ćwiczenia prezentowane jako *advanced* powinny być zaliczone do poziomu niższego.

Autorki starannie zadbały też o to, by materiał zawarty w ćwiczeniach był interesujący, a przede wszystkim aktualny. Podręcznik jest bogaty w nowinki, ciekawostki, anegdota i inne elementy wiedzy o krajach anglojęzycznych, a doskonale dobrane przysłowia odzwierciedlają nie tylko poziom zaawansowania, ale również omawiane struktury. Ciekawy dobór zdań, świeża tematyka (od Harry Pottera do akcesu Polski do Unii Europejskiej), wykorzystanie autentycznych materiałów językowych, różnorodność form ćwiczeń sprawiają, że *Korepetycje domowe* są ciekawym podręcznikiem, motywującym do efektywnego utrwalania wiedzy.

Doskonałym pomysłem jest także wspomniane już wyżej umieszczenie w oddzielnej partii książki przykładowych testów typu maturalnego ze sprawności czytania dla każdego poziomu. Suplement ten podnosi atrakcyjność podręcznika, a przede wszystkim jest bardzo przydatny dla uczniów, przybliżając im formę tej części egzaminu maturalnego.

Całość dopełnia atrakcyjna szata graficzna. Rozsądnie rozplanowany układ stron sprawia, że książka jest bogata w treść. Ciekawe i humorystyczne ilustracje, które adekwatnie odzwierciedlają wybrane problemy gramatyczne, dobrane są z umiarem, tak aby forma nie przerosła treści. Wystarczy wspomnieć żółwia i zająca, którymi posłużono się do zilustrowania I i II okresu warunkowego – obrazek ten, według mnie, zasługuje na Oscara!

Podręcznik poszczycić się może jeszcze jednym atutem – przystępną, atrakcyjną ceną.

Reasumując, należy raz jeszcze podkreślić, że nagłówek „*szybka pomoc*” umieszczony na okładce *Korepetycji domowych* nie jest tylko sloganem, lecz dotrzymuje słowa. Krótkie, logiczne i przejrzyste sformułowane rozdziały powtórzeniowe książki spełnią oczekiwania wszystkich, którzy w odpowiedzi na gramatyczne S.O.S – uzyskają ją **szybko, optymalnie, skutecznie**.

(listopad 2004)

## Le français du tourisme i Le français juridique<sup>2)</sup>

Wśród oferty zagranicznego wydawnictwa Hachette *Français Langue Etrangère* pojawiły się niezmiernie interesujące publikacje dotyczące zagadnień specjalistycznych, mianowicie turystyki i prawa. *Le français du tourisme*, autorstwa Anne-Marie Calmy, wprowadza nas w dziedziny hotelarstwa, restauratorstwa i podróży, natomiast *Le français juridique*, której autorem jest Michel Soignet przybliża problematykę prawniczą, administracyjną i zagadnienia działalności gospodarczej.

Prezentowane książki nie są podręcznikami do systematycznej nauki języka, są przeznaczone dla osób, które opanowały język francuski na tyle, by sprawnie posługiwać się nim w sytuacjach życia codziennego. Obie recenzowane pozycje pogłębiają znajomość języka w wybranych dziedzinach, stąd w książce *Le français du tourisme* została określona konieczność znajomości języka na poziomie A2 *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego*, co odpowiada ok. 200 godzinom nauki języka. W przedmowie do książki *Le français juridique* dowiadujemy się, iż jest ona adresowana do uczniów, studentów bądź osób czynnych zawodowo, których poziom biegłości językowej odpowiada poziomowi B1 *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego*.

Obie publikacje będą więc znakomitą pomocą nie tylko dla studentów i nauczycieli, ale i uczniów wyższych klas szkół średnich, zarówno o profilu ogólnym, jak i zawodowym, z rozszerzonym programem języka francuskiego. Prezentowany materiał z powodzeniem może również uatrakcyjnić lekcje prowadzone na kursach językowych, lektoratach różnych typów uczelni wyższych oraz będzie niezwykle cenny dla osób związanych zawodowo z wyżej wymienionymi branżami, a pragnących doskonalić język francuski.

