

Języki Obce w Szkole



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

Spis treści

JĘZYK I KULTURA

- Grzegorz Jaśkiewicz** – Edukacja klasyczna powrotem do źródeł Europy 3
- Wioletta Piegzik** – O różnicach leksykalnych współczesnych odmian języka francuskiego .. 7
- Danuta Stanulewicz** – Język i kultura Japonii na Uniwersytecie Gdańskim 10

PODSTAWY GLOTTODYDAKTYKI

- Krzysztof Polok** – Komunikacja, czyli system 16
- Anna Sulikowska** – Psychologiczne badania nad pamięcią i ich implikacje dla glottodydaktyki 22
- Eliza Borchyk** – Podróż po krainie samoświadomości 31

METODYKA

- Marzena Wysocka** – Fossilizacja języka – historia choroby i profilaktyka 38
- Krzysztof Szymankiewicz** – Jak opanować bezgłosny język? Kilka uwag o komunikacji niewerbalnej w nauczaniu języka obcego ... 41
- Marta Chrabąszcz** – *The Archives of Notes* jako sposób wzbogacania osobowości ucznia 48

JĘZYKI OBCE ZA GRANICĄ

- Ewa Pająk** – Stan i perspektywy szkolnictwa w Bułgarii 54
- Ewa Rysińska** – Języki obce w Izraelu 58

SZKOŁA PODSTAWOWA, GIMNAZJUM

- Joanna Wiśniewska** – Jak oceniam moich uczniów z klas I-III szkoły podstawowej 61
- Tomasz Nowak** – Farma zwierzęca 65

- Barbara Przybyło** – Metoda projektów w pracy nauczyciela szkoły podstawowej 68
- Alicja Kołodziejczyk** – Ochrona przyrody – o nauczaniu słownictwa 73
- Jadwiga Kutrzeba** – „Pory roku w patchworkach” na lekcji języka niemieckiego 78
- Elżbieta Szpak** – Wykorzystanie wiedzy uczniów z gramatyki języka polskiego przy nauczaniu ortografii języka rosyjskiego 79

Z DOŚWIADCZEŃ NAUCZYCIELI

- Lilianna Wyrwol** – *Cuisenaire rods* w nauczaniu angielskiego 84
- Lucyna Przychodzeń, Karina Zgrzebniak** – Metody aktywizujące na lekcji języka niemieckiego – mapa myśli 87
- Wioletta Piegzik** – O stresie po francusku i angielsku 90
- Dorota Sokołek** – Na czym polega metoda projektów i jak ją można zastosować na lekcjach języka obcego? 94
- Joanna Krawiec** – Dlaczego warto pracować metodą projektu 97
- Agnieszka Czarnota** – Austria coraz bardziej nam bliska 99
- Agnieszka M. Kaszkur** – What is this thing called love? Love and heart idioms 102
- Bogdan Bernacki** – Piosenka nie zna granic 105
- Małgorzata Tomczyk-Jadach** – O wartości piosenek 110

MATERIAŁY PRAKTYCZNE

- Joanna Fochtman** – Comment ne plus confondre les verbes pronominaux 116
- Lidia Falkowska-Winder** – The car and driving 118

Leszek Wróbel – <i>Inspektor Spatz na tropie: Der große Knall</i>	123
Lucyna Jackowska – Dni kultury rosyjskiej	134
Beata Kawczyńska – Moda w starożytnej Grecji i Rzymie	139

KONKURSY

Barbara Gosztyła-Łuć, Dorota Muszyńska – Konkurs wiedzy o Irlandii	142
Jarosław Kucharczyk – Kraje niemieckojęzyczne wczoraj i dziś – propozycja testu realizowawczego	143

CZYTELNICY PISZĄ

Halina Szwajgier – Nowa matura z języków obcych – wyzwanie czy stres?	147
Elżbieta Janina Dzierła – Wskazówki praktyczne dla nauczycieli	150
Marek Szafek – Stosunek do pracy jako etyczny aspekt pracy nauczycielskiej	152
Agata Łogin-Szczepańska – „Nowoczesność szkoły to jej mądrzy i oddani nauczyciele...”	155

SPRAWOZDANIA

Barbara Gosztyła-Łuć, Dorota Muszyńska – Dni irlandzkie	159
--	-----

Jolanta Loryńska-Gryzik, Ewelina Szura – 10 lat minęło...	160
Lubow Prokop – Podzielić się umiejętnościami	161
Joanna Kocioła – O kursie w Exeter	162
Ewa Rysińska – <i>Group Dynamics</i> w Islandii	163

RECENZJE

Paweł Sobkowiak – Sparks 1-3	167
Anna Głowacka – Rond-Point	171
Paweł Sobkowiak – Matura z języka angielskiego. Repetytorium	174
Joanna Kapica-Curzytek – Podręcznik do nauki języka czeskiego <i>Ať se Vám daří!</i>	177
Dorota Szczęśniak – Polnische Literatur und deutsch-polnische Literaturbeziehungen	178
Karol Czejarek – Historia literatury światowej	179
Monika Famielec – Słownik rosyjsko-polski i polsko-rosyjski kompakt plus	181
Jolanta Mędelka – Типичные ошибки в словоупотреблении. Словарь	185
Bożena Banach – Rok z Kevinem – Kalendarz angielski 2005	191



Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli

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

Prenumerata: Renata Dziecioł – tel. (48 22) 621 30 31 wew. 313. E-mail: 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, faks 621 48 00, 622 33 46, E-mail: jows@codn.edu.pl Internet: www.codn.edu.pl

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

Ilustracje: Maja Chmura,

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

Nakład 2300



Grzegorz Jaśkiewicz¹⁾
Siedlce

Edukacja klasyczna powrotem do źródeł Europy

Dla wielu, być może, będzie zadziwiającym fakt, że eksperci od dawna podkreślali wartość nauki języków klasycznych. Zadziwiające, bo aż do tej pory nikt nie wątpił, że nauka języków starożytnych była najlepszym przygotowaniem do życia po szkole.

Ci, którzy tworzyli szkoły średnie, rozumieli to doskonale. Jednakże w pewnym momencie niezbyt odległej przeszłości ministrowie edukacji postanowili, że studium łaciny i starożytnej greki nie jest „nowoczesne”, „modne” czy „postępowe” i w miejsce tych języków wprowadzili rosyjski, hiszpański czy inne „żywe języki”. Obecnie naukowcy odkrywają, że mimo wszystko nie ma substytutu dla nauki języków klasycznych.

Ludzie, którzy potrafią jasno i precyzyjnie myśleć o tym co robią i wyjaśnić to innym, w większości mają wykształcenie, w skład którego wchodzi studium łaciny i greki. Dzięki tym językom znamy pismo i mamy alfabet oraz gramatyczny szkielet naszego języka. Biskup R. Andrzejewski, klasyk z wykształcenia, bił na alarm mówiąc: „Czy mamy zaniechać nauki języka, który, jak mówią leniwi – jest trudny i nieużywalny na co dzień? Czy mamy emigrować z kultury europejskiej?”²⁾

Nota bene, to oczywiście często używany zwrot łaciński, który każe nam dostrzec, że na-

wet słowo kultura ma proweniencję łacińską od czasownika *colo, colere, colui, cultum* – i w bezokoliczniku przyjmuje następujące znaczenia: *pielęgnować, uprawiać, dbać, czymś zajmować się, strzec, mieć w poszanowaniu, hołdować, miłować*³⁾. W cytowanym już artykule *Czy dni łaciny są policzone?* autor apeluje, aby ludzie odpowiedzialni za Europę i świat nie przecinali korzeni łączących nas z przeszłością, z dziedzictwem chrześcijaństwa i europejskiej kultury, która została także przeniesiona na inne kontynenty. „Co za korzyść byłaby w odcięciu się od źródła... Czym karmić się będą następne pokolenia?”⁴⁾

Ostatnio ks. prof. H. Wójtowicz, który może być określany jako princeps filologorum Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, mówił głośno, choć z przesadą, aby pokazać problem, że „*Kościół bez łaciny i greki zginie. To jest jego bogactwo do dziś nie odkryte*”. Nie ulega wątpliwości, że brakuje tych, którzy to bogactwo będą odsłaniać, chociażby na wzór S. Rybickiego, który na łamach katolickiego tygodnika *Niedziela*, przedstawia krótkie wypisy z rzymskich pisarzy i poetów (choć szkoda, że ostatnio tylko w edycji częstochowskiej). Dla przykładu w jednym z numerów wybrał do refleksji aforyzm Owidiusza: „*Omnia deficiant, animus tamen vincit*” (*Choćby wszystko zawiodło, to jednak duch wszystko pokona*)⁵⁾.

¹⁾ Ks. Grzegorz Jaśkiewicz pracuje w Wyższym Seminarium Duchownym w Siedlcach.

²⁾ R. Andrzejewski (2002), *Czy dni łaciny są policzone?*, w: „Niedziela” 15/2002, s. 14.

³⁾ Por. K. Kumaniecki (1957), *Słownik łacińsko-polski*, Warszawa: PWN, s. 97.

⁴⁾ R. Andrzejewski, art. cyt., s. 14.

⁵⁾ S. Rybicki (2002), *Omnia deficiant, animus tamen vincit* (*Choćby wszystko zawiodło, to jednak duch wszystko pokona*), w: „Niedziela”, 50/2002, Edycja Częstochowska, s. VI.

Jak zrozumieć epitafia czy gminy łacińskie, gdy nie będziemy znali języka łacińskiego? Na Węgrzech dla przykładu przy grobie kard. Minczatego napisano precyzyjnie i zrozumiale tylko po łacinie: *Vita humiliavit, mors exaltavit*. Podobne wartościowe epitafia spotkamy na wielu cmentarzach: *Non omnis moriar* (Horacy, Carmen III, 30); *Defunctus adhuc loquitur; Olim episcopus nunc cinis*.

Łacina jest instrumentem myśli i właśnie w tym języku można zawsze powiedzieć jasno i dokładnie, co się ma na myśli. Nawet współczesne słowo typu *gentleman* oddamy jako *vir humanissimus*, *weekend* jako *exiens hebdomada*, *western* – *fabula americana occidentalis*. Wydawane obecnie nowe podręczniki do języka łacińskiego⁶⁾ być może będą pomocą do ożywienia zainteresowania tym językiem, który jest w dalszym ciągu kluczem do języka włoskiego, francuskiego, hiszpańskiego, portugalskiego, rumuńskiego czy nawet angielskiego, zdobywającego największą popularność w świecie.

Nie ulega wątpliwości, że łacina i greka to baza leksykalna dla naszego słownictwa technicznego. Można przytaczać źródłosłów takich wyrazów, jak: *automat* (αὐτός – sam), *technika* (ἡ τέχνη – sztuka, rzemiosło, sztuka), *inżynier* (ingenium – zdolność, usposobienie, geniusz, talent, bystrość, twórczy duch) czy parafrazy wynalazków w języku narodowym typu: *mikrofon* (μικρός – mały, ἡ φωνή – głos, ton, dźwięk, mowa), *sejsmograf* (σεισμός – trzęsienie, γράφω – piszę), *chodnik* (ἡ ὁδός – droga). Literatura także odwołuje się do tej bazy. Nie chodzi tu tylko o terminy typu *hiperbola* czy *antologia*, które też warto znać w etymologicznej wersji (ὑπέρ – ponad, βαίω – kroczyć – to figura mówiąca o przenośni; τὸ ἄνθος – kwiat, ὁ λόγος – słowo – zbiór najpiękniejszych tekstów), ale i o teatr czy w ogóle literaturę czerpiącą ze starożytności. Dla przykładu: Jan Kochanowski wzorował się w swoich utworach przede wszystkim na Horacym, ks. Sarbiewski korzystał z *Poetyki* Wergiliusza, Mickiewicz wzięł wiele elementów od Homera.

Gdyby ktoś jeszcze miał wątpliwości, co nowożytna kultura zawdzięcza antykowi, nale-

ży przypomnieć pewne dyscypliny naukowe czy ich twórców. Geometria Euklidesa doczekała się około 1700 wydań i funkcjonowała w Europie jako podręcznik aż do czasów nowożytnych⁷⁾. Astrologia nazwała dni tygodnia według planet. Astronomia powołuje się na Platona, który twierdził, że słońce to król w świecie idei (stąd Kopernik wykorzystał te spostrzeżenia). Medycyna ma swego patrona w osobie Hipokratesa, który podał typy temperamentów i formułę etyki lekarskiej, która w łacińskiej wersji brzmi: *Primum non nocere*. Terminy takie jak: *patologia*, *pediatria*, *farmacja*, *apteka*, *higiena* wywodzą się z potocznej greki. Ὑγιαίνω oznacza, że jestem zdrow, ὁ ἱατρός z kolei lekarza.

W kosmetyce czy chemii stosujemy międzynarodowe nazwy minerałów. Prawo kieruje się rzymskim doświadczeniem, które ma zastosowanie do dziś, a zwrot: *audiatur et altera pars* winien być podstawą do wydania wyroku. Humanizm i nauki humanistyczne, pęd do życia obywatelskiego, polityka, pedagogika, sztuka – z trudnością można znaleźć dyscyplinę, która nie zawdzięczałaby wiele czy też nie korzystałaby z grecko-rzymskiego świata, który – można powiedzieć – jest kolebką Europy. Ucząc się gramatyki i słówek tych języków wzbogacamy swój język ojczysty i rozwijamy znajomość wspólnego źródła pochodzenia konkretnych słów, jakim jest basen Morza Śródziemnego. Mówi się, że kard. S. Wyszyński broniąc łaciny powiedział do ministrów, że bez niej nie byłoby kluczowych wyrazów jak: *partia* (*pars, partis*), *proletariat* (*proles – dziecko*), *forum, plenum*. W ten sposób ocalała ona w niektórych szkołach.

Terminy takie jak *okulista*, *dentysta* – występujące w językach nowożytnych wywodzą się z łaciny od słów: *oculus* – oko; *dens* – ząb. Nie sposób powiedzieć, ile procent łaciny jest w każdym z języków europejskich.

Niektóre definicje wtopiły się głęboko do określeń takich pojęć, jak piękno: *Pulchra sunt quae visa placent*. Krótka i jakże wymowna treść zdania, które mówi, że rzeczy piękne to takie, które po zobaczeniu podobają się.

Łacina jest w dalszym ciągu językiem urzędowym kościoła. Jeszcze niedawno w do-

⁶⁾ Zob. J. A. Wojtczak (1998), *Fides et Litterae. Język łaciński dla uczniów szkół katolickich, studentów i alumnów*, Warszawa: Oficyna Wydawniczo-Poligraficzna „Adam”; I. Salomonowicz-Górska (2001), *Język łaciński dla teologów*, Katowice: Księgarnia św. Jacka Sp. z o.o.

⁷⁾ J. Grzywaczewski (1999), *Porozmawiajmy o początkach chrześcijaństwa*, Warszawa: Wydawnictwo Sióstr Loretanek s. 33.

kumentach Soboru Watykańskiego II w Konstytucji o Liturgii zapisano: „Zgodnie z wiekową tradycją obrządku łacińskiego duchowni mają zachować w oficjum język łaciński. Tym jednak duchownym, dla których język łaciński stanowi poważną przeszkodę do należytego odmawiania brewiarza, ordynariusz może w poszczególnych wypadkach pozwolić na używanie przekładu na język ojczysty...” KL 101 § 1. Tyle jest modlitw, które łączą nas ze Stolicą Apostolską i całym Kościołem Powszechnym i które winniśmy znać (to przede wszystkim: *Angelus Domini*, *Pater noster* – stąd nasz pacierz, *Ave Maria*, *Credo*).

Papież Pius XII do kapłanów powiedział: „*Latina lingua... thesaurus est incomparandae praestantiae (Język łaciński jest nieporównywalnym bogactwem znakomitości, celowości, wspaniałości); quare sacrorum administer qui eam ignorat, reputandus est lamentabili mentis laborare squalore (dlatego kapłan, który jej nie zna, musi być uważany za pracującego w godnej pożałowania ciasnocie umysłu)*”⁸⁾.

Ktoś, kto studiował łacinę, może bez większych trudności studiować grekę. Ona dostarczyła słownictwa dla współczesnej nauki i filozofii. Weźmy dla przykładu kilka słów: *biologia* (ὁ βίος – życie, ὁ λόγος – nauka, czyli nauka o życiu), *geografia* – to opis ziemi (ἡ γῆ, γράφω), *gastrokopia* (to właściwie dwa słowa: brzuch, żołądek – ἡ γαστήρ i oglądam – σκοπέω), podobnie można omówić takie słowa, jak: *ginekologia*, *metoda*, *ontologia*, *antropologia*, *erotetyka* itp. Nie możemy się obejść bez greki. Nie możemy wymyślać nowych pojęć bez jej znajomości⁹⁾. Z języka greckiego pochodzą takie wyrazy, jak: *ewangelia* – dobra nowina, *agapa* chrześcijańska, *metanoia*, określana w tradycji chrześcijańskiej jako nawrócenie, a dosłownie oznacza „odmianę myślenia” Ileż zabytków literatury chrześcijańskiej zostało napisanych po grecku? Jak wiele zawdzięcza jej chrześcijaństwo, posługując się nią. Weźmy także dla przykładu zasadniczy tytuł Jezusa: *Chrystus* – *Christos*. Jest on tłumaczeniem greckim hebrajskiego terminu *Ma-*

sjasz, który oznacza *Ten*, który otrzymał namaszczenie. Tak było w przypadku królów, lecz także kapłanów i proroków. Tak też musiało być w przypadku Mesjasza, którego Bóg posłał, aby uwolnić i zbawić swój lud: On będzie królem jak syn Dawida lecz także kapłanem i prorokiem.

„*Pan Bóg objawił nam słowa Nowego Testamentu w greckim dialekcie koinè, czyli dialekcie «wspólnym»* – pisze ks. K. Bardski we wstępie do *Podręcznika do nauki języka greckiego Nowego Testamentu*. *Koinè* stanowi swoistą wersję języka greckiego, jaką posługiwały się ludy basenu Morza Śródziemnego od III w. przed Chrystusem. W *koinè* dogadywali się Asyryjczycy z Egipcjanami, Żydzi z Kartagińczykami, Rzymianie z Grekami, jednym słowem, pełnił tę rolę, którą dzisiaj odgrywa język angielski. Można by nawet powiedzieć, że greka klasyczna tak ma się do greki *koinè*, jak angielski Szekspira do angielskiego, jakim porozumiewa się, dajmy na to, Polak z Portugalczykiem. Nowy Testament powstał w *koinè*, aby jak najwięcej ludzi mogło go zrozumieć. I ty możesz czytać Słowo Boże w oryginale! Tym bardziej, że samo Pismo Święte mówi, iż nie mają tej samej mocy słowa przełożone na inną mowę (Syr, Prolog 21-22)”¹⁰⁾.

Do dziś wiele zwrotów pozostaje nieprzetłumaczalnych, np. *Kyrie eleison*. Można spotkać ten zwrot prawie we wszystkich mszalach i na początku modlitw litanijnych. Forma gramatyczna to wołacz połączony z imperatiwem aoristi activi. Aoryst wyraża czas przeszły, którego skutki trwają do dziś. Zwrot ten trzeba by oddać: „*Panie, Ty już się zmiłowałeś nad nami, bądź nam dalej łaskawy*”. W zwrocie tym kryje się bogactwo nauki teologicznej. Istotnie Bóg nad człowiekiem zmiłował się w akcie stworzenia, odkupienia, i dalej troszczy się o człowieka bożą opatrnością, w którą człowiek wyraża wiarę, odmawiając nasze zubożone i niepełne w treść „*Panie, zmiłuj się*”.

Wiele jest słów w ciągłym obiegu z języka greckiego, choć może nieświadomie przez nas używanych typu: *charisma*, bądź zamiennik *charyzmat* – czyli dar; *baptisma(t)* – chrzest,

⁸⁾ Zob. L. Małunowiczówna (1994), *Roma Christiana. Podręcznik łaciny chrześcijańskiej*, Lublin: RW KUL, s. 5.

⁹⁾ J. Enoch Powell (1993), *Evening Standard*, w: J. Page, J. Naunton “Workbook Think Ahead to First Certificate”, Essex: Longman, s. 35

¹⁰⁾ K. Bardski (1999), “*Η κοινή διάλεκτος*. Podręcznik do nauki języka greckiego Nowego Testamentu, Warszawa: Oficyna Wydawnicza „Vocatio”, s. 3.

kerygma(t) – nauczanie, keryks – głosiciel, herald itp.

Filologia klasyczna, która jest nauką o języku, literaturze i kulturze starożytnej Grecji i Rzymu ukazuje fundament europejskiej kultury i cywilizacji. Winna być w dalszym ciągu, zwłaszcza w seminariach, a także liceach czy gimnazjach nie tylko katolickich, nieodłączną częścią wykształcenia humanistycznego.

Kultura humanistyczna oznacza kulturę tworzącą człowieka. A zatem kultura klasyczna jest kulturą formującą człowieka jako człowieka. Dotyczy ona nie tyle aspektów technicznych lub szczególnych zdolności zawodowych i – powiedzmy – branżowych, ile kwestii ludzkiego wnętrza: kim ja jestem, skąd pochodzę, dokąd podążam, jaka jest moja natura? Właśnie w tym tkwi problem: jaka jest moja natura i co powinienem zrobić, aby zaktualizować siebie samego, aby urzeczywistnić siebie – jak mawiali Grecy w swej ἀρετή? Termin ten tłumaczymy jako «cnotę», ale w języku greckim wskazuje on na coś o wiele mocniejszego; nie oznacza tylko cnoty, lecz ukazuje samą istotę rzeczy. Czynności spełniane przez człowieka są podporządkowane funkcji całkowitego urzeczywistnienia swej istoty, co je odróżnia od wszystkich innych rzeczywistości¹¹.

Istotnym celem studium powinno być wyrobienie w sobie, rozwinięcie do maksimum sprawności duchowej i fizycznej, postawy, określonej w starożytności terminem καλοκάγαθία¹². G. Reale, autor *Historii filozofii starożytnej* w wywiadzie dla M. T. Liminty powiedział: „Kiedy niedawno temu przyjechała do mnie pewna profesorka z Sankt Petersburga, przywołując mi w darze drugi tom nowego rosyjskiego tłumaczenia dzieł Dionizego Areopagity z zamieszczonym greckim tekstem, zapytałem ją ze zdumieniem: «Dlaczego? Jest to tekst przepiękny, ale tak bardzo trudny, tak skomplikowany...» Wtedy ona mi odpowiedziała: «Ale jest źródłem naszej duchowości»... Fakty te są znakiem nowych czasów i dają wiele do myślenia. Na Wschodzie szuka się źródeł greckich, ponieważ w pewnym sen-

sie kultura grecka stanowi podstawę także ich cywilizacji. Można jednak powiedzieć, że oni na nowo odkrywają też Zachód, na przykład św. Augustyna, i stawiają sobie ambitny cel przetłumaczenia wszystkich dzieł podstawowych”¹³.

W przedmowie do podręcznika autorstwa J. A. Wojtczaka, *Fides et Litterae*, zawierającego przekrój lektur od Cicerona po teksty Soboru Watykańskiego II, bp P. Libera napisał: „W ostatnim czasie obserwuje się w wielu krajach wzmożone zainteresowanie klasyką. Zjawisko to tłumaczy się chęcią podbudowania idei zjednoczonej Europy przez uświadamianie mieszkańcom Starego Kontynentu greckich i łacińskich korzeni ich cywilizacji. I tak, Anglicy chwalać się, że stworzyli modę na uczenie się języków klasycznych. W Niemczech rośnie popyt na profesorów łaciny i greki. Zaś francuskie Ministerstwo Edukacji przewiduje wprowadzenie łaciny jako przedmiotu nadobowiązkowego już dla uczniów klasy piątej (12-13 lat), ponieważ uważa, że służy ona lepszemu opanowaniu języka ojczystego. Nauczanie łaciny przeżywa odnowę także w Stanach Zjednoczonych. Obecnie pół miliona uczniów amerykańskich stara się odnaleźć w tym «martwym» języku. Ciekawe, na ile u nas da się przekonać ludzi do przydatności języka łacińskiego. Czy uda się reanimować chlubną tradycję polską w tej dziedzinie”¹⁴.

Na zakończenie autor przytacza Konstytucję Jana Pawła II, rozpoczynającą się od słów „Sapientia Christiana”, która potwierdza „wymóg stosownej znajomości języka łacińskiego”, abyśmy mogli rozumieć źródła nauk kościelnych i dokumenty Kościoła oraz potrafili się nimi posługiwać¹⁵.

Po akcesie Polski do Unii Europejskiej przypomnijmy sobie przestrożę Cicerona: *Non tam preclarum est Latine scire quam turpe nescire* (Brutus 37, 140). Co można przetłumaczyć: *Nie jest rzeczą tak wspaniałą znać łacinę, co haniebny, jej nie znać*. W Polsce żacy w XIV w. oddawali to powiedzenie w następujący sposób: *Kto nie umiał po łacinie, musiał pasać świnie*.

¹¹ G. Reale, M. Liminta (1999), *Chrześcijaństwo, kultura klasyczna a formacja młodzieży* (tłum. F. Mickiewicz), w: „Communio” 4 (112), s. 69.

¹² L. Małunowiczówna (1960), *Wstęp do filologii klasycznej wraz z metodologią pracy umysłowej i naukowej*, Lublin: TN KUL, s. 19.

¹³ G. Reale, M. Liminta, art. cyt., s. 71.

¹⁴ P. Libera, *Przedmowa*, w: J. A. Wojtczak, „Fides et Litterae. Język łaciński dla uczniów szkół katolickich, studentów i alumnów”, Warszawa 1998, s. 5 – 7.

¹⁵ Tamże.

Przez studium cywilizacji grecko-rzymskiej zrozumiemy nie tylko prądy, które kształtowały współczesny świat, lecz także ujrzemy cywiliza-

cję w perspektywie 3000 lat. W niej są nasze intelektualne, duchowe i artystyczne korzenie.
(październik 2004)

Wioletta Piegzik¹

Wrocław

O różnicach leksykalnych współczesnych odmian języka francuskiego

Szacuje się, że ludność porozumiewająca się językiem francuskim, wynosi obecnie ponad 170 milionów. Użytkownicy języka francuskiego mieszkają na pięciu kontynentach. Obszar francuskojęzyczny rozciąga się od Quebecu przez Europę do Azji i Oceanii, od Gujany Francuskiej przez Pustynię Sahara do Nowej Kaledonii, nie zapominając o licznych wyspach położonych na Oceanie Indyjskim, Spokojnym i Atlantycznym. Wśród państw i regionów frankofońskich znajdują się kraje, w których francuski jest językiem ojczystym, kraje, w których francuski posiada status języka oficjalnego oraz te obszary, gdzie ludność używa francuskiego do codziennej komunikacji.

Zróżnicowania leksykalne, składniowe i fonetyczne są zatem zjawiskiem naturalnym. Współprzenikanie się języków, związki między faktami językowymi a zjawiskami społecznymi wpływają na powstawanie różnych odmian współczesnego języka francuskiego. Nie oznacza to, że posługując się francuskim standardowym, będziemy mieli problemy z porozumiewaniem się z innymi użytkownikami tego języka. Napotkamy jednak na pewne różnice, które w niewielkim stopniu mogą utrudnić komunikację.

Celem niniejszej pracy jest wskazanie różnic charakteryzujących poszczególne odmiany współczesnego języka francuskiego. Omawiane poniżej różnice odnoszą się do słownictwa, gdyż te wydają się być szczególnie ciekawe i uwrażliwiające na różnorodność językową. Innym ważnym celem pracy jest ukazanie procesów słotwórczych obecnych w omawianych wariantach

języka francuskiego oraz ich krótka charakterystyka.

Francuski w Ameryce Północnej i Południowej

Aktualnie w obu Amerykach żyje około 10 milionów frankofonów, z czego największa część przypada na prowincję Quebec i część Nowego Brunswiku. W Ameryce Południowej francuskojęzyczna jest Gujana Francuska.

Test

1. Un habitant du Nouveau-Brunswick vous dit que vous le faites bien rire. Que faut-il comprendre?
 - a. Il se moque de vous.
 - b. Vous avez des talents cachés d'humoriste.
 - c. Vous lui inspirez du dégoût, de la répulsion.
2. En Louisiane, *une pataterie* est:
 - a. une maladie rare.
 - b. un endroit où on entrepose des patates.
 - c. une gaffe, un manque de tact.
3. Un Acadien vous trouve *maussade*. Êtes-vous:
 - a. triste, renfrogné ?
 - b. maladroit ?
 - c. méchant ?
4. Vous rendant chez un ami louisianais, on vous dit qu'il est *gone à un fais-dodo*. Est-il parti:
 - a. à une séance d'hypnose ?

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

- b. à un bal populaire ?
- c. à une sieste populaire ?

5. Si ce même ami vous dit qu'il *redoute la venue du persécuteur*, cela signifie:
- a. qu'il risque sérieusement d'ennuis.
 - b. qu'il doit recevoir le percepteur des impôts.
 - c. qu'un dentiste doit lui rendre visite.

(Źródło: Martinez B., *Les français du monde*, w: „Le français dans le monde”, nr 333.)

▼ Québec

Exercice: Associez les mots français avec leurs équivalents québécois.

- | | |
|----------------------------|-----------------------|
| 1. ça n'a pas de sens | a. la char |
| 2. c'est super | b. magasiner |
| 3. amener qq.en voiture | c. en masse |
| 4. un hot-dog | d. ça n'a pas de bout |
| 5. le coffre de la voiture | e. un chien chaud |
| 6. la voiture | f. accotés |
| 7. beaucoup | g. lift |
| 8. faire des courses | h. en famille |
| 9. s'entraîner | i. c'est le fun |
| 10. en concubinage | j. la valise |
| 11. enceinte | k. pratiquer |

(Źródło: *Nouveau sans frontières 3*, méthode de français, <http://www.lexilogos.com>.)

► Francuski w Europie

Język francuski jest używany w Belgii, Szwajcarii, Luksemburgu, Monako i Dolinie Aosty (Włochy).

▼ Belgia

Belgia jest krajem dwujęzycznym. Ludność posługuje się językiem flamandzkim (zbliżonym do niderlandzkiego) i językiem francuskim. Francuski dominuje w Walonii, flamandzki – w regionie Flandrii i regionie Brukseli. Stolica jest oficjalnie dwujęzyczna, choć faktycznie dominuje język francuski.

Exercice: Remplacez les mots en italique par leurs équivalents du français standard.

Ça vous a *goûté*?

J'ai marché sous *la drache*.

Je n'ai pas envie de *brosser les cours*.

Ça me *goûte bien*.

Pour acheter des billets de cinéma il faut *faire la file*.

Il est *brave*, cet homme.

Tu manges *des cresses* et tu ne bouges pas; ça ne va pas du tout.

Pour le *souper*, on a pris un *pistolet*.

Notre *aténée* est super!

À *tantôt*!

Il faut demander l'autorisation au *bourgmestre*.

Ne me raconte pas de *carabistouilles*! Je n'y crois pas.

Je ne reviens pas.

Je tire mon plan.

(Źródło: www.lexilogos.com)

▼ Szwajcaria

Szwajcaria jest państwem federacyjnym. 70 % mieszkańców używa języka niemieckiego, 19 % języka francuskiego, około 9.5% języka włoskiego, reszta to ludność mówiąca językiem retyckim (zwanym inaczej retoromańskim).

Exercice: Remplacez les mots et les expressions soulignés dans le texte par ceux de la liste suivante:

1. pourboire; 2. riverains; 3. manger seul;
4. nez; 5. soixante-dix; 6. secouriste; 7. sa saucisse sèche; 8. quatre-vingt-dix; 9. faire la vaisselle; 10. nettoyage complet de sa maison;
11. un imbécile.

Cet homme au grand niflet est un vrai samaritain. Il a donné la bonne-main septante dolars à la femme qui avait fait a-fond chez lui et à une aute -nonante pour relaver.

Il savait que les bordiers le prenaient pour un boeuf. Mais ce n'était pas important pour lui. Vrai solitaire, il aime gagner son auberge préférée et faire le Suisse en découpant son gendarme en rondelles.

► Francuski w Afryce

Język francuskiego jako drugiego używa się w państwach Maghrebu (Algieria, Maroko,

Tunezja). Poza tym francuski jest językiem urzędowym aż 17 krajów Czarnej Afryki – byłych kolonii francuskich i belgijskich. Uznaje się, że w tej części świata żyje około 40 milionów ludzi, używających języka francuskiego. Do najważniejszych krajów frankofońskich Afryki zalicza się: Benin, Burkinę Faso, Czad, Dżibuti, Gabon, Gwineę, Kamerun, Komory, Kongo, Mali, Nigier, Republikę Środkowoafrykańską, Senegal, Togo, Wybrzeże Kości Słoniowej, Zair i inne.

Exercice: Dans la liste suivante reliez chaque mot français à son équivalent africain.

- | | |
|-----------------------|----------------|
| 1. travail temporaire | a. crack |
| 2. en panne | b. gâté |
| 3. enceinte | c. gagner |
| 4. aller à l'école | d. ziboulateur |
| 5. élégant | e. fréquenter |
| 6. posséder | f. bricolage |
| 7. décapsuleur | g. doublée |

(Źródło: *Le Nouveau sans frontières 3, méthode de français*)



Francuski z wysp

Język francuski jest używany przez ludność zamieszkałą wyspy Reunion, Mauritius, Seszele, Komory i Madagaskar na Oceanie Indyjskim. Francuskim posługuje się czarna lub mieszana rasowo ludność Haiti, Martyniki, Dominiki i Gwadelupy w archipelagu Antyli (Ocean Atlantycki). Na Oceanie Spokojnym mówi się po francusku w Nowej Kaledonii. Witalność i ekspresja francuskiego na tych obszarach jest imponująca.

Exercice: Que signifient les mots ou les expressions suivantes:

1. un bois de cul (Reunion)
2. un zoreil, la zoreillerie (Antyle, Nowa Kaledonia)
3. la télégueule (Haiti)
4. tinkyou bien (Nowa Kaledonia)
5. L'âge cochon (Mauritius)
6. ti male (Gwadelupa)

(Źródło: Martinez B., *Les français du monde*, w: *Le Français dans le Monde*, nr 333.)



Procesy słotwórcze we współczesnych odmianach języka francuskiego

Do najczęściej stosowanych sposobów tworzenia nowych jednostek leksykalnych należą:

► **Zapożyczenia z języka angielskiego** (tzw. kalki), np.:

- ▲ *un chien chaud* (Kanada),
- ▲ *tomber en amour* (Brunszwik),
- ▲ *la crème molle* (Luizjana)

polegające na tworzeniu nowego wyrazu lub zwrotu przez dokonanie dokładnego odwzorowania wyrazu, zwrotu lub wyrażenia za pomocą rodzimych elementów językowych. I tak np. modelem językowym dla wyrażenia: *tomber en amour* (czasownik + przyimek + rzeczownik) jest angielskie *fall in love*. Francuski standardowy używa *tomber amoureux* (czasownik + przymiotnik).

► **Franglicyzmy** (fr. *franglicismes*), czyli dosłowne zapożyczenia angielskojęzycznych słów współwystępujących w jednej grupie wyrazowej z rodzimymi wyrazami, np.:

- ▲ *attraper le back* (Quebec),
- ▲ *tinkyou bien* (Nowa Kaledonia),
- ▲ *c'est le fun* (Nowa Kaledonia, Quebec).

W ostatnich latach obserwuje się wzmożone przenikanie angielskich elementów językowych (wyrazów, ich znaczenia, postaci, wyrażeń lub konstrukcji składniowych) do wszystkich odmian współczesnego języka francuskiego.

► **Derywacja morfologiczna**, polegająca na tworzeniu nowych wyrazów przy użyciu formantów słotwórczych (najczęściej prefiksów i sufiksów), np.:

- ▲ *pataterie* (Luizjana) od *patate* (=endroit où on entrepose des patates),
- ▲ *essencerie* (Senegal) od *essence* (=poste à essence),
- ▲ *cigaretter* (Togo) od *cigarette* (=fumer),
- ▲ *magasiner* (Quebec) od *magasin* (=faire des courses),
- ▲ *gueuler* (Quebec) od *gueule* (=réclamer),
- ▲ *doigter* (Senegal) od *doigt* (=montrer du doigt).

W analizowanych odmianach języka francuskiego najczęściej występuje sufiksacja, czyli tworze-

nie nowych słów za pomocą sufiksów. Derywan-
tami z reguły są rzeczowniki i czasowniki. Warto
zaznaczyć, że sufiks *-er*, tworzący czasowniki
pierwszej grupy koniugacyjnej, należy do foman-
tów słowotwórczych najbardziej produktywnych,
podobnie jak sufiks *-erie*, odpowiedzialny za two-
rzenie nazw określających różnego typu miejsca.

► **Derywacja semantyczna**, polegająca na two-
rzeniu nowych słów przez zmianę ich obo-
wiążującego powszechnie znaczenia, np.:

- ▲ *un liqueur* (=boisson, Quebec),
- ▲ *bloquer* (= étudier acharnement, Belgique),
- ▲ *revenir* (= se souvenir, Belgique),
- ▲ *la valise* (= le coffre de la voiture, Quebec),
- ▲ *un boeuf* (= imbécile, Belgique),
- ▲ *un pistolet* (= un sandwich, Belgique),
- ▲ *un gros mot* (= un mot vulgaire, Afrique).

Derywacja semantyczna prowadzi najczęściej do
nieporozumień komunikacyjnych. Zauważmy, że
zmiana znaczenia polega na rozszerzeniu i zwię-
żeniu znaczenia podstawowego lub po prostu
na zastosowaniu metafory (*liqueur* to nazwa
określonego napoju alkoholowego, nowe zna-
czenie odnosi się do każdego typu napoju prze-
znaczanego do spożycia).

► **Kreolizmy**, czyli słowa lub wyrażenia powstałe
za pośrednictwem języka kreolskiego (języka
utworzonego przez tubylców dla celów han-
dlowych przez uproszczenie morfologii języ-
ka kolonizatora i przesycenie go pożyczkami
z języka własnego), np.:

▲ *ti male* (= petit, jeune homme, Gwadelupa).

► **Zachowanie starych form** języka francuskie-
go, np.:

▲ *le char* (= la voiture od la charette, Quebec).

▼ **Klucz:**

Français des Amériques, test: 1c, 2b, 3b, 4c, 5b.
Français du Quebec, exercice: 1g, 2i, 3g, 4e, 5j,
6a, 7c, 8b, 9k, 10f, 11h.

Français de Belgique, exercice: vous avez aimé?,
la pluie battante, sécher, c'est bon pour moi, faire
la queue, courageux, des sucreries, le dîner, un san-
dwitch, notre lycée, à bientôt, au maire, de bêtis-
ses, je ne me souviens pas, je me débrouille.

Français de Suisse, exercice: 4, 6, 1, 5, 10, 8, 2,
11, 3, 7.

Français d'Afrique, exercice: 1f, 2a, 3g, 4e, 5b,
6c, 7d.

Français des îles, exercice: 1. un tobouret, 2. un
français de métropole, l'administration française,
3. la rumeur, 4. merci bien, 5. l'adolescence, âge
où l'on a souvent un caractère...de cochon, 6. jeu-
ne homme.

Bibliografia

Larger N., Mimran R. (2004), *Vocabulaire expliqué du français,
niveau intermédiaire*, Paris: Clé International.

Martinez B. (2004), „Les français du monde” w: *Le français
dans le monde*, nr 333.

Urbańczak St. red. (1978), *Encyklopedia wiedzy o języku pol-
skim*, Wrocław-Warszawa- Kraków-Gdańsk: Ossolineum.

Webiografia

www.lexilogos.com.

www.nouchi.com.

(styczeń 2005)

Danuta Stanulewicz¹⁾

Gdynia

Język i kultura Japonii na Uniwersytecie Gdańskim²⁾

Język japoński – kilka bardzo ogólnych uwag

Jeżeli za kryterium przyjąć liczbę użyt-
kowników, język japoński jest siódmym języ-

kiem świata (po chińskim, angielskim, hindi,
hiszpańskim, rosyjskim i arabskim). Posługuje
się nim 120 milionów ludzi (Majewicz
1989:16). Jest spokrewniony z językiem riuki-
ańskim, używanym na Okinawie, a także praw-

¹⁾ Autorka uczy językoznawstwa w Instytucie Anglistyki Uniwersytetu Gdańskiego.

²⁾ Serdecznie dziękuję pani Izie Berger ze Studium Języków Obcych Uniwersytetu Gdańskiego za pomoc w zgromadzeniu materia-
łów, z których korzystałam przy pisaniu tego artykułu, a także za cenne uwagi. Jestem również wdzięczna lektorkom języka
japońskiego, paniom Motoko Yamakawa i Mariko Oishi, za udzielenie mi potrzebnych informacji.

dopodobnie z językiem koreańskim, natomiast postulowana przez niektórych językoznawców przynależność tych trzech języków do rodziny ałtajskiej jest sporna (Majewicz 1989:48, 54). Cechami charakterystycznymi gramatyki japońskiej są między innymi: szyk wyrazów w zdaniu podmiot – dopełnienie – orzeczenie oraz użycie partykuł (umieszczanych po rzeczowniku i zaimku), wyrażających relacje gramatyczne i przestrzenno-czasowe. W języku japońskim bardzo mocno jest rozbudowane wyrażanie grzeczności przez specjalne słowa i formy gramatyczne, służące do okazania szacunku rozmówcy oraz zaznaczenia własnej skromności. W Japonii w użyciu są trzy rodzaje pisma: pismo ideograficzne, na które składają się znaki pochodzenia chińskiego, zwane *kanji*, oraz dwa pisma sylabiczne: *hiragana* i *katakana* (Nowak 1995:11-15)³⁾.



Wolontariusze z Japonii

Od 1997 r. studenci i pracownicy Uniwersytetu Gdańskiego mają możliwość uczenia się języka japońskiego. Przez sześć i pół roku lektorat tego języka prowadzili w Studium Języków Obcych wolontariusze przysłani do Polski przez organizację Japońscy Młodzi Eksperti ds. Współpracy z Zagranicą (JOCV), będącą częścią Japońskiej Agencji ds. Współpracy z Zagranicą (Japan International Cooperation Agency – JICA)⁴⁾. Organizacja JOVC, której celem jest udzielanie pomocy technicznej krajom potrzebującym, powstała w 1968 r. pod patronatem Ministerstwa Spraw Zagranicznych Japonii. Od tego czasu ponad 13 000 młodych Japończyków pracowało w 59 krajach Azji, Afryki, Ameryki Łacińskiej i Europy Wschodniej. W 2002 r. w Polsce przebywało 18 japońskich wolontariuszy, oprócz Trójmiasta m.in. we Wrocławiu, Krakowie, Warszawie, Radomiu, Toruniu i Ostrowcu Świętokrzyskim. Wolontariusze nie tylko

uczyli japońskiego – niektórzy zajmowali się trenowaniem Polaków w sztukach walki, inni zaś doradztwem ekonomicznym. W związku ze wstąpieniem do Unii Europejskiej, Polska nie może być już dłużej objęta programem pomocy rządu japońskiego. Jednak ze względu na duże zainteresowanie językiem japońskim Studium Języków Obcych Uniwersytetu Gdańskiego postanowiło zatrudnić od października 2003 r. nowego lektora tego języka, już niezwiązanego z JICA.