Książka Anne-Marie Calmy *Le français du tourisme* składa się z pięciu rozdziałów, podzie-

lonych dodatkowo na tematyczne podrozdziały. Zawarty w niej materiał przygotowuje również do egzaminów zawodowych: Certificat de Français du Tourisme et de l'Hôtellerie (CFTH) – certyfikatu wydawanego przez Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris (Paryską Izbę Przemysłowo-Handlową). Dodatkowy szósty rozdział zawiera przykładowe zestawy egzaminacyjne.

Poszczególne działy stanowią niezależne jednostki tworzące obszerne kręgi tematyczne. Przybliżają dziedzinę turystyki, rynek pracy, oferty i świadczenia turystyczne, techniki zdobywania klienta, wymogi jakie są stawiane przedstawicielom tej branży, określają rodzaj zobowiązań, jakim winni sprostać.

Książka zawiera ponad 200 różnych ćwiczeń. Autorka proponuje testy wyboru, uzupełnienia luk, określanie zdań prawdziwych i fałszywych, przyporządkowywanie, wyszukiwanie informacji i wiele innych typów zadań. Nacisk położono na ćwiczenia komunikacyjne. Uczeń musi zająć stanowisko w konkretnych sytuacjach językowych, odpowiedzieć na pytania klienta, udzielić informacji, uwzględnić punkt widzenia i reakcje klienta, rozwiązać ewentualne konflikty. Ćwiczenia imitują sytuacje mogące zaistnieć w rzeczywistości. Wiele ćwiczeń ustnych i pisemnych wymaga kreatywności ucznia. Gotowe rozwiązania zawarte w kluczu podpowiadają możliwości rozwiązania zadań i z pewnością wspomagają samokontrolę i samoocenę, dostarczają modelu, który może być impulsem do nowych pomysłów.

Materiał zawarty w rozdziałach jest wzbogacony przez definicje używanych terminów fachowych. Mankamentem może być brak glosariusza, który zbierałby specjalistyczną terminologię, ułatwił tym samym powtórzenie, bądź przyswojenie, kluczowych z punktu widzenia turystyki, zwrotów.

Praktycznym pomysłem jest dołączony do książki wielojęzyczny indeks, zawierający tłumac-

<sup>1)</sup> Autorka jest nauczycielką języka francuskiego w Zespole Szkół nr 2 im. W. Korfańtego w Jastrzębiu Zdroju.

<sup>2)</sup> Anne-Marie Calmy (2004), *Le Français du tourisme*, Paris: Hachette; Michel Soignet (2003), *Le français juridique*, Paris: Hachette.

czenie wyrazów pojawiających się w poszczególnych rozdziałach. Przydatnym narzędziem, zdecydowanie ułatwiającym formułowanie wypowiedzi oraz doskonalenie języka, są zebrane i wyszczególnione liczne zwroty używane w sytuacjach komunikacyjnych. Uczeń znajdzie tu również formuły używane w korespondencji administracyjnej, rady dotyczące przygotowania się do rozmowy kwalifikacyjnej czy bezpośredniego kontaktu z klientem.

Gramatyka jest obecna jedynie w kontekście. Niemniej w prawie każdym rozdziale pojawia się krótka charakterystyka danego zagadnienia gramatycznego. W ćwiczeniach pełni ona rolę drugorzędną, jest całkowicie podporządkowana sytuacjom komunikacyjnym, lecz uwzględnienie jej pozwala uczniom na usystematyzowanie struktur językowych i nadanie poprawnej formy wypowiedziom.

Każdy rozdział jest poprzedzony testem, dotyczącym wybranego zagadnienia. Może on być faktycznym sprawdzeniem dotychczasowej wiedzy i umiejętności uczącego się, może również stanowić podsumowanie przerobionego materiału z danego rozdziału, gdyż odpowiedzi na zawarte w teście pytania pojawią się w trakcie realizacji materiału.

Podręcznikowi towarzyszą nagrania proponowane w dwóch wersjach: na kasecie magnetofonowej lub płycie kompaktowej. Nagrania uwzględniają rzeczywiste sytuacje komunikacyjne, jakie mają miejsce w prezentowanej dziedzinie. Transkrypcja nagrań zamieszczona w książce pomaga w pokonaniu ewentualnych trudności ze zrozumieniem tekstu, jakie może napotkać uczący się.