Lektorat języka japońskiego na Uniwersytecie Gdańskim

Na Uniwersytecie Gdańskim języka japońskiego uczyli kolejno: pani Mari Zakimi (od lutego 1997 r. do stycznia 1999 r.), pan Kazuo Wakabayashi (od lutego do czerwca 1999 r.), pani Motoko Yamakawa (od października 1999 r. do czerwca 2001 r.), oraz pani Mariko Oishi (od października 2001 r. do czerwca 2003 r.).

Każdy z lektorów pracował z kilkoma grupami studenckimi, a także z jedną grupą pracowników uniwersytetu, co znaczy, że co roku japońskiego uczyło się kilkadziesiąt osób. Grupy studenckie spotykały się z lektorem dwa razy w tygodniu na 90-minutowych zajęciach, zaś pracownicy raz w tygodniu. W zajęciach dla pracowników brali udział nie tylko filolodzy, lecz również nauczyciele akademicy innych specjalności, głównie ekonomiści.

Pierwsza lektorka, pani Mari Zakimi, opracowała skrypt do nauki języka japońskiego zatytułowany *Nihongo – kurs języka japońskiego*, z polskimi objaśnieniami dotyczącymi nie tylko słownictwa, lecz również gramatyki. Studenci i pracownicy otrzymali także zeszyt do nauki pisma. Następni lektorzy również przygotowali ciekawe materiały – krótkie teksty dotyczące kultury Japonii, teksty piosenek, ćwiczenia gramatyczne, a także filmy.

³⁾ Więcej informacji o języku japońskim można znaleźć m.in. w artykule Anny Zalewskiej pt. „Nihongo”, zamieszczonym w miesięczniku *Wiedza i Życie* (luty 1996). *Nihongo* znaczy ‘język japoński’ (*Nihon* ‘Japonia’, *go* ‘język’).

⁴⁾ Informacje o JICA i JOCV pochodzą z programu „Spotkania z Japonią”, omówionego w dalszej części tego artykułu, a także od pani Mariko Oishi.



Dwuletni program nauki języka (opracowany dla grup studenckich) obejmował podstawy gramatyki japońskiej (m.in. szyk wyrazów w zdaniu, czasy teraźniejsze, czas przeszły, pytania i przeczenia, partykuły, zaimki wskazujące, liczebniki i przymiotniki) oraz słownictwo i zwroty związane z życiem codziennym i kulturą Japonii. Uczestnicy zajęć uczyli się, jak po japońsku przedstawić się, przywitać i pożegnać, podziękować za prezent czy też oferować poczęstunek. Ponadto na zajęciach rozmawiali o codziennych czynnościach, rodzinie, studiach, pracy zawodowej, pogodzie, potrawach i napojach, zwierzętach, spędzaniu wolnego czasu i wakacjach, a także o swoich zainteresowaniach. Program obejmował również naukę pisania – głównie hiraganę, oraz wybrane znaki kanji. Uczący się mieli okazję się przekonać, że o ile nauka gramatyki i wymowy nie sprawia większych trudności, o tyle nauce pisania należy poświęcić bardzo dużo czasu.

Uczestnicy lektoratów mieli okazję dowiedzieć się więcej o japońskich tradycjach, np. o ceremoniach związanych z Nowym Rokiem, czy też o zwyczaju „oglądania kwiatów” (jap. *hanami*) wiosną – Japończycy witają tę porę roku piknikami pod kwitnącymi drzewami wiśni. Ponadto lektorzy przynosili na zajęcia ilustrowane zdjęciami

artykuły o japońskiej rodzinie cesarskiej. Uczestnicy zajęć mogli dowiedzieć się więcej o kuchni japońskiej, a nawet wziąć udział w zorganizowanej przez lektorów ceremonii parzenia herbaty. Lektorzy nie zapominali także o świątach związanych z naszą kulturą – na Boże Narodzenie uczyli japońskiej wersji kolędy *Cicha noc*.

Oprócz materiałów, przygotowanych przez lektorów, uczestnicy zajęć korzystali z następujących słowników opublikowanych w Polsce: *Słownik japońsko-polski* (1997), *Słownik znaków japońskich* (Nowak 1995) oraz *Słownik minimum japońsko-polski i polsko-japoński* (Adachi 1999 [1982]). Pomocne okazywały się także *Mini-rozmówki japońskie* z kasetą (Watanabe i Wójcik 1999 [1993]). Nie jest to oczywiście pełna lista publikacji na temat języka japońskiego, które się ukazały w Polsce. Osobom, uczącym się japońskiego, można również polecić następujące publikacje: *Gramatyka japońska. Podręcznik z ćwiczeniami* (Huszczka, Ikushima i Majewski 1998), *Praktyczny kurs gramatyki języka japońskiego. Wybór ćwiczeń* opracowany przez nauczycieli tego języka z Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza (2003 [1998]), *Mówimy po japońsku*, podręcznik z płytą CD (Fujita 2003), a także *Pismo japońskie. Metody transkrypcji* (Krassowska-Mackiewicz 2003).



Spotkania z kulturą Japonii

Oprócz nauczania języka lektorzy japońskiego organizowali spotkania, których celem było zapoznanie Polaków z kulturą Japonii.

W marcu 2001 r. pani Motoko Yamakawa wraz z rodziną i znajomymi, którzy przyjechali w odwiedziny, przygotowała dla osób uczęszczających na swoje zajęcia niezwykle ciekawy pokaz o bardzo zróżnicowanej tematyce: parzenie herbaty, kaligrafia, malarstwo, muzyka, stroje damskie i męskie, origami i zabawki. Innym ogromnie ciekawym wydarzeniem był w czerwcu 2001 r. pokaz tradycyjnego męskiego tańca *Edo-gei Kappore* w wykonaniu pani Yoshiko Yamakawa, mamy pani Motoko Yamakawa, ubranej w piękny japoński strój.

W kwietniu 2002 r. pani Mariko Oishi wraz z panią Tamie Kikuchi, uczącą japońskiego w jed-

nym z gdańskich liceów, zorganizowały pokaz i wystawę „Spotkanie z Japonią”. Impreza ta odbyła się w Urzędzie Miejskim w Sopocie, pod patronatem prezydenta Sopotu Jacka Karnowskiego i przewodniczącego Komisji Zdrowia, prof. Michała Woźniaka. W imprezie tej wzięli udział pracujący w różnych miastach Polski Japończycy związani z JICA. Na wystawie można było obejrzeć reprodukcje malarstwa japońskiego oraz zdjęcia. Imprezę otworzył konkurs języka japońskiego dla uczniów i studentów, którzy prezentowali swoje eseje przygotowane w tym języku. Po konkursie publiczność oglądała slajdy, dokumentujące przygotowania grupy Japończyków do wyjazdu do Polski, a także pokazy sztuk walki: judo, kendo i karate oraz bardzo popularnego w Japonii baseballa. W pokazach tych brali również udział Polacy, uprawiający japońskie sztuki walki. Podczas „Spotkania z Japonią” nie zabrakło także ceremonii parzenia herbaty, kaligrafii i origami, ani pięknych kolorowych kimon. Uczestnicy spotkania nauczyli się też dwóch japońskich piosenek. „Spotkaniu z Japonią” towarzyszyło ogromne zainteresowanie – duża sala w Urzędzie Miasta z ledwością pomieściła wszystkich chętnych. Impreza przyciągnęła także prasę i telewizję. Pani Mariko Oishi udzieliła ciekawego wywiadu, wyemitowanego później w gdańskiej telewizji.



Na styku kultur

Lektorzy japońscy brali udział w życiu towarzyskim i rodzinnym Polaków – byli zapraszani do polskich domów na święta, uczestniczyli w wielu imprezach studenckich, jak również chodzili na wystawy, do kina i teatru czy też jeździli na wycieczki ze swoimi polskimi przyjaciółmi. Japończycy przyjechali do Gdańska z niezłą już znajomością polszczyzny, zaś spotkania towarzyskie oferowały im doskonałą okazję do podszkolenia się w naszym języku. Jednym z wielu spotkań, w których uczestniczyli lektorzy japońscy – pani Motoko Yamakawa i pani

Mariko Oishi – oraz uczący się japońskiego pracownicy Uniwersytetu Gdańskiego, było w styczniu 2002 r. wspólne wyjście do Teatru Miniatura w Gdańsku na przedstawienie w konwencji *bunraku*⁵⁾ pt. *Asagao – japoński sen o wielkiej miłości* autorstwa Pawła Tkadleca, według sztuki Kakashi Yamada, w reżyserii Andrzeja Józwickiego. Można też tu wymienić wspólne oglądanie – z panią Mari Zakimi – japońskiego filmu *Hana-bi* w reżyserii Takeshi Kitano w gdańskim kinie Żak w marcu 1998 r.



Nowe lektury

Opisane spotkania z kulturą Japonii, jak również lektorat tego języka, skłoniły studentów i pracowników uczących się japońskiego do lektury książek i artykułów poświęconych kulturze Japonii. Oprócz wspomnianych wcześniej publikacji, osobom zainteresowanym Japonią – szczególnie jej bogatą kulturą i sztuką, a także życiem codziennym – można polecić następujące pozycje: *Kultura Japonii. Słownik, Japonia zmienna czy niezmienna? i Wielkie odkrycia i zagadki japońskiej archeologii* Jolanty Tubielewicz (1996, 1998a, 1998b), *O sztuce Japonii* Zofii Alberowej (1987), *Kwiaty Japonii i sztuka kompozycji kwiatowych* Josiaha Condera (2002), *Estetyka japońska* pod red. Krystyny Wilkoszewskiej (2001), *Japonia daleka czy bliska...* Ewy Kamler (1988), *Życie po japońsku* Janiny Rubach-Kuczewskiej (1985), *Japonia Nippon* Michała Derenicza (1977), *W kręgu shintoizmu* Wiesława Kotańskiego (1995), czy też *Film japoński* Stanisława Janickiego (1982). Osobom zainteresowanym poezją japońską z pewnością spodoba się tomiki: *Haiku* Czesława Miłosa (1992), *Haiku* w przekładzie Agnieszki Żuławskiej-Umeda (1983) oraz *Antologia współczesnej poezji japońskiej. Wiśnie rozkwitłe pośród zimy* w opracowaniu Kazuko Adachi, Wiesława Kotańskiego i Tadeusza Śliwiaka (1992). Warto również sięgnąć po publikacje *Literatura japońska. Od VI do połowy XIX wieku* oraz *Literatura japońska*.

⁵⁾ Według *Słownika wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych* Władysława Kopalińskiego (1971:887-888), *bunraku* to „jap. teatr lalek (mierzących 1/2 wielkości naturalnej), prowadzonych na scenie przez czarno odzianych, zakapturzonych ludzi, będących działającymi cieniami i podporami lalek, gdzie akcję komentuje śpiewak z towarzyszeniem 4–6 samisenów”, natomiast *samisen* to „trzystrunowy jap. instrument muz. przypominający banjo” (tamże, s. 671).

Proza XX wieku, a także *Formy w literaturze japońskiej* Mikołaja Melanowicza (1994a, 1994b, 2003). Japońskiej literaturze, głównie współczesnej prozie, był poświęcony numer 1-2-3 *Literatury na Świecie* z 2002 r. Japonia to także kraj Ajnów – plemienia opisywanego przez Bronisława Piłsudskiego, brata Marszałka – o ich kulturze i języku ciekawie pisze Alfred Majewicz w książkach *Ajnu – lud, jego język i tradycja ustna* oraz *Dzieje i wierzenia Ajnów* (1984, 1991).

Przedstawiona powyżej lista książek o Japonii (szczegóły w bibliografii) – o jej bogatej kulturze, literaturze, sztuce, religii – z pewnością jest niepełna, bowiem w Polsce wydano wiele innych interesujących publikacji – książek poświęconych kulturze Japonii czy też licznych powieści japońskich, których tu wszystkich nie sposób wymienić.



Słowo końcowe

Pobyt japońskich lektorów na Uniwersytecie Gdańskim dał studentom i pracownikom możliwość poznania podstaw języka japońskiego, a także możliwość obcowania z bogatą kulturą Dalekiego Wschodu. Bardzo dużo osób spośród uczęszczających na zajęcia zainteresowało się japońskim teatrem i filmem. Można też tu odnotować wizyty w krakowskim Centrum Sztuki i Techniki Japońskiej Mangga, czy też zwiedzanie wystaw związanych z kulturą Japonii w innych miastach, np. „Miecz i kimono. Sztuka dawnej Japonii” w Muzeum Historycznym Miasta Gdańska (czerwiec – wrzesień 2003 r.). Można też wspomnieć o zainteresowaniu ogrodami japońskimi w Polsce – istniejącym we Wrocławiu⁶⁾ i planowanym w Sopocie. Wielu uczestników zajęć polubiło również kuchnię japońską.

Zajęcia z języka japońskiego okazały się szczególnie cenne dla filologów, którzy mogli nie tylko pogłębić swoją wiedzę kulturowo-językoznawczą, lecz również wystąpić w roli studentów, co oznaczało także poznanie i doświadcze-

nie przeróżnych trudności, piętrzących się przed osobami uczącymi się języków obcych⁷⁾.

Bibliografia

- Adachi, Kazuko (1999), *Słownik minimum japońsko-polski i polsko-japoński*, wyd. IV (wyd. I 1982), redaktor naukowy: Wiesław Kotański, Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Adachi, Kazuko, Wiesław Kotański i Tadeusz Śliwiak (red.) (1992), *Antologia współczesnej poezji japońskiej. Wiśnie rozkwitłe wśród zimy*, Tokio: Wydawnictwo Kokusai Bunka Shuppansha.
- Alberowa, Zofia (1987), *O sztuce Japonii*, Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Conder, Josiah (2002), *Kwiaty Japonii i sztuka kompozycji kwiatowych*, przekład: Ireneusz Kania, Kraków: Universitas.
- Derenicz, Michał (1977), *Japonia Nippon*, Warszawa: Instytut Wydawniczy Nasza Księgarnia.
- Fujita, Naoya (2003), *Mówimy po japońsku*, przekład: Anna Śledzińska, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Dialog (książka z płytą CD).
- Grajewski, Grzegorz (2002), *Ogród Japoński w Parku Szczytnickim. Hakkōen – Biało-Czerwony*, Wrocław: Wydawnictwo MAK.
- Haiku (1983), przekład: Agnieszka Żuławska-Umeda, posłowie: Mikołaj Melanowicz, Wrocław: Ossolineum.
- Huszcza, Romuald, Maho Ikushima i Jan Majewski (1998), *Gramatyka japońska. Podręcznik z ćwiczeniami*, tom I, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Dialog.
- Janicki, Stanisław (1982), *Film japoński*, Warszawa: Wydawnictwa Artystyczne i Filmowe.
- Kamler, Ewa (1988), *Japonia daleka czy bliska...*, Warszawa: Iskry.
- Kopaliński, Władysław (1971), *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*, wyd. VII z suplementem, Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Kotański, Wiesław (1995), *W kręgu shintoizmu*, tom 1, *Przeszłość i jej tajemnice*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Dialog.
- Krassowska-Mackiewicz, Ewa (2003), *Pismo japońskie. Metody transkrypcji*, Warszawa: Wydawnictwo Polsko-Japońskiej Wyższej Szkoły Technik Komputerowych.
- Literatura na Świecie* (2002), nr 1-2-3.
- Majewicz, Alfred F. (1984), *Ajnu – lud, jego język i tradycja ustna*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Majewicz, Alfred F. (1989), *Języki świata i ich klasyfikowanie*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Majewicz, Alfred F. (1991), *Dzieje i wierzenia Ajnów*, Poznań: CIA-Books-SVARO, Ltd.
- Melanowicz, Mikołaj (1994a), *Literatura japońska. Od VI do połowy XIX wieku*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Melanowicz, Mikołaj (1994b), *Literatura japońska. Proza XX wieku*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Melanowicz, Mikołaj (2003), *Formy w literaturze japońskiej*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

⁶⁾ O ciekawej historii Ogródo Japońskiego we Wrocławiu i jego kompozycji pisze Grzegorz Grajewski w przewodniku *Ogród Japoński w Parku Szczytnickim. Hakkōen – Biało-Czerwony* (2002).

⁷⁾ Wiele osób zapewne zgodzi się z poglądem, że nauczyciel języka obcego powinien uczyć się innych języków nie tylko po to, by poszerzyć swoje horyzonty, poznać inne kultury, lecz także dlatego, by zaznać „niedoli”, a także radości bycia uczniem. Jest to temat, który zasługuje na osobny artykuł.

Miecz i kimono. Sztuka dawnej Japonii, katalog wystawy, czerwiec – wrzesień 2003 r., koncepcja wystawy i katalogu: Teresa Grzybkowska, Gdańsk: Muzeum Historyczne Miasta Gdańska.

Miłośz, Czesław (1992), *Haiku*, Kraków: Wydawnictwo M. Nowak, Bogusław (1995), *Słownik znaków japońskich*, Warszawa: Wiedza Powszechna.

Praktyczny kurs gramatyki języka japońskiego. Wybór ćwiczeń (2003), podręcznik opracowany przez nauczycieli języka japońskiego Katedry Orientalistyki i Bałtologii UAM, wyd. II (wyd. I 1998), Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.

Rubach-Kuczewska, Janina (1985), *Życie po japońsku*, Warszawa: Iskry.

Słownik japońsko-polski. Słownictwo podstawowe (1997), Warszawa: Wiedza Powszechna, Tokio: Fundacja Japońska.

Tubielewicz, Jolanta (1996), *Kultura Japonii. Słownik*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

Tubielewicz, Jolanta (1998a), *Japonia zmienna czy niezmienna?*, Warszawa: Wydawnictwo TRIO, Biblioteka Fundacji im. Takashimy.

Tubielewicz, Jolanta (1998b), *Wielkie odkrycia i zagadki japońskiej archeologii*, Warszawa: Wydawnictwo TRIO, Biblioteka Fundacji im. Takashimy.

Watanabe, Katsuyoshi i Alina Wójcik (1999), *Mini-rozmówki japońskie*, wyd. III (wyd. I 1993), Warszawa: Wiedza Powszechna. (książka z kasetą).

Wilkoszewska, Krystyna (red.) (2001), *Estetyka japońska. Antologia*, tom I, *Wymiary przestrzeni*, Kraków: Universitas.

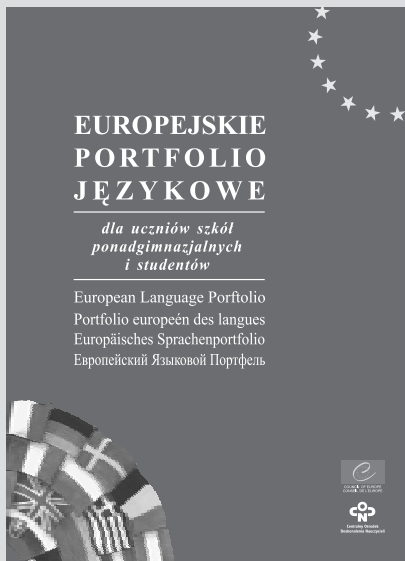
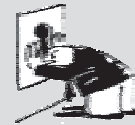
[Zakimi, Mari] [b.d.], *Nihongo – kurs języka japońskiego*, Gdańsk: Uniwersytet Gdański, Studium Języków Obcych (niepublikowany skrypt, ukończony w 1998 r.).

Zalewska, Anna (1996), „Nihongo”, *Wiedza i Życie* 734 (luty 1996), dodatek *Wiedza i Człowiek*: 5-9.

(lipiec 2004)

Warto wiedzieć

W kwietniu 2005 r. zaczęliśmy pilotaż Europejskiego portfolio językowego dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych i studentów



Szczegóły: www.codn.edu.pl

PODSTAWY GLOTTODYDAKTYKI



Krzysztof Polok¹⁾

Racibórz

Komunikacja, czyli system

Celem niniejszego artykułu jest przedyskutowanie poglądu, zgodnie z którym wszelka działalność związana z porozumiewaniem się jest zawarta w ramach konwencjonalnie i kulturowo (choć te dwa określenia są w tym kontekście zdecydowanie bliskoznaczne) nacechowanego systemu. Takie ujęcie tematu będzie jednak oznaczać konieczność zmiany tradycyjnego określenia pojęcia *komunikacji* na takie, które proponuje E. Hall, kiedy stwierdza, że „(...) język nie jest (...) systemem przenoszącym myśli z jednego mózgu do drugiego, lecz systemem organizującym informacje i wyzwajającym myśli i reakcje w innych organizmach; ta jego cecha stwarza, że porozumienie między ludźmi jest możliwe, uzależniając od siebie nie tylko samo porozumienie, lecz całą kulturę” (Hall, 1976:90 tłum. K. P.). Nie będę w związku z tym rozumieć określenia *komunikacja* na poziomie *stricte* lingwalnym, tak jak to zdają się czynić Lakoff i Johnson (1981) lub nawet Reddy (1995), ale raczej w sposób, w jaki proponuje je rozumieć Awdiejew (1999), czy – wcześniej – Jackendoff (1997). Jeśli bowiem uzna się, że to właśnie język jest narzędziem stymulującym myśli, a równocześnie w tym samym momencie organizującym formalnie wszelkie przekazywane i uzyskiwane informacje, kategoryzującym je przy tym i kwalifikującym, będzie to oznaczać, że wszelkie wykorzystywane przez ludzi werbalne formy komunikowania się zostaną nacechowanie funkcjonalnie i sytuacyjnie, zyskując jednocześnie głębokie oparcie w konwencjach kulturowych istnie-

jących na obszarach ich odtwarzania i codziennej pielęgnacji przez członków społeczności, akceptujących te konwencje. Równocześnie zaś, wzorem G. Sawickiej, można zauważyć zadziwiającą zbieżność, która zaistnieje nagle między pojęciem *norma kulturowa*, a popularnym określeniem *kompetencja komunikacyjna* (Sawicka, 2001:117–126).

Powyższe fakty zmuszają nie tylko do dokładnego przyjrzenia się relacjom, jakie mają miejsce podczas każdej sytuacji przekazu i odbioru informacji, lecz równocześnie przeanalizowania współzależności, które pojawiają się nagle między normami kulturowymi z jednej strony a ich werbalnym określeniem (tj. opisem) z drugiej. W celu przeprowadzenia w miarę dokładnej analizy należałoby jednak, przynajmniej w skrócie, omówić najważniejsze poglądy i hipotezy badawcze, pojawiające się w ramach społecznie integrującej teorii kultury, zawarte nie tylko w naukowych propozycjach J. Lalewicza (1976), bądź S. J. Schmidta (1987;1992), lecz przede wszystkim w niezwykle interesujących pracach M. Fleischera (1990;1994;1995;2001).

Wszczęświat jest – zgodnie z koncepcją Fleischera (1994) – bytem niepoznawalnym dla człowieka. Człowiek nie może go poznać, ponieważ nic, co nie jest kognitywnie rozpoznawalne, nie może być poznane. Z tego powodu należy w kognitywnej działalności człowieka różnić *realność*, oraz *rzeczywistość* (terminologia Fleischera). *Realność* jest bytem akognityw-

¹⁾ Dr Krzysztof Polok jest adiunktem w Nauczycielskim Kolegium Języków Obcych w Raciborzu.

nym, a człowiek nie jest w stanie określić zasad i systemów, które w niej istnieją hipotetycznie; jest to byt fizyczny i obiektywny, a człowiek nie ma do niego dostępu. Jedyną rzeczą, którą człowiek może zrobić w odniesieniu do fizycznej rzeczywistości, jest jej subiektywny (bądź intersubiektywny) opis, jej klisza, stworzona na podstawie subiektywnego zrozumienia przez człowieka.

Kognitywność staje się więc istotnym warunkiem opisu świata, będzie to jednak zawsze opis zawarty w strukturze *rzeczywistości*, uwzględniający *realność* o tyle, o ile pozwala ona na konstrukcję koncepcji *rzeczywistość*, uwzględniającą lokalnie akceptowany, semantycznie zamknięty system znaczeń. Poznanie, którego podstawą jest kognitywny opis porządku świata, musi bowiem uwzględnić działalność systemowo-porządkującą; każdy obiekt, który został zauważony akognitywnie, musi najpierw zostać nazwany mentalnie (czyli musi zostać określona jego przynależność do danej kategorii systemu) po to, aby została mu następnie przyporządkowana odpowiednia nazwa świata *rzeczywistego*. Rola i funkcja doświadczenia stają się w tej perspektywie warunkiem *sine qua non* istnienia człowieka.

Doświadczenie jest jednak zawsze subiektywne; nie istnieje doświadczenie obiektywne, ponieważ człowiek, doświadczający cokolwiek odbiera to zawsze z pozycji *inter ego*, czyli z pozycji wewnętrznego *ja*. Opis świata zawsze będzie więc następować po uprzednim uwzględnieniu utworzonego na podstawie sieci doświadczeń filtra intersubiektywnego, zawierającego sumę doświadczeń lokalnych społeczności oraz wewnętrzną interpretację owej sieci.

Pojawia się w ten sposób indywidualny wariant opisu świata i jego zrozumienia; podstawą interpretacji *realności* przez człowieka jest jego interpretacja *rzeczywistości*, ponieważ tylko w ten sposób człowiek może dotknąć *realności*. Ma więc, jak się wydaje, rację Schmidt, gdy zauważa, iż interpretacja zjawisk *rzeczywistych* przebiega w ten sposób, że „(...) zawsze uważa się, iż są one jak gdyby adekwatne do rzeczywistości, powtarza się je [więc] i oczekuje się ich, ponieważ systemy ożywione operują w sposób induktywny i prognostyczny” (Schmidt, 1987: 11, tłum. K. P.). W ten sposób człowiek tworzy modele zachowań, które stają się podlegający-

mi zmianom formami zachowań, możliwymi do wykonania konceptami semantyczno-socjalnymi, propozycjami możliwości, skorzystanie z których z pewnością powinno doprowadzić do oczekiwanego rezultatu. Modele te, nakładając się na siebie, tworzą finalnie subiektywny (lub intersubiektywny) model świata, definiujący i określający koncepcję istnienia w nim poszczególnych ludzi. Model ten dla każdego z nich jest inny, a nie będąc jakością stałą może podlegać (i podlega) nieustannym zmianom. Modele składające się na system kultury dotyczą przede wszystkim społeczności lokalnych, nie oznacza to jednak wcale, że nie mogą one obejmować obszarów większych, ponadlokalnych, bądź nawet obejmować pojęć ogólnoswiatowych. W ten sposób tworzy się hierarchia norm kulturowych, podwójnie zdefiniowanych, wśród których (oraz na podstawie których) pojawia się indywidualny opis *rzeczywistego* świata.

Koncepcja świata *rzeczywistego* staje się w ten sposób podstawą definicji i funkcji człowieka w danym systemie kulturowym, gdzie kultura jest rozumiana nie jako „(...) *model zachowania, ale model dla zachowania*” (Schmidt, 1992:427, tłum. K. P.). Oznacza to, że w każdym przypadku człowiek uzyskuje sygnał określający normy skali ewentualnego zachowania się (możliwej formy interpretacji) wobec konkretnego zjawiska świata *realno-rzeczywistego*, przed którym staje. To, czy skorzysta z tej odpowiedzi, zależy jednak głównie od niego, ponieważ to jego mózg tworzy konstrukt mentalny danego zjawiska, przyczyniając się w ten sposób do jego późniejszego opisu, jak i oglądu.

Każdy system, z racji definicji, dąży do porządku. Określenie to będzie się więc odnosić również do systemu kultury oraz funkcjonowania w nim człowieka. Ustalanie norm kulturowych, akceptacja bądź odrzucanie pewnych konkretnych norm postępowania, ogólnie pojmowana działalność oceniająca jednostki ludzkiej tworzą zasadnicze rejony porządkowania świata *rzeczywistego* przez człowieka. Nabyte lub odziedziczone struktury kognitywne określające postrzeganą i interpretowaną rzeczywistość muszą zostać przepuszczone przez filtr indywidualnego ich zrozumienia po to, aby odrzucić panujący wokół szum, a postrzeganym zjawiskom nadać etykiety porządkujące. Przyczyni się

to z jednej strony do akwizycji przez człowieka wiedzy o kognitywnej rzeczywistości, z drugiej zaś do możliwości zastosowania przez niego doświadczenia do akumulacji wspomnianej wiedzy.

Postawienie zarzutu, iż koncepcje konstrukttywizmu to w istocie zbiór różnego rodzaju teorii solistycznych, byłoby jednak przedwczesne. Należy bowiem spojrzeć na przedstawiony zarys problematyki z perspektywy nie tylko istnienia kognitywnego, lecz również kognitywnej działalności człowieka, i to zarówno z punktu widzenia jego subiektywności, jak i intersubiektywności. Jeśli bowiem uznamy, że kultura jest rzeczywistością znaków (Fleischer, 2001:97), to podstawową jednostką oznaczającą ową rzeczywistość jest język. To z kolei oznacza, że język, stając się elementem składowym kultury, przyczynia się zarówno do jej zaistnienia, jak i do jej rozwoju. Podstawowym środkiem przyczyniającym się do rozwoju kultury (jak również dalszego jej zaistnienia) jest komunikowanie się, co oznacza przede wszystkim, negocjacyjnie nacechowaną wymianę informacji w obrębie danego systemu kulturowego. Wymiana informacji to nic innego, jak tworzenie w obrębie danego systemu kulturowego konkretnych kognitywnych, opartych na wiedzy określającej (interpretującej) subiektywnie odbieraną rzeczywistość, konstruktów mentalnych, nazwanych komunikatami (Schmidt, 1987:65). Komunikaty są przesyłane za pomocą środków komunikacji (Schmidt, *ibidem*), czyli kognitywnych *de nomine* sposobów przekazywania znaczenia, ustalanych konceptualnie (np. kodów językowych lub metajęzykowych). Komunikacja językowa oznacza w tym kontekście wykorzystanie ustalonych środków komunikacji do przekazania danych, kognitywnie nacechowanych konstruktów mentalnych w pewnym ustalonym celu. Ponieważ zaś komunikacja tego typu zakłada *de facto* zaistnienie dyskursu, można powiedzieć, że komunikowanie się oznacza zawsze działalność związaną z poszukiwaniem kompromisu w zakresie poszukiwania (oraz ustalania) granic funkcjonowania danej normy kulturowej, chociaż z reguły będą to określenia niejasne i niepełne. Komunikacja nie jest bowiem jedynie wymianą informacji; jeśli cokolwiek zostanie powiedziane (tzn. jeśli zostanie wykorzystany pewien, wcześniej uzgodniony środek komunikacji), to zawsze działalność

taka jest podejmowana z pewnego konkretnego powodu. Słusznie więc zauważa Schmidt, iż jest to „(...) systemowo specyficzna konstrukcja sensu, z okazji postrzegania ofert medialnych” (Schmidt, 1992:428, tłum. K. P.). Właśnie taka sytuacja ma miejsce podczas procesu komunikowania się. Mówiąc coś, oczekuję, że zostanie zrozumiany, a więc, że zostanie w moim przekazie odkryty kognitywnie logiczny sens. Jeśli taka sytuacja nie ma (bądź nie może mieć) miejsca, moje działania są bezsensowne *ex definitione*, a więc oferta medialna, którą zdecydowałem się wykorzystać do przekazania komunikatu, zostanie oznaczona przez odbiorcę jako nierozpoznawalna (np. zostaną wykorzystane takie struktury językowe, których on nie zna).

Zawarty w systemie komunikowania się element negocjacji będzie zawsze oznaczać możliwość jeszcze jednego sposobu określenia przez człowieka kognitywnej rzeczywistości. Nieustanny proces przekazu i odbioru informacji prowadzi w efekcie do sytuacji polaryzacji poglądów i opinii na pewne sprawy, co z kolei doprowadza do wytworzenia „porównywalnych konstruktów rzeczywistości” (Fleischer, 2001:87), których wynikiem końcowym jest „wytworzenie się obszarów socjalnych” (Fleischer, 2001:87). Obszary te oznaczają kognitywnie objęte rejony rzeczywistości, podobnie rozumianej przez utworzone paralelne normy kulturowe, co oczywiście stanowi „(...) obszar referencji dla komunikacji” (Schmidt, 1992:432, tłum. K. P.). Każda forma dyskursu jest więc działalnością opartą na poszukiwaniu sensu, bądź kognitywnych uzgodnień tworzenia lub też poszukiwania możliwości, do tworzenia takich obszarów rzeczywistości kognitywnej, w której można ustalić kognitywne granice między jego uczestnikami. Jest to więc działanie negocjacyjne, którego wynikiem ma być nie tyle stanowcze określenie zakresu oraz przebiegu zasięgu rozumienia danego konceptu mentalnego przez jego (tj. dyskursu) uczestników, ale jest to poza tym działanie negocjacyjne, skutkujące nie tyle stanowczym określeniem przebiegu oraz zakresu zasięgu rozumienia danego określenia przez jego (tj. dyskursu) uczestników, ile raczej ustaleniem, na jakim obszarze może być ono porównywalne (bo nigdy nie będzie tożsame – tożsamość, z reguły, wyklucza wszelką dyskusję).

W tym momencie należy wskazać na element personalizacji dyskursu. W opinii J. Lalewicza, „(...) otaczający świat, świat–w–którym–mówię, stając się w mojej wypowiedzi światem–w–którym–mówię, staje się ‘moim światem’, ujmowanym i zorganizowanym przez odniesienie do mnie i mojego aktu mówienia” (Lalewicz, 1996:310). Takie podejście oznacza przede wszystkim subiektywizację danego konstruktów mentalnego. Jest to jednak – jeśli jest – subiektywizacja świadoma i zamierzona, mająca zaprezentować mój (choćby niekoniecznie tylko mój) punkt widzenia na daną sprawę. Przedstawiając daną (konkretną) opinię, staję się równocześnie uczestnikiem oglądu, prezentuję zdanie, które jest w tym momencie (choć nie wyłącznie) moim zdaniem, określam świat, z którym wydaję się identyfikować, co wcale nie oznacza, że jest to w całej rozciągłości mój świat, oraz że nie jestem gotów do negocjacji na temat kognitywnych granic przedstawionego przeze mnie świata. Oznaczając w nim swoje ja, biorę go za swój (tj. reprezentujący w danej chwili moje poglądy) świat; zaznaczam jednocześnie jego intersubiektywność, domyślnie wskazując, dzięki wykorzystaniu odpowiednich środków komunikacji, mój stopień personifikowania się z danym poglądem. W ten sposób każda przedstawiona przeze mnie opinia oznacza równocześnie zakreślenie pewnego obszaru mentalnego, możliwość przedstawienia opinii paralelnych, które mogą (a nawet powinny) być porównywalne z przedstawionym przeze mnie poglądem. Jest to jeden ze specyficznych elementów komunikacji dyskursywnej, dzięki któremu staje się możliwe prezentowanie poglądów, które niekoniecznie będąc tymi, z którymi mógłbym się identyfikować, są prezentowane jako moje. Ponieważ jednak nie jestem jedynym uczestnikiem dyskursu, a jego pozostali uczestnicy również wyrażają poglądy na temat danego konstruktów mentalnego, prowadzi to do sytuacji, w wyniku której ma miejsce wytworzenie się sytuacji osobowej, ustalenie granic pokrywania się lub też różnic między danymi, prezentowanymi przez poszczególnych uczestników dyskursu, opiniami, co w konsekwencji nie tylko jest odpowiedzialne za pojawienie się sytuacji, w której każdy z uczestników dyskursu będzie identyfikować się (reprezentować) z danym przedmiotem (opi-

nią), w pewien sposób uznając go (ją) za swój, lecz również do sytuacji, w której taka personifikacja będzie reprezentować bazę kulturową danego konstruktów mentalnego.

Powstaje w tym momencie pytanie, czy (oraz na ile) przekaz komunikacyjny w trakcie dyskursu wpływa na polaryzację prezentowanych poglądów, jak również, w jakich sytuacjach jest możliwa taka praktyka. Pojawia się tu również pytanie następne, dotyczące wpływu intersubiektywności na prezentowane podczas dyskursu poglądy. Czy normy kulturowe, bądź też konkretne modele działalności człowieka, mają wpływ na prezentowane przez niego poglądy, czy też nie? Czy prezentowane przez człowieka opisy oglądów kognitywnej rzeczywistości są – z reguły – opisami subiektywnymi, czy też intersubiektywnymi? Czy wreszcie on sam, prezentując dane poglądy, personifikuje się z nimi w sposób kompletny, czy też nie jest to konieczne? Jak ów stopień personifikacji wpływa na formy i możliwość ustalania granic porozumienia oraz skłonność do negocjacji? Czy nie jest przypadkiem tak, że funkcja zgody na negocjację problemu jest ściśle związana ze stopniem personifikowania się człowieka z prezentowanym przez niego poglądem, co oznacza pojawienie się schematu: im wyższy stopień uzależnienia (np. kulturowego) od prezentowanego poglądu, tym niższy stopień (wewnętrznie motywowanej) zgody na kompromis w trakcie prowadzonego dyskursu? Zanim poszukam odpowiedzi na przedstawione powyżej pytania, należy, jak sądzę, przedstawić funkcję konwencji w tworzeniu się koncepcji (syndromu) kognitywnej rzeczywistości, o której wspomina m. in. G. Sawicka (2001). Należy również odpowiedzieć na pytania, dotyczące zasad konwencji oraz ich odbicia w istniejących formach językowego komunikowania się.

Teoria kultury, prezentowana m. in. przez M. Fleischera (2001), ustala trójwymiarowy model współzarządzania rzeczywistością. W jego skład wchodzi trzy systemy, „(...) system biologiczny, system socjalny społeczeństwa oraz system kultury” (Fleischer, 2001:89), z których każdy stanowi bazę dla zaistnienia systemu, wymienionego jako następny. W każdym z wymienionych systemów pojawi się, związany z nim organizacyjnie, moduł charakteryzujący:

dla systemu biologicznego będzie to zachowanie, dla systemu socjalnego – działanie, a dla systemu kultury – komunikacja.

System biologiczny należy rozumieć jako „(...) mechanizm oddziałujący na organizmy tworzące jego 'material'” (Fleischer, 2001:89), którego cechą jest – biologicznie uwarunkowane – zachowanie. Zachowanie jest, z jednej strony, określone przy pomocy przekazu genetycznego, z drugiej zaś dotyczy zespołu nieprzyswajalnych, a więc nie podlegających nabyciu i nie będących wynikiem dziedziczenia międzypokoleniowego wzorców zachowań. Dopiero wtedy, gdy zostanie odsunięte niebezpieczeństwo fizycznej anihilacji, a poziom populacji osiągnie poziom socjalnie bezpieczny, powstaną warunki do wytworzenia się systemu socjalnego.

System ten, w przeciwieństwie do systemu biologicznego, jest systemem uwzględniającym przeciwieństwa. Uwzględnia on na przykład pojęcie interakcji, będące jego konstytutywną właściwością. Aby mogło do tego dojść (czyli, aby interakcja mogła mieć miejsce), jest wymagana z kolei „(...) przestrzeń oraz konieczność interakcyjna” (Fleischer, 2001:90). Ponieważ każda interakcja oznacza odniesienie do innej interakcji, taki zaś wzorzec wymaga pojawienia się sensu, stworzona zostaje na tym tle definicja działania, czyli takiej interakcji (zespołu interakcji), której cechą wiodącą jest sens. Każde działanie w przeciwieństwie do interakcji jest zawsze inicjowane „z jakiegoś powodu” oraz jest „z jakiegoś powodu” przeprowadzane. Wynikiem każdego działania jest komunikacja, która przebiega jednak przy zastosowaniu innego mechanizmu i w innym systemie.

Podstawowym warunkiem zaistnienia komunikacji jest uzyskanie przez wymienione powyżej wielkości (zachowanie, interakcję i działanie) poziomu znaczenia. Poziom ten można uzyskać przy zastosowaniu zasadniczo kognitywnego środka komunikacji, jakim jest znak. Komunikacja jest bowiem „(...) sensowną interakcją [...] wyposażającą działanie w znaczenie, motywujące z kolei działania, orientując je na określony kontekst, ukierunkowujących, antycypując je lub nawet, jako takie, je zastępując, pozostając przy tym komunikacją” (Fleischer, 2001:91). Definicja ta oznacza, że każda komunikacja musi zawierać w sobie zarówno elementy

zachowania, jak i działania, ale nie każde działanie (zachowanie) jest komunikacją. Dopiero wtedy, gdy pojawi się wyraźnie widoczna kategoria sensu, gdy można odkryć na przykład postulowaną przez Chomsky’ego (1986) dwuwymiarowość działania, a więc zarówno jego strukturę powierzchniową, jak i strukturę głęboką, dopiero wtedy będzie można mówić o komunikacji. Komunikacja jest w tym kontekście strukturą trójwymiarową, w której jest konieczne uwzględnienie kategorii (systemu) kultury.

Kultura jest więc, zgodnie z cytowaną wcześniej definicją Fleischera, „(...) rzeczywistością znaków”, systemem kognitywnego opisu świata, w którym znak pełni funkcję kluczową, nadając sens kognitywnie rozpoznawanym elementom. Komunikacja z kolei jest sposobem interpretacji kultury, dokonywanym w ramach systemu kultury. Komunikaty przekazywane przy wykorzystaniu środków komunikacji zawsze dotyczą treści, związanych z danym systemem kulturowym, opartym na bazie przekazywania znaczeń wywodzącej się z danego systemu kulturowego. Jeśli bowiem uznamy za istotne to, o czym wspomniano wcześniej, a mianowicie że system znaków istniejących w danym systemie kognitywności kulturowej jest inherentnie z nim związany, oraz że jest on zasadniczo oparty na regułach i zasadach konwencji, oznaczać to będzie, że każdy przekaz komunikacyjny musi w sobie zawierać elementy wiążące go ewidentnie z określeniami konwencjonalnie rozumianego obrazu świata oraz z faktem, że obraz ten jest w gruncie rzeczy obrazem intersubiektywnym w tym właśnie sensie, iż jest on oparty na jego konwencjonalnej interpretacji przy wykorzystaniu konwencjonalnych środków przekazu.

Poszukując dowodów związanych z konwencjonalnym charakterem języka L. Zawadowski wymienia trzy istotne fakty:

- ▶ wielość języków,
- ▶ zmienność języków,
- ▶ oraz ich polisemiczność i homonimiczność (Zawadowski, 1996:91).

Oznacza to, że:

- ▶ każda społeczność językowa opiera swoje kontakty komunikacyjne na innej bazie semiotycznej,
- ▶ umowa ta nie jest umową stałą,

- ▶ oraz że dany system semantyczny może zawierać jednostki różniące się semantycznie od siebie.

M. Grochowski, badając systemy języków naturalnych, stwierdza istnienie czterech rodzajów konwencji:

- ▶ gramatycznych,
- ▶ semantycznych,
- ▶ referencji,
- ▶ pragmatycznych,

definiując je wszystkie jako podzbiory konwencji językowych (Grochowski, 1993:11). Z kolei G. Sawicka omawiając i porównując konwencjonalny charakter języka (przekazu językowego), dochodzi do wniosku, że charakter ten uwypukla się przede wszystkim w komunikacji językowej, co upoważnia autorkę do postawienia hipotezy o istniejącej ekwiwalencji między pojęciem konwencji, a pojęciem kompetencji komunikatywnej (Sawicka, 2001:125). Na koniec A. Skalska, przedstawiając niektóre aspekty tzw. logiki konwersacyjnej H. P. Grice'a, wymienia maksymy ilości, jakości, stosunku i sposobu – istniejące w zakresie działania zasady kooperacji dialogowej – wskazując w tym momencie na istotność konwencjonalnego oglądu kulturowego podczas przeprowadzania dyskursu oraz ostrzegając, że niestosowanie tego podejścia będzie oznaczać *de facto* niemożność uzyskania porozumienia (Skalska, 1998:168–173).