*Le français juridique* w dziesięciu rozdziałach podzielonych na podrozdziały przedstawia dziedzinę prawa. Autor omawia procedury prawne i weryfikacyjne, wybrane akty i przepisy prawne. Poznajemy francuski podział organów władzy, podział terytorialny, przybliżone zostają instytucje europejskie, prawa i obowiązki obywateli. Końcowe rozdziały są poświęcone typom przedsiębiorstw, ich osobowości prawnej, prawom pracowniczym i konsumenckim. Przedstawiony materiał jest różnorodny i niezmiernie bogaty, osadzony we francuskim i unijnym kontekście kulturowym.

Poszczególne podrozdziały są zbudowane według jednego schematu. Autor proponuje

dokumenty (teksty pisane, wykresy, tabele), które wprowadzają język prawny i prawniczy, tłumaczą specyfikę francuskiego aparatu sprawiedliwości, struktur unijnych, wyjaśniają zawiłości administracyjne. Dokumenty są uzupełniane glosariuszem podającym definicje użytych w rozdziale terminów. Częściej występują notki informacyjne, wzbogacające lub objaśniające zagadnienia dotyczące wybranej tematyki. Po części teoretycznej następuje część praktyczna, polegająca na ćwiczeniach sprawdzających zrozumienie dokumentów, dzięki którym uczeń przyswaja poznane słownictwo.

Autor obok celu merytorycznego, jakim jest przedstawienie i usystematyzowanie wiedzy oraz leksyki i frazeologii prawniczej i administracyjnej, stawia sobie cel językowy – pogłębienie znajomości języka, stąd ćwiczenia wymagające zarówno wypowiedzi ustnych, jak i pisemnych. Ponadto, zaproponowane zadania niejednokrotnie wymagają znajomości funkcjonowania prawa w kraju ojczystym. Ćwiczeniom towarzyszy notatka – pomoc wspomagająca ucznia, zawierająca sformułowania, jakich uczeń powinien użyć bądź informację, ukierunkowującą treść wypowiedzi.

Często znajdziemy również propozycje ćwiczeń na rozumienie ze słuchu, książka bowiem została wydana wraz z kasetą (ewentualnie płytą CD), zawierającą fragmenty informacji, komentarzy, wywiadów i debat. (Transkrypcja nagrań jest umieszczona na końcu podręcznika.)

Podsumowaniem każdego podrozdziału jest strona poświęcona samoocenie, sprawdzająca każdorazowo nowo poznane, fachowe słownictwo, wyrażenia i słowa ułatwiające formułowanie wypowiedzi i w końcu porównanie terminologii specjalistycznej z jej odpowiednikami używanymi w życiu codziennym. Uzupełniając arkusz samooceny, uczeń sprawdza stopień opanowania przerobionego materiału, utrwała poznane wiadomości i tworzy jednocześnie własny glosariusz związany bezpośrednio z omawianym tematem.

Książkę zamyka klucz do ćwiczeń i wielojęzyczny indeks oraz zestawienie skrótów użytych w dokumentach.

Zawarty w podręczniku materiał przygotowuje do Certificat de français juridique de la Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris



– certyfikatu wydawanego przez Paryską Izbę Przemysłowo-Handlową.

Wielką zaletą obu książek jest z pewnością autonomia każdego z rozdziałów. Również podrozdziały stanowią oddzielne jednostki tematyczne, które jednak zazębiając się i nawzajem uzupełniając, pozwalają zarówno na opracowanie materiału w grupie językowej, jak i indywidualny tok pracy. Spis treści podany na początku każdej książki ułatwia wybór interesującego nas zagadnienia.

Należy podkreślić, iż ćwiczenia zawarte w obu podręcznikach rozwijają cztery podstawowe sprawności językowe: rozumienie ze słuchu, wypowiedź ustną i pisemną oraz rozumienie tekstu pisanego. Niezmiernie ważnym aspektem obu książek jest ich wartość realizacyjna. Język staje się nośnikiem kompetencji socjokulturowej, nieodzownej w akcie komunikacyjnym, zapewniającej progresję w nauce języka.

W obu podręcznikach materiał został zaprezentowany w ciekawej szacie graficznej. Ze względu na schematyczną budowę podręcznik

*Le français juridique*, gdzie materiał został przedstawiony w tonacji biało-szaro-niebieskiej, może wydawać się prosty w swej formie i mniej efektowny w porównaniu z książką *Le français du tourisme*, opatrzoną barwnymi ilustracjami, przyciągającą wielością kolorów. Zauważmy jednak odrębność prezentowanych dziedzin. Turystyka jest kojarzona z egzotycznymi wyjazdami, wypoczynkiem, żywe kolory z pewnością uatrakcyjnią proces uczenia się, podnoszą motywację do nauki. Niemniej dzięki doborowi stosowanych kolorów i przejrzystej budowie, złożony materiał zaprezentowany w książce *Le français juridique*, zyskuje na klarowności, a zawiły temat staje się przystępny.