Wymienione powyżej doniesienia naukowe wskazują wyraźnie na istotność pojęcia konwencji w procesach przekazu komunikacyjnego. Teoria kultury określa funkcję spełnianą przez komunikat w danym systemie kulturowym. Jest to nie tylko funkcja (roz)poznawcza, określająca subiektywny punkt widzenia autora komunikatu, lecz również ustalająca jego stosunek do istniejącego w danym obszarze kulturowym kognitywnego systemu znaków. Tylko wtedy, gdy taki system jest oparty na umowie socjalnej, jest on systemem kulturowo relewantnym i może być wykorzystywany przez członków danej społeczności kulturowej. Uczestnicy aktu komunikacyjnego muszą mieć najpierw jasność, co do możliwych sposobów przekazywania sensu, zanim zaczną je stosować w praktyce. Umowa taka, a szczególnie umowa dotycząca konfiguracji znaków językowych (fonicznych oraz graficznych),

musi być umową dobrowolną, akceptowaną przez wszystkich uczestników biorących udział w odbiorze/produkcji komunikatów. Trzeba więc ustalić nie tylko sposób i formy (czasowej) produkcji dźwięków (znaków fonicznych) oraz ich ekwiwalentów graficznych, lecz również tryby pozostałych, wymienionych wcześniej podsystemów języka. Trzeba również ustalić zakresy semantyczno-syntaktyczne wyrażeni (syntagm oraz paradygmatów), które mogą być wykorzystywane do opisu foniczno-graficznego danej konwencji kulturowej. W ten sposób wszelkie formy tworzenia komunikatów są oparte na zasadzie konwencji systemowych, co – w prostej drodze – prowadzi zarówno do proponowanej przez R. Jackendoffa koncepcji *architektury języka* (1997), jak i propozycji zawartych w gramatyce komunikacyjnej, tworzonej m. in. przez A. Awdiejewa (1999).

Komunikat będzie oparty z jednej strony o istniejące, uszeregowane hierarchicznie konwencjonalne normy kulturowe, z drugiej zaś o system inherentnych, również nacechowanych konwencjonalnie, reguł językowych. Kompetencja komunikacyjna okazuje się więc być zamknięta w kręgu konwencji, ponieważ zarówno opis (określanie) obiektów, jak również ich nazywanie, a także sposoby ich wyszczególniania w trakcie dyskursu są nacechowane konwencjonalnie. Uwaga ta wskazuje na dynamikę pierwiastka kulturowego w opisie oglądu świata *rzeczywistego* przez człowieka; równocześnie jednak wskazuje ona na istnienie elementów systemu w każdym momencie próby opisu takiego oglądu.

Naturalną – istniejącą na poziomie systemu biologicznego – właściwością człowieka, właściwością nietradycyjną, a więc wrodzoną ludzkiej naturze, jest chęć ucieczki od chaosu (szumu informacyjnego). Tylko wtedy człowiek może sobie zapewnić porządek i spokój, jeśli wcześniej ustali (a następnie będzie respektował) logiczny, spójny i kognitywnie obejmowalny system. Oznacza to, że wszelkie formy postępowania, ignorujące zaproponowany oraz zaakceptowany konwencjonalnie na poziomie socjalnym porządek rzeczy, będą przez człowieka odrzucane *a priori*. Chaos nie jest właściwością człowieka, przeszkadza mu bowiem w tym, na czym mu zawsze zależy najbardziej – na kogni-

tywnie obejmowalnym opisie świata. Jakże ta konkluzja ma znaczenie podczas nauki języków obcych, rozumie się samo przez się.

BIBLIOGRAFIA:

- Awdiejew, A. (1999), „Standardy semantyczne w gramatyce komunikacyjnej”, w: *Gramatyka komunikacyjna*, Awdiejew, A. (red.), Warszawa – Kraków: Wyd. Naukowe PAN, s. 33-68.
- Chomsky, N. (1986), *Knowledge of Language. Its Nature, Origin and Use*, New York: Praeger.
- Fleischer, M. (1990), *Information und Bedeutung. Ein systemtheoretisches Modell des Kommunikationsprozesses*, Bochum.
- Fleischer, M. (1994), *Problemy i hipotezy systemowej teorii kultury. Podstawy empirycznych badań tekstów i kultur*, Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Fleischer, M. (1995), „Grundlagen einer empirischen Text- und Systemforschung”, w: *Zet-Zeitschrift für Empirische Textforschung*, 1/1994, s. 5-25.
- Fleischer, M. (2001), „Podstawy konstruktywistycznej i systemowej teorii komunikacji”, w: *Język w komunikacji*, t. 1, Hebrajska, G. (red.), Łódź: Wydawnictwa WSHE.
- Grochowski, M. (1993), *Konwencje semantyczne a definiowanie wyrazów językowych*, Warszawa: Wydawnictwo Polskiego Towarzystwa Semiotycznego.
- Hall, E. (1976), *Beyond Culture*, Garden City, N.Y.: Doubleday.
- Jackendoff, R. (1997), *The Architecture of the Language Faculty*, Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Lakoff, G. and M. Johnson (1981), *Metaphors We Live By*, Chicago and London: The University of Chicago Press.
- Lalewicz, J. (1976), „Filozoficzne problemy językowej artykulacji podmiotowości”, w: *Archiwum Historii i Myśli Społecznej*, 22, s. 29-316.
- Reddy, M. (1995), „The Conduit Metaphor”, w: *Metaphor and Thought*, A. Ortony (red.), Cambridge: CUP, s. 64-201.
- Sawicka, G. (2001), „Konwencja a kompetencja komunikacyjna”, w: *Język w komunikacji*, t. 1, Hebrajska, G. (red.), Łódź: Wydawnictwa WSHE.
- Schmidt, S. J. (1987), „Der radikale Konstruktivismus: Ein neues Paradigma im interdisziplinären Diskurs”, w: *Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus*, S. J. Schmidt (red.), Frankfurt/M., s. 11-88.
- Schmidt, S. J. (1992), „Medien, Kultur: Medienkultur: Ein konstruktivistisches Gesprächsangebot.”, w: *Kognition und Gesellschaft. Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus 2*, S. J. Schmidt (red.), Frankfurt/M., s. 425-450.
- Skalska, A., (1998), „Pułapka międzykulturowej dezinformacji. O niektórych aspektach tzw. logiki konwersacyjnej w kontaktach międzykulturowych”, w: *Prace naukowe SNJO Politechniki Wrocławskiej*, 34/2, s. 168-173.
- Zawadowski, L. (1996), *Lingwistyczna teoria języka*, roz. V: „Związek konwencjonalny między tekstami a elementami pozatekstowymi”, Warszawa: Wyd. Naukowe PAN. (grudzień 2004)

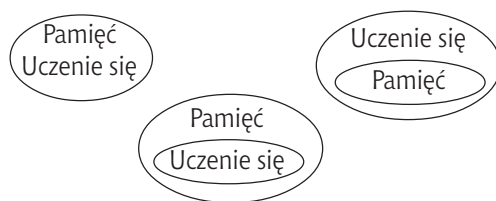
Anna Sulikowska¹⁾
Szczecin

Psychologiczne badania nad pamięcią i ich implikacje dla glottodydaktyki

Pamięć od zawsze budziła zainteresowanie filozofów (Platon i tabliczka woskowa), jak również biologów, biochemików i neurologów, a zagadnienia z nią związane stanowią integralną część psychologii uczenia się i nauczania, pedagogiki oraz nauk im pokrewnych. Trudno się temu dziwić, mając na względzie fakt, iż uczenie się jest bardzo ściśle powiązane z pamięcią. W szerokim rozumieniu umiemy to, co zapamiętaliśmy, a więc potrafimy odtworzyć. Już samo zestawienie obu tych pojęć zwraca uwagę na ogromną złożoność powyższej problematyki.

Włodarski (1998:33) wskazuje na trzy

ogólne stanowiska dotyczące wzajemnego stosunku pamięci i uczenia się:



Rys. 1. Stosunek wzajemny uczenia się i pamięci (Włodarski 1998:35).

Pierwsze stanowisko ujmuje pamięć i uczenie się w szerokim rozumieniu jako proces

¹⁾ Autorka jest pracownikiem naukowo-dydaktycznym Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Wałczu oraz doktorantką Uniwersytetu Gdańskiego.

sy tożsame. W drugim przypadku pod terminem pamięć jest ujmowany trzyfazowy proces, składający się z zapamiętywania, przechowywania i przypominania. W tym rozumieniu uczenie się jest utożsamiane z pierwszym ogniwem – zapamiętywaniem, i tym samym jest traktowane jako termin podrzędny w stosunku do pamięci. Niekiedy jednak ma miejsce sytuacja odwrotna. Pod pojęciem uczenia się rozumie się proces prowadzący do różnych zmian w zachowaniu, np. nabywanie umiejętności motorycznych, natomiast pamięć jest definiowana jako zmiany wyrażające się w rozpoznawaniu lub odtwarzaniu. W takim przypadku uczenie się jest pojęciem szerszym od pamięci (Włodarski 1998:33).

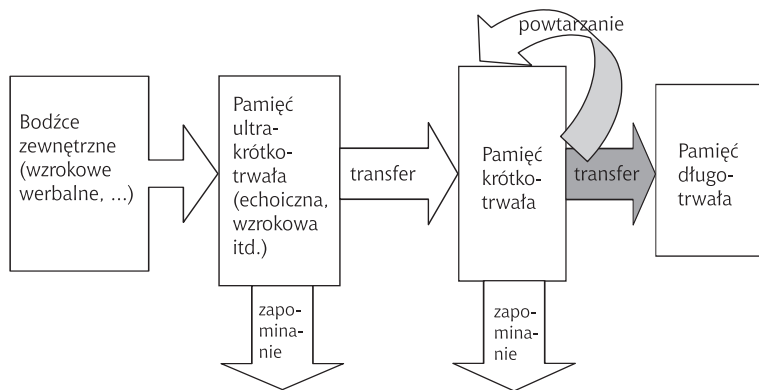
Próby rozdzielenia terminów pamięci i uczenia się są – ze względu na złożoność i wieloaspektowość obu pojęć – nadzwyczaj skomplikowane i mają jedynie wartość teoretyczną, bowiem praktyczne oddzielenie obu procesów jest niemożliwe, szczególnie że zarówno o uczeniu się, jak i o pamięci wnioskujemy na podstawie tych samych wskaźników, którymi są zmiany w zachowaniu jednostki (Włodarski 1998: 33). Pod pojęciem uczenia się rozumiemy całą gamę procesów obejmującą zarówno występujące wśród organizmów prostych uczenie się nieasocjacyjne (np. habituacja), jak również uczenie się asocjacyjne: od warunkowania klasycznego, przez warunkowanie instrumentalne aż do uczenia się indukcyjnego. W świetle najnowszych badań nad pamięcią coraz częściej jest formułowany wniosek, iż również pamięć nie stanowi jednorodnego modułu, a jest raczej pojęciem zbiorczym dla wielu mechanizmów i systemów umysłowych. Istnieje wiele rodzajów pamięci wyodrębnionych na podstawie różnych jej aspektów: np. pamięć gatunkowa vs pamięć osobnicza; pamięć mimowolna vs pamięć dowolna, wyodrębniona przez Tulvinga pamięć epizodyczna vs pamięć semantyczna, pamięć logiczna vs pamięć mechaniczna, jak również rozróżnienie między pamięcią ultrakrótko-, krótko- i długotrwałą. Jest wiele prawd-

podobne, iż między procesami zapamiętywania twarzy, tabliczki mnożenia i ruchów niezbędnych do jazdy na rowerze istnieją istotne różnice – przy ich przypominaniu aktywne są różne części mózgu. I choć udało się wyjaśnić pewne zjawiska u organizmów prostych (np. neurologiczne podstawy habituacji u ślimaka morskiego) dzisiejsza nauka jest daleka od całościowego wyjaśnienia istoty pamięci u człowieka, którego mózg składa się z 100 miliardów komórek nerwowych.

Tak więc teorie związane z pamięcią są jedynie próbami schematycznego wyjaśnienia pewnych – znanych z (auto-) obserwacji – prawidłowości, które znalazły potwierdzenie w badaniach empirycznych. Należy podkreślić, iż obecnie w literaturze psychologicznej istnieje wiele teorii i modeli dotyczących pamięci, tak więc poniższe zestawienie ma charakter bardzo wybiórczy.

Wielomagazynowy model pamięci Attkinsona i Shiffrina (1968)

Model ten stanowi klasyczny, najbardziej ogólny – przez to najbardziej całościowy – model ludzkiej pamięci i ma w związku z tym duże znaczenie dla zrozumienia sposobu jej działania. Autorzy w pierwotnej wersji swojej teorii przyjęli istnienie magazynu pamięci krótko- i długotrwałej. Obecnie zakłada się także istnienie magazynu pamięci ultrakrótkotrwałej.



Rys. 2. Wielomagazynowy model pamięci.

Do pamięci ultrakrótkotrwałej docierają wszystkie otaczające nas bodźce, np. bodźce wzrokowe (wzrokowa pamięć sensoryczna) i słuchowe (pamięć echoiczna) i są w niej przechowywane przez bardzo krótki okres czasu, który jest niezbędny do identyfikacji tego, co postrzegamy. Na tym poziomie dochodzi do drastycznej selekcji bodźców, których niewielka część, na którą skierowaliśmy uwagę, jest przeprowadzana do magazynu pamięci krótkotrwałej, a cała reszta ulega bezpowrotnemu usunięciu.

Pojemność magazynu pamięci krótkotrwałej wynosi 7 ± 2 elementy. Oznacza to, iż przeciętny człowiek jest w stanie bez trudu zapamiętać składający się z 5 do 9 cyfr numer telefonu. Liczba elementów może ulec zwiększeniu, jeżeli połączymy je w grupy (*chunks*), czyli w naszym przypadku w dwu- lub trzycyfrowe liczby. Znajdujące się w pamięci krótkotrwałej elementy będą przechowywane tak długo, jak długo jest skierowana na nie uwaga (przez np. ich powtarzanie).

Pamięć długotrwała posiada najprawdopodobniej nieograniczoną pojemność. Informacje raz do niej wprowadzone pozostają tam bardzo długo, być może do śmierci, a problemy, które mamy z przypomnieniem sobie pewnych treści mogą wynikać raczej z trudności z dostępem do informacji aniżeli z ich rzeczywistym brakiem. Magazyn pamięci długotrwałej nie jest jednolity – przechowujemy w nim zarówno wiedzę związaną z osobistymi doświadczeniami, jak również czysto deklaratywną wiedzę szkolną. Warto wiedzieć, iż opracowane przez Atkinsona i Shiffrina rozdzielenie pamięci krótko- i długotrwałej zostało empirycznie potwierdzone najnowszymi badaniami fizjologicznymi i patologicznymi: dziś można już z dużą pewnością stwierdzić, iż sformułowana przez Hebba hipoteza o istnieniu biochemicznych i neurofizjologicznych przesłanek do rozróżnienia dwóch rodzajów pamięci – pamięci długotrwałej oraz pamięci krótkotrwałej – była słuszna.

Pamięć krótkotrwała polega na procesach elektrofizjologicznych, tzn. na krążeniu impulsów w zamkniętych obwodach neuronowych. W pewnych okolicznościach (np. na skutek szoku elektrycznego, niedotlenienia mózgu bądź narkozy) krążące w ten sposób informacje mogą ulec częściowej bądź całkowitej utracie (Chlewiński i in. 1997:145). Natomiast neurofizjologiczne podsta-

wy pamięci długotrwałej wzbudzają wciąż liczne kontrowersje, choć upatruje się ich w strukturalnych zmianach w komórkach nerwowych (np. powstawanie bądź przekształcanie się synaps) bądź też w biochemicznych procesach polegających na powstawaniu protein (por. Roth 1996:137; Chlewiński i in. 1997:23).

Słuszność rozróżnienia między pamięcią długo- i krótkotrwałą została także potwierdzona obserwacjami nad zjawiskami patologicznymi. Zaobserwowano, iż możliwe jest uszkodzenie jednego systemu pamięci przy prawidłowym funkcjonowaniu drugiego. Tak np. pacjenci cierpiący na amnezję wsteczną (*amnesia retrograda*) są w stanie zapamiętać, przechować i odtwarzać codzienne doświadczenia w sposób normalny, mają natomiast problemy z przypomnieniem sobie wydarzeń z okresu poprzedzającego wypadek bądź operację. Z kolei pacjenci cierpiący na amnezję następczą (*amnesia anterograda*) nie są w stanie przypomnieć sobie zdarzeń i faktów, jeśli tylko stracą je z oczu (bądź przestaną je sobie powtarzać w pamięci), podczas gdy przywołanie wydarzeń z przeszłości nie przysparza im trudności (Roth 1996:130).

Z zarysowanego powyżej wielomagazynowego modelu pamięci wynikają istotne implikacje dla dydaktyki – zasadniczym elementem procesu uczenia się jest wprowadzenie nowych informacji do magazynu pamięci długotrwałej. Proces kodowania informacji rozpoczyna się w pamięci krótkotrwałej i wymaga uwagi jednostki. Atkinson i Shiffrin zakładali początkowo, iż prawdopodobieństwo przeniesienia informacji z pamięci krótko- do długotrwałej odpowiada liczbie powtórzeń, tzn. im dłużej jest powtarzana informacja, tym lepiej zostanie zapamiętana. Dziś wydaje się bardziej prawdopodobne, iż równie ważny jak powtórzenia, jest sposób ich przetworzenia, co uodwadnia koncepcja poziomów przetwarzania, przedstawiona przez Craika i Lockharta.



Koncepcja poziomów przetwarzania Craika i Lockharta (1972)

Koncepcja w zasadzie koncentruje się na miejscu oznaczonym szarą strzałką (rys. 2) sche-

matu wielomagazynowego modelu pamięci, czyli transferem informacji z magazynu pamięci krótkotrwałej do pamięci długotrwałej i dotyczy pamięci semantycznej. Craik i Lockhart zakwestionowali postulowany przez Atkinsona i Shiffrina związek między liczbą biernych powtórzeń a odtwarzaniem. Na podstawie zgromadzonego materiału empirycznego doszli do wniosku, że prawdopodobieństwo przeniesienia informacji do magazynu pamięci długotrwałej jest tym większe, im głębiej są one przetworzone. W swoim eksperymencie badali przetwarzanie informacji werbalnych na trzech poziomach: na najpłytszym, graficznym poziomie przetworzenia badani mieli orzec, czy prezentowane przez eksperymentatora słowo, np. *stół* jest napisane dużymi czy małymi literami. Drugi poziom – poziom fonologiczny – dotyczył znalezienia rymów do bodźca werbalnego (np. *stół-wół*), natomiast na trzecim najgłębszym poziomie badani mieli określić, czy dane słowo pasuje do zdania (por. Anderson 1998:193). Zgodnie z przewidywaniami autorów badani odtworzyli bodziec werbalny najlepiej po przetworzeniu go na trzecim, najgłębszym poziomie semantycznym. Tak więc najważniejszym determinantem pamięci nie jest liczba biernych powtórzeń, lecz odpowiednio pogłębione powtarzanie ze zrozumieniem materiału werbalnego.

Koncepcja Craika i Lockharta, choć samo pojęcie głębokości przetwarzania może wydawać się nieprecyzyjne, wywarła duży wpływ na rozwój psychologii kognitywnej, do której nurtu należy model ACT Andersona.

Teoria ACT (Adaptative Control of Thought) Andersona (1983, 1988)

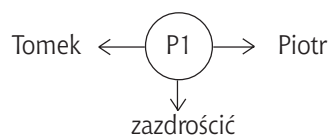
Teoria ACT jest bardzo obszernym modelem wyjaśniającym, w jaki sposób człowiek nabywa i przechowuje wiedzę. Sam autor nazywa ACT i jej zmodyfikowaną wersję ACT* uniwersalną teorią umysłu (Chlewiński 1997:15). Ze zrozumiałych względów nawet pobieżne opisanie całego modelu wykraczałoby poza ramy tego artykułu, w związku z tym skupmy się wyłącznie na tych jego aspektach, które mają istotne

znaczenie dla nauczania i uczenia się języków obcych.

Bardzo ważnym i przyjętym przez wielu badaczy rozróżnieniem jest wprowadzony przez Andersona podział na wiedzę deklaratywną i proceduralną. Wiedza deklaratywna („wiedza, co”) obejmuje to, co w potocznym języku rozumiemy pod pojęciem wiedzy, a więc statyczną wiedzę o faktach, zdarzeniach i związkach między nimi. Natomiast wiedza proceduralna jest zbudowana z pewnej ilości procedur decydujących o tym, w jaki sposób przetwarzać wiedzę deklaratywną – w tym rozumieniu można ją więc opisać jako „wiedzę, jak”. W przypadku nauki języka obcego w warunkach szkolnych w centrum naszego zainteresowania znajdzie się nabywanie wiedzy deklaratywnej. Zasadnicze znaczenie dla trwałego przechowywania i udanego wydobywania wiedzy deklaratywnej z pamięci długoterminowej mają dwa, zachodzące przy kodowaniu informacji (zapamiętywaniu) procesy: proces elaboracji oraz organizacji materiału.