Miejmy nadzieję, iż obie książki, których podobna szata graficzna okładki sugeruje swobodną serię wydawniczą, zapoczątkowały cykl publikacji poświęconych językowi specjalistycznemu, zawodowemu, który ze względu na nowe oczekiwania pracodawców, cieszy się coraz większym zainteresowaniem.

(listopad 2004)

---

Bogdan Bernacki<sup>1)</sup>

Wrocław

## Płyta rosyjskiego duetu Nichya

Ponad dwa lata temu sensacją m.in. na polskim rynku muzycznym stała się debiutancka płyta nieco skandalizującego duetu Tatu. W cieniu sukcesów Leny Katiny i Julii Wołkowej, nastoletnich wokalistek, oraz Iwana Szapowałowa, producenta nagrań „tatuszek”, stała Elena Kiper – autorka pierwszych przebojów duetu Tatu. Po zakończeniu współpracy z producentem zespołu Tatu postanowiła stworzyć własną grupę: do współpracy zaprosiła Olega Borszczewskiego, z którym utworzyła damsko-męski duet Nichya („Ничья”, czyli „Niczycja”). Nazwa zespołu stanowi jednocześnie tytuł jednego z pierwszych przebojów Eleny i Olega, którzy napisali muzykę i słowa swojego pierw-

szego albumu. Repertuar ich debiutanckiej płyty powstawał w latach 2002-2004 – brak pośpiechu pozytywnie wpłynął na jego zawartość. Jest to zestaw nagrań dopracowanych w warstwie tekstowej oraz muzycznej.

W albumie duetu Nichya, zatytułowanym „Navsegda”<sup>2)</sup>, czyli „Na zawsze”, umieszczono dziesięć rosyjskojęzycznych piosenek i dwa remiksy: 1. *Mozhno lyubit'* (Можно любить), 2. *Sneg* (Снег), 3. *Nichya* (Ничья), 4. *1:1* (Один: один), 5. *Nikomu, nikogda* (Никому, никогда), 6. *Ty gde-to ryadom* (Ты где-то рядом), 7. *Vse vremya* (Всё время), 8. *Nachinay menya* (Начинай меня), 9. *Net* (Нет), 10. *Navsegda* (Навсегда), 11. *Nikomu, nikogda* – GloBass club

---

<sup>1)</sup> Autor jest nauczycielem języka rosyjskiego.

<sup>2)</sup> *Nichya, Navsegda*, CD 82876 65422 2, BMG Russia 2004.

mix, 12. Nichya – GloBass chillout mix. Jest to zestaw nowocześnie zaaranżowanych kompozycji odznaczających się melodyjnymi zwrotkami i chwytliwymi refrenami. Członkowie duetu umiejętnie balansują między piano i forte, sprawnie poruszają się między elektroniczną nowoczesnością a akustyczną tradycją (w niektórych nagraniach wykorzystano instrumenty smyczkowe oraz gitarę akustyczną). Do pewnego stopnia repertuar duetu Nichya przypomina przeboje grupy Tatu, ale krzywdzącym byłoby stwierdzenie, że Elena Kiper odcina kupony od niedawnego sukcesu. Jest to z pewnością kolejny krok na drodze jej rozwoju artystycznego. Wspólnie z Olegiem Borszczewskim skomponowała ciekawą muzykę z umiejętnie rozstawionymi akcentami i klimatami, w której czuje się słowiańską duszę. Nie są to zatem kompozycje monotonne czy grzeszące wtórnością. Okraszają je dopracowane, harmonijne i niebanalne teksty, które wyrażają rozterki, zawody, oczekiwania i pragnienia młodych ludzi. Ich głębia i oryginalność pozwoli ubarwić zajęcia z młodzieżą, która zawsze docenia zajęcia prowadzone w niestandardowy sposób. Rusycyści mają zatem kolejną okazję do zmierzenia się ze współczesnością – sięgnięcie do wybranych utworów nie będzie z pewnością stratą czasu.