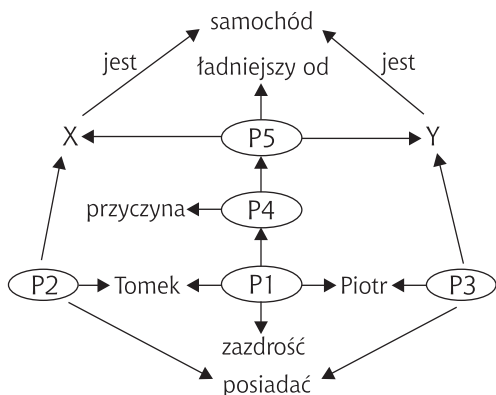
▼ Elaboracja

Werbalna wiedza deklaratywna jest według Andersona przechowywana w postaci schematów poznawczych (w przypadku wiedzy semantycznej w postaci sądów), czyli uproszczonych form zapisu, które główny nacisk kładą na treść (relacje między słowami), a nie na formę wypowiedzi (Anderson 1998:255). Człowiek, słysząc wypowiedziane przez kogoś zdanie, nie zapamiętuje go dosłownie, i nie jest tym samym w stanie po upływie określonego czasu stwierdzić, czy było ono np. w stronie czynnej czy biernej – przechowuje natomiast w pamięci jego sens, znaczenie (takie założenie leży zresztą również u podstaw gramatyki transformacyjno-generatywnej Chomsky’ego). Tak więc zdanie: *Tomek zazdrości Piotrkowi* można przedstawić schematycznie w formie następującego sądu:



Rys.3. Przykładowa reprezentacja umysłowa zdania *Tomek zazdrości Piotrkowi* (Fortmüller 1991:189).

Szansę na zapamiętanie i właściwe odtworzenie tego zdania znacznie wzrosną, jeśli powiązemy je z posiadaną już wiedzą lub/i pogłębimy ich rozumienie (przez znalezienie podobieństw, sprzeczności), czyli zastosujemy przetwarzanie elaboracyjne. Jeśli np. osoba ucząca się tego zdania posiada informacje dotyczące obu postaci, z których wynika, że Piotrek ma ładniejszy samochód od Tomka, co jest prawdopodobnie powodem zazdrości tego drugiego i połączy te fakty przy zapamiętywaniu ze sobą (czyli zintegruje nową informację z posiadaną już wiedzą) to wówczas forma zapisu tego zdania w pamięci będzie wyglądała następująco:



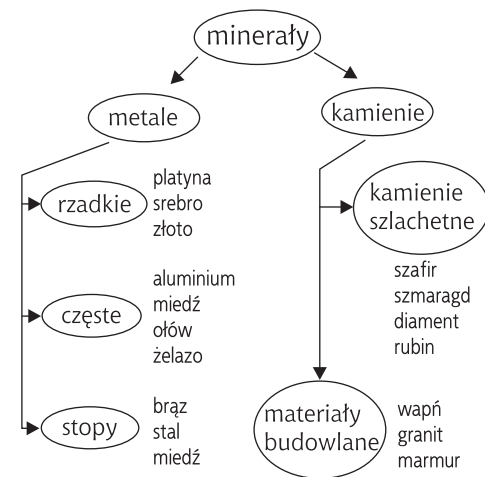
Rys.4. Przykład reprezentacji umysłowej zdania *Tomek zazdrości Piotrkowi po zastosowaniu przetwarzania elaboracyjnego* (upr. za Fortmüller 1991:189).

Jest rzeczą oczywistą, że przy przeszukiwaniu pamięci w celu odtworzenia pierwotnego zdania prawdopodobieństwo odnalezienia go po zastosowaniu przetwarzania elaboracyjnego znacznie wzrosło, bowiem natrafienie na którykolwiek sąd umożliwi (bądź w dużej mierze ułatwi) jego rekonstrukcję. Elaboracja wspiera więc nie tylko zdolność do aktywacji reprezentacji umysłowych (przez pogłębienie przetwarzania semantycznego), lecz również szansę na rekonstrukcję „zapomnianych” informacji.

Organizacja

Drugą, niezwykle istotną dla pamięci strategią, jest organizowanie materiału, który powinien zostać opanowany. Skuteczność tej metody została potwierdzona w wielu badaniach psychologicznych. Anderson w swoich podręcz-

nikach (1988:173; 1985:183) podaje przykład eksperymentu Bauera, Clarka, Lesgolda i Winzenza (1969). Zadaniem badanych było nauczenie się na pamięć listy słów, przy czym lista była podana albo w formie przypadkowo pomieszanych pojęć, bądź też jako diagram o następującej formie:



Rys.5. Przykład struktury zorganizowanej z eksperymentu Bauera i in. 1969.

W teście badani uczący się diagramu uzyskali znacznie lepsze wyniki w wydobywaniu informacji od osób uczących się chaotycznie rozrzuconych słów, przy czym reprodukcja przebiegała zgodnie z diagramem od dołu do góry (Anderson 1988:173). Strategia organizacji jest uważana za jedną z najczęściej stosowanych i najbardziej efektywnych strategii pamięciowych (Chlewiński 1997:192).

Przedstawione powyżej wybiórcze elementy teorii ACT Andersona doskonale uzupełniają koncepcję poziomów przetwarzania Craicka i Lockharta. W obu przypadkach główną rolę odgrywa sposób przetworzenia informacji w pierwszej fazie – przy zapamiętywaniu, a autorzy obu koncepcji prezentują podgląd, iż im większy wysiłek zostanie włożony w pogłębienie zrozumienia, powiązanie wiedzy nowej z wiedzą już zmagazynowaną w pamięci, znalezienie powiązań (przyczynowo-skutkowych, podobieństw, przeciwieństw) między nowymi informacjami, tym większe są szanse na trwałe zakodowanie i dostęp do tych informacji w pamięci długotrwałej.

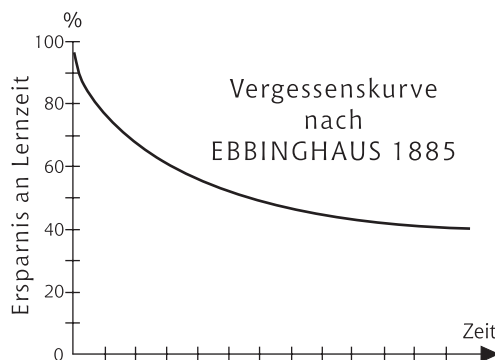
Teoria podwójnego kodowania

Została opracowana w latach 70. przez Allana Paivio i odnosi się w zasadzie do sposobów przechowywania informacji o różnych modalnościach w magazynie pamięci długotrwałej. Paivio opracował swoją teorię na podstawie licznych badań empirycznych udowodniających znaczne różnice między przechowywaniem obrazów a przechowywaniem bodźców werbalnych (np. liczne badania wskazują na tzw. efekt wyższości obrazu por. Chlewiński 1997: 38). Autor (1986) zakłada w niej istnienie dwóch kodów reprezentowania informacji w pamięci długotrwałej: jest to albo kod obrazowy albo kod werbalny. W kodzie werbalnym są przechowywane informacje werbalne (logogeny), które podlegają analogowej organizacji i przetwarzaniu. W przeciwieństwie do nich informacje obrazowe (wyobrażenia, imageny) jako struktury synchroniczne są przechowywane w całości w postaci gotowych obrazów pamięciowych i mogą być jednocześnie przetwarzane. Pojedynczy bodziec może być więc przechowywany albo w postaci logogenu, albo imagenu, albo w obu postaciach jednocześnie. W ostatnim przypadku ma zastosowanie hipoteza redundancji kodowania, która zakłada, że szanse na reprodukcję bądź odtworzenie bodźca są tym większe, im więcej kodów zostało zaangażowanych w jego przetwarzanie. Teoria podwójnego kodowania ma istotne znaczenie dla wyjaśnienia roli wizualizacji i mnemotechnik w nauce języka obcego.

Rola powtórzeń dla osiągnięć pamięciowych

Pierwsze, przeprowadzone przez Hermana Ebbinghaus (i aktualne do dziś) eksperymenty nad znaczeniem powtórzeń przy opanowywaniu materiału należą do pionierskich badań psychologicznych. W 1895 roku niemiecki uczoney opisał przeprowadzone przez siebie (i na sobie) badanie dotyczące funkcji przechowywania. Opanowywał on materiał bezsensowny (np. pary sylab BRA, DAX, GER, VAL), a na-

stępnie skrupulatnie sprawdzał i notował, jaką część tego materiału był w stanie bezbłędnie odtworzyć po upływie określonych jednostek czasu. Na podstawie danych Ebbinghaus określił procent oszczędności (czyli o ile skracał się czas niezbędny do powtórzenia nauki się zapomnianego materiału) jako funkcję czasu, a krzywa wygląda następująco:



Rys. 6. Krzywa zapominania Ebbinghaus: stosunek oszczędności przy powtórzeniu się do czasu danej partii materiału, do czasu który upłynął od ostatniej sesji (rys. za: <http://www.stangl-taller.at/ARBEITSBLAETTER/GEDAECHTNIS/Vergessen.shtml>).

Wyniki eksperymentów uzyskane w tych i podobnych im badaniach wykazują jednoznacznie, że początkowo (w pierwszych godzinach i dniach) występuje bardzo szybkie zapominanie, zaś po tym okresie krytycznym zapominanie staje się znacznie wolniejsze.

Z glottodydaktycznego punktu widzenia interesujący jest również eksperyment Bahricka (1984, cyt. za Anderson 1998:278), który zajmował się wpływem rozłożenia powtórzeń na wyniki uzyskiwane na sprawdzianach. Badani uczyli się 50 par słów hiszpańskich i angielskich w warunkach eksperymentalnych, w których grupy różniły się odstępami między prezentacją materiału do nauczenia się. Grupa „0 odstępów” stosowała więc uczenie się skomasowane, między prezentacjami i sprawdzianami opanowania materiału nie było odstępów; w grupie „1 dzień odstępów” każdego dnia sprawdzano stopień nauczenia się słówek, a następnie dawano czas na powtórne opanowanie sprawiającego trudności materiału; w trzeciej grupie „30 dni odstępów” cykl taki trwał 30 dni. Początkowo dwie pierwsze grupy osiągały w sprawdzianach lepsze wyniki od grupy „30 dni odstępów”, jednak

po przeprowadzeniu we wszystkich grupach końcowego testu – po dłuższym czasie od zakończenia się ostatniego cyklu – zależność się odwróciła: najlepsze wyniki uzyskali badani z grupy trzeciej. Zależność ta jest znana jako efekt rozłożenia powtórzeń, a jego implikacje są istotne dla uczenia się w warunkach szkolnych. Pamiętanie jest najlepsze, gdy odstęp między powtórzeniami odpowiada odstępom między ostatnim powtórzeniem a sprawdzianem; jednocześnie brak powtórzeń po dłuższych okresach czasu jest niekorzystny dla długotrwałego przechowywania wiedzy (Anderson 1998:279).

Implikacje badań psychologicznych dla optymalnej organizacji procesu uczenia się i nauczania języków w warunkach szkolnych

Przedstawione powyżej teorie, modele oraz wnioski z eksperymentów stanowią jedynie niewielką część stanu badań psychologii poznawczej. Można z nich jednak wyciągnąć istotne wnioski dla optymalnej organizacji uczenia się i nauczania w warunkach instytucjonalnych, tym bardziej, że opanowanie języka obcego jest procesem w głównej mierze pamięciowym, a ilość materiału, który musi być opanowany przy użyciu strategii i technik pamięciowych znacznie przewyższa ilość materiału, do którego opanowania są niezbędne inne umiejętności kognitywne. Zapewne dlatego w ogólnym odczuciu języka uczymy się inaczej niż innych przedmiotów, dla wielu nauka ta jest (przynajmniej na początku) trudniejsza. Być może wynika to częściowo również z niewielkiej wiedzy metakognitywnej, którą posiada wielu początkujących. Z tego powodu przekazanie uczącym się podstawowych informacji o tym, jak funkcjonuje ludzka pamięć i jak kształtować swój proces uczenia się może odegrać istotną rolę w osiągnięciu sukcesu.

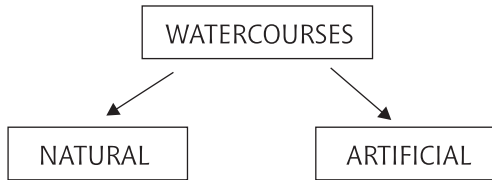
1. Nauka języka obcego jest procesem trzyfazowym, polega ona na zapamiętywaniu, przechowywaniu i przypominaniu informacji. Często stosowaną metaforą dla zobrazowania uczenia się języka jest biblioteka; by

posiąść wiedzę nie wystarczy nabycie książek, należy je również przeczytać, uporządkować według kategorii, skatalogować, a następnie, w razie potrzeby, potrafić znaleźć. W przeciwnym przypadku wepchnięte niedbale w kąć pozycje być może tam pozostaną, będą jednak, szczególnie przy szybkim rozroście biblioteki, niedostępne dla użytkownika. Ogromne znaczenie dla pamięci ma więc organizacja i elaboracja materiału, których rolę podkreśla teoria Craicka i Lockharta oraz teoria ACT (i ACT*) Andersona. Znalezienie kategorii, według których będzie następować organizowanie materiału (niejednokrotnie kategorie te muszą być każdorazowo odnajdywane i dostosowywane), jak również poszukiwanie związków między informacjami nowymi i już opanowanymi, mają zasadnicze znaczenie dla trwałości pamięci.

Warto zwrócić uwagę, że już sam sposób reprezentowania materiału do opanowania pamięciowego, może sprzyjać elaboracji bądź też ją utrudnić: np. podawanie dwujęzycznej listy słów do opanowania pamięciowego niewątpliwie mniej sprzyja przetwarzaniu elaboracyjnemu aniżeli praca z tekstem, przy której uczący się zakodowują słownictwo w kontekście. Jeśli dodatkowo poprosimy uczniów o odgadywanie znaczenia pojedynczych wyrazów z kontekstu i samodzielną analizę ich powiązań semantycznych i syntaktycznych, dodatkowo zwiększymy szanse na ich zapamiętanie.

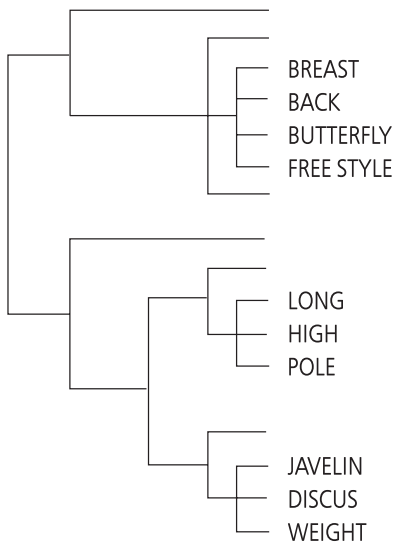
Samo przetwarzanie elaboracyjne może okazać się jednak w przypadku większych partii materiału niewystarczające – dużą rolę odgrywa wówczas organizacja materiału. W przypadku materiału gramatycznego sytuacja jest dość łatwa – w większości podręczników materiał jest podawany w formie tabel, zestawień, porównań. Sprawa komplikuje się przy pracy z obcojęzycznym słownictwem – wprawdzie podręczniki zawierają z reguły ćwiczenia wspierające organizacyjne przetwarzanie materiału, jest ich jednak z reguły po pierwsze zbyt mało, po drugie zaś, są one zwykle monotonne. Stąd też pewien repertuar technik służących organizacji słownictwa obcojęzycznego powinien znaleźć się wśród często powtarzanych ćwiczeń zarówno na lekcji, jak i w ramach zadań domowych. Duży zestaw typów ćwiczeń służących wspierającej

pamięć organizacji materiału werbalnego prezentuje Joseph Rohrer (1990:80 i nast.; 1993:212 i nast.). Oprócz diagramów przypominających ten z eksperymentu Bauera, Clarka, Lesgolda i Winzenza (1969), w których uczniowie przyporządkowują rzeczowniki (*stream, brook, butter, canal, river, ditch, rivulet, aqueduct*) pojęciom nadrzędnym, np.:



Rys. 7. Diagram służący organizacji materiału werbalnego (wg Rohrer 1990:81).

Rohrer proponuje inne ich warianty, służące poszukiwaniu pojęć nadrzędnych i podrzędnych, przy czym w zależności od zaawansowania grupy zadanie może polegać bądź to na odtworzeniu brakujących słów, bądź to na ich rozpoznaniu (przez wybór z listy). Angielskie rzeczowniki dotyczące sportu (m.in. *swimming, diving, aquatic, throw, sports, jump* itd.) mogą zostać zorganizowane na przykład w następującej postaci:



Rys.8. Propozycja hierarchicznej organizacji materiału werbalnego (skrócone Rohrer 1990:82).

Rohrer wykazuje przy tym, iż w postaci podobnego diagramu można także przedstawić czynności, np. przygotowanie potrawy z ryby.

Inną metodą służącą organizacji słownictwa obcojęzycznego jest tworzenie par asocjacyjnych w postaci:

Mensch : Nase :: Baum : ?

Zimmer : Decke :: Mund : ? (Rohrer 1990:90)

Przytoczenie wszystkich sposobów organizacji materiału werbalnego na łamach tego artykułu jest niemożliwe. Zapoznanie uczniów z typologią zadań służących organizacji materiału werbalnego, jak również wyjaśnienie ich zalet jest zadaniem nauczyciela. Dobrze jest jednak pamiętać, iż poszukiwanie struktur organizujących konkretny materiał powinno leżeć głównie po stronie uczącego się, bowiem tylko on jest w stanie zarówno optymalnie dopasować kryteria organizacji do swojego stylu uczenia się, jak i przez sam proces organizacji pogłębić ich przetwarzanie.

2. Teoria podwójnego kodowania wyjaśnia teoretycznie na czym polega efektywność wizualizacji i mnemotechnik w procesie uczenia się i zapamiętywania. Bodajże najbardziej popularną techniką, której podstawą jest wizualizacja są bardzo ostatnio modne *mind-maps* (których zasadniczą częścią jest również organizacja materiału werbalnego). Wielowiekową tradycję mają natomiast mnemotechniki – strategie pamięciowe polegające na organizowaniu i zapamiętywaniu materiału przy pomocy opanowanego wcześniej, najczęściej sztucznego systemu (np. metoda loci, metoda słów-kołków). Mnemotechniki były w czasach antycznych ciesząc się ogromną popularnością częścią retoryki, obecnie – w związku z istnieniem wielu sposobów zewnętrznego magazynowania wiedzy oraz faktem, że są czasochłonne – ich znaczenie jest raczej marginalne. Pewne elementy mnemotechnik mogą być jednak z powodzeniem stosowane na lekcjach języka obcego, szczególnie w odniesieniu do trudnego do zapamiętania materiału (por. Sulikowska 2003:10 i nast.), a obszerne zestawienie różnych ich rodzajów i zastosowań dla glottodydaktyki opisuje Sperber (1989).

3. Podstawowa i chyba najbardziej zniechęcająca trudność w nauce w ogóle (a w nauce języka w szczególności) polega na tym, iż uczenie się nie jest procesem ciągłym, w którym przyrost wiedzy jest proporcjonalny do

wysiłku wkładanego w jej zdobycie, lecz nadzwyczaj ważną rolę w nim odgrywa zapominanie. Przeprowadzone przez Weisa (1986: 174 i nast.) badanie wykazało, iż po 11 miesiącach od zakończenia trwającej 4 tygodnie pracy z jednostką tematyczną *Advertising* uczniowie potrafili produktywnie użyć zaledwie 24,7 elementy leksykalne (19%) ze 129 wcześniej opanowanych. Tak więc – zgodnie z łaćnińska maksymą *Repetitio est mater studiorum* – kluczem do efektywnej nauki języka obcego jest powtarzanie materiału.

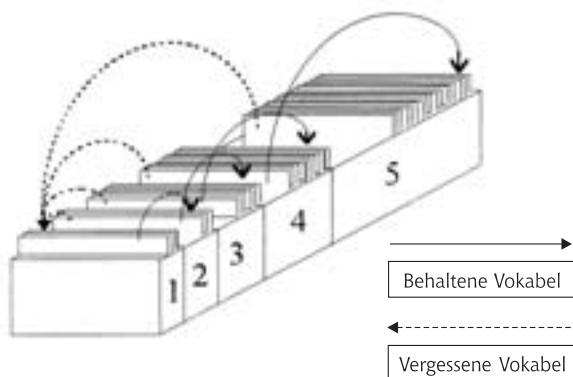
Jak wykazuje krzywa zapominania utrata informacji jest szczególnie intensywna natychmiast po zaprzestaniu nauki. W tym okresie powtórzeń powinny więc być bardzo intensywne. Seebauer (1987:74 i nast.) poleca organizowanie powtórzeń zaraz po nauczaniu się danej partii materiału według tzw. programu 5-10-20. Po opanowaniu materiału pierwsza przerwa między powtórzeniami powinna trwać 5, druga 10, trzecia zaś 20 minut. Następne powtórzenie powinno nastąpić dzień po nauce, kolejne po 3 lub 4 dniach, potem po 10 dniach i po raz ostatni po 3 tygodniach. By materiał był naprawdę dobrze zapamiętany, warto do niego wrócić po roku.

Bardzo popularną w krajach niemieckojęzycznych, a mało znaną w Polsce metodą nauki słownictwa obcojęzycznego jest prowadzenie kartoteki. (por. np. [www: http://paedpsych.jk.uni-linz.ac.at:4711/LEHRTEXTE/Lehrtexte.html](http://paedpsych.jk.uni-linz.ac.at:4711/LEHRTEXTE/Lehrtexte.html)). Niepodważalną jej zaletą jest możliwość sortowania materiału według stopnia, w którym został opanowany, jak również większa łatwość w organizowaniu i przeprowadzaniu powtórzeń. Nowe słówko (oraz jego transkrypcja, przykład użycia w kontekście, często spotykane kolokacje) jest zapisane po jednej stronie małej (najlepiej usztywnionej) karteczki, po drugiej stronie zamieszczamy jego tłumaczenie i/lub obcojęzyczną definicję. Kartki takie gromadzimy w pudełku z pięcioma przegródkami:

(1) W pierwszej przegródkie są przechowywane nowe słówka, wymagające nauczania się i intensywnych powtórzeń. Skoro tylko któreś z nich zostanie opanowane, przenosimy je do drugiej przegródki i umieszczamy za znajdującymi się tam karteczkami.

(2) Jeśli druga przegródka jest pełna bądź pierwsze z umieszczonych w niej karteczek leżą tam trzy dni, przechodzimy do jej powtarzania. Słówka, których odtworzenie (napisanie, głośne wypowiedzenie) nie przysparza trudności są przenoszone do przegródki trzeciej, a te, które uległy zapomnieniu trafiają do przegródki pierwszej za znajdujące się tam karteczki.

(3) Słownictwo z trzeciej przegródki jest powtarzane, gdy pierwsze znajdujące się w niej karteczki leżą tam od 6 dni. Słówka zapomniane trafiają do przegródki pierwszej, a zapamiętane do czwartej. Podobnie postępujemy z segregacją materiału z przegródki czwartej i najobszerniejszej przegródki piątej, przeprowadzając powtórzenia po 10 dniach (dla przegródki czwartej) i 3 tygodniach (dla przegródki piątej).



Rys. 9. Organizacja powtórek z kartoteką (por. <http://gymnasium-badaibling.de/schule/schulpsychologie/karteikasten.html>).

Prowadzenie kartoteki ma wiele korzyści; umożliwia uzyskanie natychmiastowej informacji zwrotnej (feedback), indywidualne dopasowanie tempa nauki, zwiększenie motywacji przez poczucie sukcesu, zapobiega traceniu czasu na powtarzanie materiału już opanowanego i – przede wszystkim – ułatwia optymalne rozłożenie powtórzeń w czasie. Istotny jest również fakt, iż metoda ta jest tania, umożliwia uczenie się w najróżniejszych okolicznościach (np. w drodze do szkoły) i – argument bardzo ważny dla uczniów – dotyczy materiału wymaganego przez nauczyciela.

Godne polecenia są również programy komputerowe służące opanowywaniu słownictwa, w których to program ustala daty następnych powtórzeń (np. *Super Memo*). Z reguły nie

sprzyjają one wprawdzie elaboracyjnemu przetwarzaniu wiadomości (brak kontekstu i miejsca na zapisywanie własnych notatek, kolokacji), pozwalają za to oszczędzić czas niezbędny dla przygotowania karteczek.

Niezależnie jednak od wybranej metody zasadnicze znaczenie dla osiągnięcia sukcesu ma wypracowanie własnych strategii uczenia się języka obcego. W optymalizacji i zwiększeniu efektywności tego procesu dużą rolę odgrywa wiedza metakognitywna, a więc znajomość siebie jako podmiotu uczenia się oraz czynników determinujących zapamiętywanie informacji. Do czynników tych należą zagadnienia semantycznego, głębokiego przetwarzania, elaboracji, organizacji oraz powtarzania materiału, jak również przedstawione już na łamach „Języków Obcych w Szkole” (nr 5/2003) mnemotechniki. Uświadomienie uczniom jak funkcjonuje pamięć ma tym większe znaczenie, że jest wielce prawdopodobne, iż zakończenie edukacji nie będzie dla nich oznaczało zakończenia nauki. Żyjemy bowiem w czasach, w których samokształcenie, podnoszenie swoich kwalifikacji oraz gotowość do przekwalifikowania się będzie się rozciągając na długi okres pracy zawodowej.

Bibliografia

- Anderson, J. R. (1985), *Cognitive Psychology and its Implications*, New York: W. H. Freeman and Company.
Anderson, J. R. (1988), *Kognitive Psychologie. Eine Einführung*, Heidelberg: Spektrum der Wissenschaft.
Bahric, H. P. (1984), „Semantic memory content in premaster: Fifty years of memory for Spanish learned in school” w: *Journal of Experimental Psychology: General* 113, s. 1-24.

- Chlewiński, Z., A. Hankała i in. (1997), *Psychologia pamięci*, Warszawa: Wiedza Powszechna.
Ebbinghaus, H. (1985), *Über das Gedächtnis. Untersuchungen zur experimentellen Psychologie*, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
Esser, U., A. Harnisch (1980), „Eine methodische Variante zur Optimierung des Wortschatzerwerbs. Listen- versus Graphenlernen” w: *Deutsch als Fremdsprache* 3/1980, s. 161-166.
Esser, U., U. Nowak (1986), „Verbesserung der Lexikleistung durch effektivere Nutzung und Training der Lernstrategien”, w: *Deutsch als Fremdsprache* 23/1986, s. 219-225.
Fortmüller, R. (1991), *Lernpsychologie. Grundkonzeptionen, Theorien, Forschungsergebnisse*, Wien: Manz Verlags- und Universitätsbuchhandlung.
Kostrzewa, F. (1994), „Sprache und Gedächtnis” w: *Neusprachliche Mitteilungen aus der Theorie und Praxis* 4/1994, s. 221-228.
Rohrer, J. (1990), *Zur Rolle des Gedächtnisses beim Sprachenlernen*, Bochum: Verlag Ferdinand Kamp.
Rohrer, J. (1993), „Vernetzendes Denken im Fremdsprachenunterricht” w: *Neusprachliche Mitteilungen aus der Theorie und Praxis* H. 4/1993, s. 212-217.
Roth, G. (1996), „Neuronale Grundlagen des Lernens und des Gedächtnisses”, w: Schmidt, S. J. (red.), *Gedächtnis. Probleme und Perspektiven der interdisziplinären Gedächtnisforschung*, s. 127-158.
Schouten-van Parreren, C. (1990), „Wider das Vergessen. Lern- und gedächtnispsychologische Gesichtspunkte beim Wortschatzerwerb”, w: *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*. Oktober 1990, s. 12-17.
Seebauer, R. (1987), *Einführung in die Lernpsychologie*, Wien: Verlag Leitner.
Sperber, H. (1989), *Mnemotechniken im Fremdsprachenerwerb mit Schwerpunkt „Deutsch als Fremdsprache”*, München: iudicium verlag.
Sulikowska, A. (2003), „Mnemotechniki na lekcji języka obcego”, w: *Języki Obce w Szkole*, 5/2003 s.10-16.
Włodarski, Z. (1998), *Psychologia uczenia się*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

(październik 2004)

Eliza Borczyk¹⁾

Zawiercie

Podróż po krainie samoświadomości

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

Rozwój wszelkich dziedzin nauki, ogromny postęp techniczny i permanentna transformacja otaczającej nas rzeczywistości wymuszają na

nas ciągle pogłębianie wiedzy i doskonalenie umiejętności. Każdy inteligentny i wykształcony człowiek zdaje sobie sprawę, że nie może prze-

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka włoskiego w Nauczycielskim Kolegium Języków Obcych w Gliwicach. Brała udział w naszym Konkursie 2004 – *Uczenie się języków wzbogaca – nas samych, nasze życie – pozwala nam ciągle doskonalić naszą wiedzę i umiejętności*.

stać się uczyć, jeśli chce nadażyć za światem i sprostać jego oczekiwaniom. Ludzkie życie jest ciągłym odkrywaniem, rozwiązywaniem zagadek, pokonywaniem przeszkód i poznawaniem, zwłaszcza samego siebie.

Poszukując pomysłu na tegoroczny konkurs *Uczenie się języków wzbogaca*, postanowiłam skupić się na osobie ucznia i pokazać, iż nauka języka obcego to ogromne wyzwanie i przygoda, ale również podróż w głąb samego siebie. Proces ten z pewnością nie jest tylko poznawaniem reguł gramatycznych, przydatnych słówek i gotowych struktur, choć nie ulega wątpliwości, że rozwijanie czterech podstawowych sprawności językowych (tj.: czytania, pisania, słuchania, mówienia) stanowi jego kluczowy element. Nauka języka nie kończy się również na poznawaniu kultury i bogatych tradycji narodu posługującego się danym językiem: wiedza z zakresu historii, geografii, literatury, muzyki czy filmu obcojęzycznego stanowi olbrzymią wartość samą w sobie i rozwija intelektualnie zainteresowanego, jest inwestycją ubogacającą wewnętrznie zwłaszcza młodego człowieka. Jednakże nauka języka może i powinna być przede wszystkim okazją do samopoznania, samoświadomości i samorealizowania się. Warto zadać sobie w tym momencie pytanie, czym jest samoświadomość? Pokuszę się tutaj o własną refleksję, bez odwoływania się do teorii psychologicznych czy definicji słownikowych. Moim zdaniem *samoświadomość oznacza rozumienie samego siebie, emocji, osobowości, temperamentu. To także znajomość własnych aspiracji, dążeń, możliwości, umiejętność osiągania wytyczonych celów, odpowiedzialność i zdolność podejmowania inicjatywy*. Zdaję sobie sprawę, iż wkraczamy tutaj na pole psychologii, jednakże pewne zagadnienia, które zamierzam poruszyć, na dobre zadomowiły się we współczesnej glottodydaktyce. Mam tu na myśli takie pojęcia, jak: osobowość, emocje, motywacja, postawa, strategie uczenia się, styl myślenia i tym podobne, a więc kluczowe elementy *learner-oriented teaching*, które propaguje konieczność dostosowania się do ucznia i jego potrzeb (por. Arabski, 1997).

Od momentu przełomu w dydaktyce nauczania języków obcych, jaki nastąpił w latach 70. ubiegłego wieku, uczeń stał się centralnym

ogniwem procesu dydaktycznego. Zrozumiano, iż największy wpływ na sukces w nauce ma indywidualna aktywność ucznia, a nie, jak zakładano dotychczas, stosowane metody i techniki nauczania.

Jednakże, jak podkreśla w swych rozważaniach Katarzyna Karpińska-Szaj, w *warunkach szkolnych stawianie na indywidualizację w nauczaniu jest przedsięwzięciem bardzo trudnym* (zdanie to podziela wielu współczesnych dydaktyków, m.in. Krashen uważa, iż indywidualizacja w szkole średniej nie jest możliwa, por. Arabski, 1997) i nacisk kładzie się raczej na jego *autonomizację* (K. Karpińska-Szaj, 1998), a jej centralnym problemem jest *nabywanie zdolności do kierowania własnym procesem uczenia się*. Oznacza to, że nie model programu czy techniki nauczania powinny być dostosowane do jednostki, ale osoba ucząca się ma sterować swoim uczeniem się przez uświadomienie sobie własnej odpowiedzialności za jego przebieg i efekty. Konieczne jest tutaj autentyczne zaangażowanie ucznia w sferze działań językowych zmierzających ku nabywaniu kompetencji komunikacyjnej w *swój własny niepowtarzalny osobisty sposób, zgodnie ze swoją osobowością*. Dzięki autonomii ucznia można pokonać, jak twierdzi autorka artykułu, znane nam wszystkim problemy szkolnego kształcenia językowego, tj. zbyt małą liczbę godzin przeznaczonych na naukę języka, zbyt liczne grupy uczniowskie, niewyrównany poziom klas (por. Karpińska-Szaj). Warto jednak nadmienić, iż autonomizacja jest osiągalna na co najmniej średnim poziomie zaawansowania językowego (Wilczyńska, 1999).

Autonomizacja nie jest jednak równoważna z całkowitą samodzielnością ucznia, wręcz przeciwnie – jej ideą jest współpraca z innymi uczącymi się i samym nauczycielem, stąd też termin *autonomia* sprowadzono do pojęcia *półautonomii* (ibid.). Błędne jest więc myślenie o wyeliminowaniu nauczyciela z procesu uczenia się języka obcego. Wbrew pozorom jego rola stała się ważniejsza i trudniejsza z powodu konieczności ciągłego dostosowywania siebie i własnych systemów edukacyjnych do postępu technicznego i transformacji społecznych rzeczywistości, w której naucza, a która coraz bardziej różni się od tej, w której dorastał i kształcił się

(por. Cesa-Bianchi, Biegani, 1980); jego praca wymaga ponadto ciągłego doskonalenia umiejętności i pogłębiania wiedzy psychologicznej i pedagogicznej. Jak sugeruje Janusz Arabski, nauczyciel został przesunięty z pozycji *modela do bezdyskusyjnego naśladowania, uprawnionego do wydawania werdyktów o postępach uczących się*, jak miało to miejsce we wcześniejszych metodach nauczania, do roli *przewodnika i organizatora ich pracy* (Arabski, 1997). Zadaniem nauczyciela zorientowanego na nauczanie autonomiczne jest więc wprowadzenie ucznia m.in. w arkana podstawowej wiedzy psychologicznej, aby pomóc mu w:

- ▶ zrozumieniu własnej motywacji i postawy wobec przyswajanego języka,
- ▶ poznaniu własnych emocji czy cech osobowościowych,
- ▶ doborze najefektywniejszych strategii uczenia się i organizacji pracy własnej.

O potrzebie tego typu wiedzy i świadomości wybranych zagadnień niech przekonają nas wyniki ankiet Marii Wysockiej, która przeprowadziła badania co do sposobów i strategii, jakich poszczególni studenci filologii angielskiej Uniwersytetu Śląskiego używają w postępowaniu z materiałem językowym przeznaczonym do nauczania się (Wysocka, 1988). Wynika z nich, iż większość uczących się jest świadoma ogromu pracy własnej, jaką trzeba wykonać ucząc się języka obcego, zwłaszcza poza zajęciami, ale nie potrafi właściwie zorganizować swojej nauki, nie jest przekonana co do skuteczności i odpowiedniości stosowanych strategii uczenia się (opiera się w tej sferze głównie na własnej intuicji), a także często przyznaje się do zbyt niskiej motywacji własnej.

Podobnego typu ankiety, dotyczące wpływu motywacji i postawy na strategię uczenia się języka obcego, przeprowadziła Anna Nawrocka. Wynika z nich, że większość uczących się języka obcego niewłaściwie organizuje pracę własną, ma słabą motywację i nie wykorzystuje swoich możliwości (Nawrocka, 1988).

W celu bardziej dogłębnego przyjrzenia się tym kwestiom, poświęćmy nieco uwagi refleksji na temat kilku ważnych czynników indywidualnych determinujących przebieg i rezultaty procesu uczenia się języka obcego.

Rola motywacji i postawy w procesie uczenia się języka obcego

Waldemar Pfeiffer jest jednym z wielu dydaktyków, którzy uważają, że motywacja jest tym czynnikiem osobowościowym, który najmocniej wpływa na proces uczenia się i dlatego też jej analiza będzie najobszerniejsza. Tematyka motywacji i postaw jest tak rozległa i zróżnicowana, iż nie sposób omówić w kilku zdaniach wszystkich jej aspektów. Nie ulega wątpliwości, że są to jedyne czynniki indywidualne, które mogą być kształtowane i rozwijane (Szafek, 1992:73). Główną funkcją procesu motywacyjnego jest realizacja intencji, która wymaga odpowiedniej organizacji działania oraz skupienia uwagi. Powszechnie uznaje się motywację za kluczowe pojęcie w osiąganiu sukcesu i jeden z czynników afektywnych, które w znaczny sposób determinują efektywność procesu uczenia się (Pallotti, 2000). Motywacja jest postrzegana jako wewnętrzny impuls, potrzeba lub pragnienie poznania danego języka, pogłębienia jego znajomości i pokonania wszelkich trudności.

Istnieje wiele motywów, które mogą skłonić do uczenia się języka obcego, przy czym motyw rozumiany jest jako *tendencja kierunkowa lub stan wewnętrznej napięcia, który pobudza organizm do działania i ukierunkowuje je na dany cel* (Strelau, 1979:151, Reykowski, 1992:74). Przyczyna takiego napięcia może tkwić w:

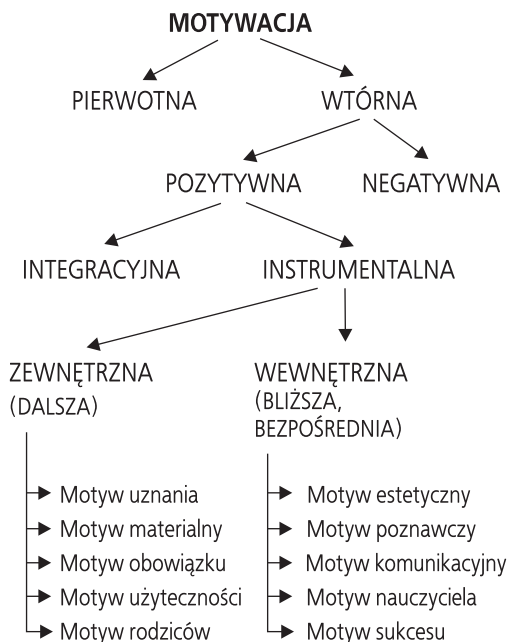
- ▶ konieczności zaspokojenia podstawowych potrzeb,
- ▶ realizacji zadań narzuconych z zewnątrz lub przez samą jednostkę (Tomaszewski, cyt. w Strelau, 1979).

Większość metodyków wymienia dwa główne motywy, które korzystnie wpływają na proces przyswajania języka:

- ▶ *motyw integracyjny* (kiedy nauka języka ma wartość autoteliczną, czyli stanowi cel sam w sobie),
- ▶ *motyw instrumentalny* (kiedy nauka języka stanowi narzędzie lub środek do osiągnięcia innego celu (Komorowska 1987, Kurcz 1992, Arabski 1997).

Autorami tego podziału są Gardner i Lambert, a dokonali go prowadząc w Kanadzie

pierwsze badania nad poszczególnymi motywami uczenia się języka. Aby szerzej omówić specyfikę działania tych motywów, chciałabym zaprezentować typologię motywacji autorstwa Marka Szałka, która, choć w sposób uproszczony, wyczerpująco wyjaśnia główne typy motywacji oraz zachodzące między nimi zależności i relacje.



Schemat 1. Typologia motywacji wg M. Szałka (Szałek 1992:93).

Autor rozpoczyna swoją klasyfikację od podziału motywacji na pierwotną i wtórną. Pierwsza z nich jest związana z przyswajaniem języka ojczystego i wyraża potrzebę komunikacji w celu zaspokojenia elementarnych potrzeb, druga natomiast dotyczy uczenia się języka obcego w warunkach szkolnych. Motywacji wtórnej zawsze towarzyszą emocje pozytywne lub negatywne, które stają się źródłem odpowiednich typów motywacji: pozytywna jest oparta na perspektywie nagrody albo korzyści, która może mieć charakter integracyjny lub instrumentalny.

Nie sposób nie zauważyć, iż istnieje wiele różnych motywów, które skłaniają do nauki języka obcego. Można by je ująć w trzech głównych grupach:

- ▶ *poznawcze* – związane z zainteresowaniami,
- ▶ *społeczno-ideowe* – związane ze światopoglądem i nastawieniami,
- ▶ *lękowe* – związane z poziomem aspiracji (Włodarski, 1996).

Korelacje między poziomem motywacji a sukcesem w nauce zostały poparte licznymi badaniami empirycznymi. Potwierdzają one ogromną rolę motywacji integracyjnej, rozumianej jako chęć porozumienia się z przedstawicielami innych narodowości, a także motywacji pozytywnej i wewnętrznej, które to przybliżają uczącego się ku większej autonomii. Motywacja zewnętrzna, według wielu badań niejednokrotnie pozytywnie wpływająca na efekty uczenia się, znacznie ogranicza autonomię, ponieważ uczący się często warunkuje swój proces uczenia się języka od opinii innych i nie potrafi samodzielnie wyznaczyć sobie celu nauki oraz kontrolować własnych postępów.

W pierwszych latach nauki przeważa motywacja wewnętrzna, która z biegiem czasu zmniejsza się ustępując miejsca zewnętrznej. Motywacja wewnętrzna może być wzmocniona, kiedy cel nauki jest dokładnie określony, praktyczny i atrakcyjny (Strelau 1979). Innym czynnikiem wzmacniającym ten rodzaj motywacji jest potrzeba sukcesu. Potwierdzają to badania, m.in. H. Komorowskiej, M. Szałka: poczucie sukcesu i odpowiedni poziom motywacji stanowią czynniki indywidualne, niezbędne w osiągnięciu sukcesu w nauce.

Czynniki motywacyjne stymulują i ukierunkowują czynności intelektualne uczącego się: wyostrzają percepcję, zwiększają efektywność zapamiętywania i myślenia, ułatwiają przyswajanie nowych informacji, polepszają uwagę i koncentrację, gwarantują wytrwałość w nauce.

To, co jednostka chce osiągnąć w wyniku uczenia się, wpływa znacząco na uzyskiwane rezultaty. Aby naturalnie pobudzić motywację do uczenia się języków obcych, należy dbać o to, by cele nauki były zawsze jasno określone, realistyczne i pokrywały się z celami osobistymi. Uczeń powinien przyjąć określone i znane mu cele nauczania za swoje własne i utożsamić się z nimi, wówczas będzie miał szansę na własny rozwój i samospełnienie.

Rola emocji i cech osobowościowych

Emocje są strukturami sterującymi naszym życiem. Mają charakter krótkotrwałe, jednakże mogą zmienić sposób myślenia lub postawę. Ich rdzeniem jest gotowość do działania, gdyż nadają priorytet pewnym czynnościom. Według hipotezy Tomkinsa i Simona, *zarządzają naszymi motywami, przełączając uwagę z jednej sprawy na drugą.*

Emocje wywołują znaczący wpływ na funkcjonowanie poznawcze człowieka: zaostwiają percepcję, koncentrują uwagę, determinują pamięć. Lepiej pamiętamy to, co wyraziście i niezwykle. Emocje są również źródłem twórczości.

Osoby o wysokiej inteligencji emocjonalnej, które potrafią rozpoznać własne emocje, mogą dzięki nim zwiększyć efektywność swych działań, m.in. przez podwyższenie poziomu zaangażowania. Ten rodzaj inteligencji ma olbrzymi wpływ na sukces i pozwala prognozować pewne osiągnięcia (Oatley, Jenkins 2003).