Teksty piosenek znajdują się w książeczce towarzyszącej płycie oraz na oficjalnej stronie internetowej duetu Nichya<sup>3)</sup>, gdzie można również znaleźć sporo materiałów prasowych, wideoklipy oraz informacje o członkach zespołu. Autorzy piosenek mówią o rozdzierającej samotności w wielkim mieście, kreślą sugestywny pejzaż powstający po rozstaniu bliskich sobie osób, snują opowieść o uczuciach w zdehumanizowanym świecie, wyrażają też wiarę w świat wypełniony miłością. Niektóre interpretacje sprawiają wrażenie bardzo oszczędnych, ale trudno nie wyczuć dramatycznej treści ukrytej za stonowaną formą. W jednym z utworów (*Снег*) zastosowano bardzo ciekawy zabieg: wokaliści niezależnie od siebie wypowiadają

nakładające się na siebie monologi wewnętrzne. Meandry relacji międzyludzkich poznajemy dzięki oszczędnym, urywanym jakby komunikatom, które momentami przypominają styl charakterystyczny dla języka mówionego. Naturalność przekazu połączona z zaletami języka i walorami wykonawczymi sprawiają, że płyta ta robi wrażenie od pierwszego słuchania.

Poza ciekawymi metaforami, porównaniami, skojarzeniami i oryginalnymi zestawieniami wyrazowymi (np. *время-любовь, время-прощай, время-прости*), w tekstach tych znajdziemy bardzo różnorodny materiał do ćwiczeń leksykalno-gramatycznych: mnóstwo form czasownikowych, w tym zwrotnych i nieregularnych, konstrukcje bezokolicznikowe (m.in. z wyrazami *можно, надо, нужно, должен*), formy trybu przypuszczającego i rozkazującego, imiesłowy przysłówkowe, czy sprawiające uczniom szczególną trudność zaimki typu *ничья, ни о чём*. Uwagę zwracają także skojarzenia fonetyczne (np. *но ты – ноты*) i sposób obrazowania (np. *взглядом скользишь по моим дрожащим губам*). Mamy zatem do czynienia z pozycją niebanalną i wartą wykorzystania jej w procesie dydaktycznym.

Niektóre z utworów znajdujących się na płycie zespołu Nichya doczekały się już wersji anglojęzycznych (dostępne są na singlach lub w Internecie). Firma fonograficzna planuje bowiem sprawdzenie tego materiału muzycznego w kilku krajach europejskich. Album ten –poza Rosją – został do tej pory wydany w oryginalnej wersji językowej w Czechach i w Polsce. Mamy więc okazję poznać dokonania kolejnych artystów rosyjskich – na przestrzeni trzech ostatnich lat w prasie, w radiu czy na płytach zaistniało też kilku innych wykonawców: Ruki Vverch! (*Руки Вверх!*), Alsou (*Алсу*), Tatu (*Тату*), Zemfira (*Земфира*). Okres ciszy kulturalnej pomiędzy Rosją a Polską w dziedzinie muzyki popularnej zdaje się odchodzić w przeszłość.

(listopad 2004)

<sup>3)</sup> <http://www.nichya.ru>

## WYNIKI KONKURSU 2004

Szanowni Państwo,

z przyjemnością informujemy, że Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli i redakcja czasopisma „Języki Obce w Szkole” przyznały Paniom:

- *Marcie Chrabąszcz (godło Wózek) z Dąbrowy Tarnowskiej*  
i
- *Justynie Wróbel (godło Passerotto) z Katowic*

dwie równorzędne drugie nagrody w wysokości 1000 zł każda oraz dwa równorzędne wyróżnienia w wysokości 500 zł każde, Paniom:

- *Aleksandrze Glazer (godło Ewa Wolska) z Gdańska*  
i
- *Annie Zeler (godło Flos) z Siemianowic Śląskich*

za prace przesłane na nasz Konkurs 2004:

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

Nagrodzone i wyróżnione prace zostaną wydrukowane w tegorocznych numerach czasopisma.

Gratulujemy nagrodzonym i wyróżnionym osobom i dziękujemy wszystkim, którzy wzięli udział w naszym Konkursie.

---

### KONKURS 2005

---

**Nauka przychodzi łatwiej, gdy wykonujemy coś samodzielnie –  
o indywidualnej pracy z uczniem.**

Szczegółowe omówienie tematu konkursu podamy w numerze 2/2005.



# NUMERY SPECJALNE

# „JEZYKI OBCE W SZKOLE”