Każdy uczeń, który rozpoczyna naukę języka obcego, stanowi ukształtowaną do pewnego stopnia jednostkę posiadającą indywidualne cechy osobowościowe, predyspozycje i umiejętności. Ze względu na cechy osobowości możemy podzielić uczniów na:

- ▶ **Ekstrawertyków i introwertyków**
Pojęcie ekstrawersji i introwersji wprowadził i opisał C. G. Jung, a wyjaśnił Eysenck. Ekstrawertycy są uważani przez psychologów za osoby niedostatecznie pobudzone, które poszukują bodźców w interakcjach społecznych i stymulacji zewnętrznej, natomiast introwertycy odnajdują sami z siebie dostateczne pobudzenie, preferują spokój i samodzielnie zorganizowane aktywności (Oatley, Jenkins, 2003:216). Badania empiryczne potwierdzają lepsze efekty nauki języków obcych u introwertyków, zwłaszcza w ćwiczeniach pisemnych, które wymagają skupienia i koncentracji, natomiast ekstrawertycy potrafią się wykazać w ćwiczeniach ustnych, gdyż łatwiej im przełamać lęk przed mówieniem (Włodarski, 1996).
- ▶ **Uczniów o zawyżonej lub zaniżonej samoocenie**
Samoocena to, w skrócie, obraz własnej osoby. Związana jest z poczuciem własnej warto-

ści, którego wysoki poziom może przyczynić się do postawy nonkonformistycznej, większej aktywności i umiejętności obrony własnego punktu widzenia, a więc od niej zależy wiara we własną samodzielność i możliwości.

- ▶ **Uczniów skłonnych do podejmowania lub unikania ryzyka** (Pfeiffer, 2001:102).

Taka cecha może mieć związek z poziomem lęku, poziomem inhibicji czy typem osobowości/temperamentu.

Dodatkowe informacje dotyczące problematyki osobowości można znaleźć w opracowaniach, m.in. Masłowa, Strelaua czy Atkinsona.

Strategie uczenia się i organizacja pracy własnej

Proces przyswajania języka obcego nigdy nie postępuje nieświadomie: uczący się są świadomi technik, jakich używają, aby osiągnąć lepsze efekty. Strategie uczenia się wyraźnie określają sposób, w jaki dany uczeń poznaje, przetwarza i magazynuje informacje językowe.

W. Wilczyńska definiuje strategie jako *indywidualne, właściwe jednostce sposoby opanowywania języka obcego*. Jej zdaniem, celem nauczania powinno być wspieranie osoby uczącej się w odkrywaniu i dobieraniu indywidualnie najważniejszych strategii uczenia się (Wilczyńska 1999:308).

W literaturze napotykamy mnóstwo różnorodnych klasyfikacji i typologii strategii. Zagadnienie to jest o tyle skomplikowane, o ile jest związane bezpośrednio z typem ucznia, jego stylem poznawczym czy choćby materiałem nauczania. Strategie nie są zjawiskiem stałym: zmieniają się wraz z wiekiem i nabywaniem doświadczenia.

Jedną z klasyfikacji wyróżnia strategie *bezpośrednie* (wykorzystywane w trakcie uczenia się i używania języka) oraz *pośrednie* (dotyczące planowania i nadzorowania nauki). Następnie podział ten zostaje uzupełniony o poszczególne podtypy. I tak, do strategii bezpośrednich zaliczamy:

- ▶ **strategie mnemotechniczne** – związane z kojarzeniem związków między wyrazami i kontekstami i ich użycie w innych kontekstach,

- ▶ *strategie poznawcze* – odnoszące się bezpośrednio do materiału językowego, który uczeń napotyka podczas nauki, np. streszczenie tekstu,
 - ▶ *strategie kompensacyjne* – przykładem może być użycie elementów niewerbalnych.
- Do strategii pośrednich należą:
- ▶ *strategie metakognitywne* – np. organizowanie etapów nauki i ich monitorowanie,
 - ▶ *strategie afektywne* – mające na celu zredukowanie stresu związanego z komunikacją językową,
 - ▶ *strategie społeczne* – np. współpraca z innymi uczniami (klasyfikacja Oxforda cytowana przez W. Pfeiffera, 1999:106).

Dzięki stosowaniu indywidualnych strategii, przynoszących pozytywny skutek, uczniowie mają możliwość rozwijania umiejętności uczenia się autonomicznego, niezależnego i bardziej efektywnego. Ponadto, znacznie zwiększy się ich motywacja i pewność siebie, pogłębianie wiedzy będzie miało charakter bardziej samodzielny, a zdobyte umiejętności strategiczne będą mogły zostać przeniesione na inne języki obce lub przedmioty szkolne (ibid.).

Niejednokrotnie słyszeliśmy stwierdzenie, iż rozwój emocjonalny jest ważniejszy niż intelektualny. Jak przekonuje nas w swej książce *Samopoznanie w procesie nauczania języka obcego(...)* Krystyna Wojtynek-Musik, nauka języków obcych stwarza ogromne możliwości samopoznania i lepszego wykorzystania własnego potencjału osobowego. Uczeń musi zrozumieć, iż to w nim tkwią *siły sprawcze*, że może samodzielnie podejmować decyzje, dokonywać wyboru, a przez to realizować się. Ponadto, powinien umieć rozpoznać swój indywidualny poziom rozwoju i specyficzne zdolności, zdać sobie sprawę ze swych mocnych i słabych stron. Aby to nastąpiło, proces nauczania powinien zostać wzmocniony elementami psychoanalitycznymi: nauczyciel powinien informować uczniów o zasadach funkcjonowania mózgu i roli obu półkul, o znaczeniu podświadomej pamięci, o ważności relacji interpersonalnych; *powinien pomóc uczniowi poznać siebie wieloaspektowo*. Jeśli uda się zwiększyć samoświadomość ucznia, łatwiej będzie mu zrozumieć i zaakceptować własną tożsamość, zwiększy się jego samoocena i wiara we własne możliwości.

Aby nauka dawała satysfakcjonujące rezultaty, powinny jej towarzyszyć pozytywne emocje, a nie przymus, często będący jedyną „motywacją” i silnie ograniczający osobisty stosunek do wiedzy oraz jej kreatywne zastosowanie w samodzielnym życiu (Wojtynek-Musik, 2001). Do wysokiego poziomu motywacji może znacznie przyczynić się autentyczne zainteresowanie ucznia nauką języka, jak i wiara w jej końcowy sukces. Warunkiem osiągnięcia takiego stanu rzeczy jest konieczność obalenia wszelkich stereotypów, dotyczących sukcesu w nauce języka obcego, gdyż negatywne poglądy i opinie warunkują efekty nauki czy samą percepcję. Najczęściej spotykane błędne opinie to konieczność posiadania dobrej pamięci, wysokiego IQ czy specjalnych zdolności. Są to niewątpliwie cechy sprzyjające, jednakże ich brak nie dyskryminuje jednostki: pamięć i koncentrację uwagi można wyćwiczyć i wzmocnić, a zdolności determinują jedynie tempo nauki.

Dodatkowych, praktycznych wskazówek jak umożliwić uczniowi lepszą świadomość samego siebie, samorozwój i samodzielne działanie w sferze nauki języka obcego, udzielają nam autorki cytowanych już przez mnie książek *Samopoznanie w procesie nauki języka obcego oraz propozycje ćwiczeń obcojęzycznych* i *Uczyć się czy być nauczonym? O autonomii w przyswajaniu języka obcego*.

Na zakończenie chciałabym się odnieść do opinii W. Wilczyńskiej, która uważa, iż doskonalenie obcojęzyczne *może być rozpatrywane jako wyraz rozwijającej się osobowości i tożsamości uczącego się, w zakresie tak indywidualnym, jak i społeczno-kulturowym* (Wilczyńska 1999:229). Autorka niejednokrotnie daje do zrozumienia, iż nie ma innego uczenia się jak osobiste, a to uczenie się przejawia się również przez coraz większą świadomość siebie i swych aspiracji oraz większą dojrzałość emocjonalną.

Bibliografia:

- Arabski J. (1997). *Przyswajanie języka obcego i pamięć werbalna*, Katowice: Śląsk Sp. z o.o.
- Cesa-Bianchi M, Bregani P. (1980), *Problemi di psicologia scolastica*, Brescia: La Scuola.
- Karpińska-Szaj K. (1998), „Motywacja w nauczaniu/uczeniu języka obcego zorientowanym na autonomię ucznia”, w: *Neofilolog* 16, Poznań: UAM.
- Komorowska H. (1987), *Sukces i niepowodzenie w nauce języka obcego*, Warszawa: WSiP.

- Kuklińska B. (2003), „Metody aktywizujące w nauczaniu języka obcego”, w: *Języki Obce w Szkole*, 1/2003, Warszawa: CODN.
- Kurcz I. (1992), *Język a psychologia*, Warszawa: WSiP.
- Oatley K., Jenkins J. (2003), *Zrozumieć emocje*, Warszawa: PWN
- Pallotti G. (2000), *La seconda lingua*, Milano: Bompiani.
- Reykowski J. (1992), „Procesy emocjonalne. Motywacja. Osobowość”, w: Tomaszewski T. (red.), *Psychologia ogólna*, Warszawa: PWN.
- Strachanowska I. (1996), *Czynniki determinujące wybór języków obcych przez młodzież szkolną*, Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane WSP.
- Strelau J., Jurkowski A., Putkiewicz Z. (1979), *Podstawy psychologii dla nauczycieli*, Poznań: PWN.
- Szałek M. (1992), *Sposoby podnoszenia motywacji na lekcjach języka obcego*, Poznań: Art. Print.
- Szulc A. (1984), *Podręczny słownik językoznawstwa stosowanego*, Warszawa: PWN.
- Wilczyńska W. (1999), *Uczyć się czy być nauczonym? O autonomii w przyswajaniu języka obcego*, Poznań: PWN.
- Włodarski Z. (1996), *Psychologia uczenia się*, Warszawa: PWN.
- Wojtynek-Musik K. (2001), *Samopoznanie w procesie nauki języka obcego oraz propozycje ćwiczeń obcojęzycznych*, Katowice: Wydawnictwo UŚ.
- Wysocka M. (1988), „Proces uczenia się języka obcego na studiach neofilologicznych: omówienie wyników badań kwestionariuszowych”, w: Arabski J. (red.), *Metody glotodydaktyki*, Katowice: UŚ.
- Zybert J. (2002), „Helping learners to learn”, w: *Neofilologia* 21, Poznań.

(listopad 2004)



WYDAWNICTWA CODN PRODUKUJĄ

Poradnik edukatora praca zbiorowa pod redakcją Marzenny Owczarz

Książka prezentuje postać edukatora w systemie doskonalenia zawodowego nauczycieli. Autorzy omawiają zadania i rozwój zawodowy edukatora, ze szczególnym uwzględnieniem kompetencji niezbędnych w pracy z osobami dorosłymi. Czytelnik znajdzie tu wskazówki potrzebne do organizacji i przeprowadzenia zajęć edukacyjnych dla dorosłych (planowanie zajęć, przygotowanie materiałów szkoleniowych, metody pracy, ewaluacja zajęć).

W książce zamieszczono także przykładowe scenariusze zajęć edukatorskich, przedstawiono zasady organizowania egzaminu kwalifikacyjnego oraz ramowy program kursu kwalifikacyjnego przygotowującego do pracy edukatorskiej.

Zebrane materiały to wynik wieloletnich doświadczeń autorów w zakresie organizacji i prowadzenia zajęć dla przyszłych edukatorów.

Do nabycia w księgarni CODNu, Aleje Ujazdowskie 28, 00-478 Warszawa lub wysyłkowo, tel. (48 22) 621 75 97





Marzena Wysocka¹⁾
Katowice

Fosylizacja języka – historia choroby i profilaktyka

Zagadnienie fosylizacji języka pojawiło się w literaturze specjalistycznej w latach 70. W ciągu ostatnich trzydziestu lat powstało wiele interpretacji oraz stanowisk na temat omawianego problemu.

Miejsce fosylizacji w procesie uczenia się/nauczania języka

Próby zdefiniowania pojęcia zapoczątkował Selinker (Han, 2004) i uznał fosylizację za zjawisko, które powstaje w wyniku ustania procesu uczenia się, co w konsekwencji prowadzi do zatrzymania procesu rozwoju interjęzyka. Lowther (Han, 2004:16) w swojej definicji fosylizacji języka podkreśla „*brak warunków i możliwości ze strony jednostki do uzyskania kompetencji językowej bliskiej rodowitemu użytkownikowi języka*”²⁾.

Od bardzo ogólnych stwierdzeń przechodzimy do wyjaśnień, jakie podaje Preston (Han, 2004:17), utożsamiając fosylizację z zakorzenionymi niepoprawnymi formami językowymi, czy podobnie brzmiącej opinii Browna (1987:186), określającej fosylizację jako „*włączenie na stałe niepoprawnych form językowych do kompetencji językowej uczących się języka*”³⁾. W odpowiedzi na zaakcentowane powyżej błą-

dy językowe oraz ich obecność w procesie fosylizacji Ellis (1994) zwraca uwagę na pojawianie się zarówno błędnych, jak i poprawnych struktur językowych w omawianym tu procesie.

Definicje słownikowe, jak np. *The Cambridge International Dictionary of English* (1999) i *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics* (1999) oprócz oporności na zmiany, niepełności bądź niekompletności wiedzy i umiejętności, stabilizacji czy szczytu osiągnięć w procesie uczenia się i używania języka, nawiązują do tradycji behawiorystycznych i traktują zagadnienie fosylizacji jako utrwalone i odporne na zmiany nawyki językowe.

Niezależnie od tego, którą z definicji przyjmiemy, mniej lub bardziej uwypuklone cechy nieodwracalności zjawiska i fakt nieuniknionego stanu fosylizacji języka wskazują na to, iż jest to jeden z nieodłącznych elementów bądź stadiów procesu uczenia się/używania języka. Nieuchronność zjawiska wraz z jego nieprzyjemnymi i niemożliwymi do zwalczenia skutkami doprowadziły do rozpowszechnionej wśród uczących się i użytkowników języka *fosylofobii*, którą Van Patten (Han, 2004:147) definiuje jako *strach przed fosylizacją*. Ponadto zaburzenia i odchylenia od normy wyrażające się skamieniałością języka pozwalają na porównanie fosylizacji z nieuniknioną chorobą organizmu jednostki.

¹⁾ Autorka jest asystentką w Instytucie Języka Angielskiego Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach.

²⁾ Tłumaczenie autorki.

³⁾ Tłumaczenie autorki.

Fosylizacja, czyli choroba języka

Choroba języka jest nieunikniona i dotyka wszystkich uczących się i użytkowników języka. „Atakuje” bez względu na wiek, poziom zaawansowania czy, jak czytamy w definicji Selinkera, niezależnie od częstotliwości kontaktu z językiem, motywacji do nauki i sposobności posługiwania się językiem.

Organizm jednostki (system języka) może być „zainfekowany” częściowo (*local fossilization*) lub globalnie (*global fossilization*). W pierwszym przypadku mamy do czynienia z zaburzeniami lub zniekształceniami form językowych w zakresie np. składni czy morfologii. W drugim przypadku może oznaczać skamieniałość całego systemu.

Najbardziej podatne na fosylizację są:

- ▶ nieregularne formy języka,
- ▶ formy językowe o niskiej częstotliwości użycia,
- ▶ struktury niejednoznaczne,
- ▶ konstrukcje komunikacyjnie redundantne (zbędne),
- ▶ formy językowe postrzegane jako istotne w danym systemie języka.

Objawy choroby

Do najbardziej charakterystycznych zachowań uczących się i użytkowników języka świadczących o jego fosylizacji zalicza się m.in.:

- ▶ systematyczne i niesystematyczne błędy językowe,
- ▶ błędy odzwierciedlające nawyki językowe,
- ▶ przypadkowo poprawne i niepoprawne struktury gramatyczne,
- ▶ brak poprawnych struktur języka docelowego,
- ▶ brak biegłości językowej,
- ▶ zmienne wyniki nauczania,
- ▶ brak postępów w nauce.

Biorąc pod uwagę przedstawione powyżej „objawy” choroby możemy mieć do czynienia

z wieloma lub pojedynczymi symptomami zmian zachodzących w systemie językowym poszczególnych jednostek.

Profilaktyka

Jakość oraz częstotliwość zmian w rozwoju interjęzyka jest nieunikniona. Istnieją jednak „zabiegi”, za pomocą których można spowolnić nieuchronnie postępujący proces skamieniałości języka i dołożyć sił, by pracować nad ciągłym rozwojem niepełnej kompetencji językowej.

Recepta przedstawiona poniżej została „przepisana” przez studentów Filologii Angielskiej Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. Grupa badanych liczyła 30 osób i była reprezentowana przez studentów drugiego, trzeciego i czwartego roku, uczestniczących w zajęciach uzupełniających z zakresu bloku przedmiotów pedagogicznych⁴⁾. Wszelkie porady oraz zalecenia zostały sformułowane podczas dyskusji na jeden z tematów kursowych zajęć, a mianowicie *How to prevent the language from fossilization (Jak przeciwdziałać fosylizacji języka?)*

Zadaniem studentów było zastanowienie się nad sposobami przeciwdziałania fosylizacji języka. Jako że większość badanych na co dzień wykonuje zawód nauczyciela lub się do niego przygotowuje, pracując w szkołach językowych lub udzielając prywatnych lekcji z języka angielskiego, zebrane informacje dotyczyły przedsięwzięć i czynności podejmowanych przez podmiot badań z perspektywy studenta i nauczyciela.

Zabiegi stosowane przez ucznia

Stanowisko studenta określa czynności i zabiegi o podłożu teoretycznym, stosowane z definicji przez osobę uczącą się języka. Pierwszych sześć wymienionych sposobów odnosi się

⁴⁾ Zajęcia uzupełniające z przedmiotów pedagogicznych są przeznaczone dla studentów programów tłumaczeniowych i kulturowych, którzy przez uczestnictwo w zajęciach chcą uzyskać kwalifikacje do pełnienia zawodu nauczyciela. Omawiana grupa uczestniczyła w zajęciach z pedagogiki z elementami językoznawstwa stosowanego, prowadzonych przez autorkę artykułu.

bezpośrednio do działań/ćwiczeń podjętych i praktykowanych z inicjatywy studenta często we własnym zakresie i po zakończeniu zajęć. Siódmy odzwierciedla zalecaną postawę uczącego się danego języka wobec własnych umiejętności oraz przyrostu wiedzy. Przedstawiają się one następująco:

1. Stawianie coraz to nowych celów i dążenie do ich realizacji (np. każdego dnia nauczyć się 10 nowych terminów/wyrażeń i następnego dnia sprawdzić, czy oraz ile się pamięta – w razie potrzeby powtórzyć czynność).
2. Korzystanie z podręczników i materiałów z lat ubiegłych w celu odświeżenia wiadomości.
3. Utrwalanie nowego materiału po zakończeniu zajęć, np. codziennie 30 minut.
4. Poprawianie wskazanych błędów oraz sygnalizowanie błędów popełnionych przez koleżanki/kolegów w grupie.
5. Stały kontakt ze społecznością kraju języka docelowego (utrzymywanie znajomości z rodowitymi użytkownikami języka osobiście podczas pobytu w danym kraju w ramach stypendium naukowego, urlopu czy np. listownie bądź za pomocą, tzw. programów komunikatorów).
6. Kontakt z „żywym językiem” (przez prasę, radio, telewizję, np. tłumaczenie symultaniczne poszczególnych fragmentów programu).
7. Krytyczny osąd własnych umiejętności i świadomość ciągle niepełnej kompetencji językowej.

Zabiegi stosowane przez nauczycieli

W części poświęconej nauczycielom zostaną przedstawione starania oraz próby zapobiegania fosylizacji języka w kontekście nauczyciel-uczeń. Pierwszych osiem sposobów postępowania odnosi się do sytuacji klasy szkolnej. Dwa ostatnie dotyczą działań podejmowanych przez nauczycieli, często poza murami szkoły. Są to:

1. Zawyżanie ocen (obniżenie wymagań) w celu podniesienia motywacji uczniów do nauki.
2. Korzystanie z ćwiczeń z nowego, jak i uprzed-

nio poznanego przez uczniów materiału językowego.

3. Zachęcanie do oglądania i prezentowanie programów i audycji w języku docelowym.
4. Regularne odpytywanie uczniów, np. z materiału wprowadzonego parę lekcji wstecz.
5. Częste powtórzenia materiału oraz prace klasowe.
6. Regularnie zadawane i sprawdzane zadania domowe.
7. Organizowanie konkursów szkolnych i międzyszkolnych oraz tworzenie atmosfery współzawodnictwa w klasie.
8. Poprawianie pojawiających się błędów oraz sygnalizowanie niepoprawnych form językowych.
9. Umożliwienie kontaktu z rodowitymi użytkownikami języka (np. spotkania i pogawędki z native-speakerami na lekcji).
10. Organizowanie wycieczek do krajów anglojęzycznych.

Kolejność przedstawionych „sformułowań” i tym razem nie jest przypadkowa. Odzwierciedla ona częstotliwość, z jaką nauczyciele podejmują się konkretnych działań.

Podsumowanie

Wniosek, który nasuwa się po dokładnym przeanalizowaniu „zabiegów” zalecanych i stosowanych przez grupę badanych, jest jednoznaczny i ku przestrodze wszystkich uczących się i użytkowników języka obcego zostanie sformułowany w trybie rozkazującym:

Nie spoczywaj na laurach.

Jest on niczym przykazanie, które realizowane skrupulatnie z pewnością opóźni proces skamieniałości języka na korzyść rozwoju interjęzyka. Większość z czynności przedstawionych przez badanych (z wyjątkiem wyjazdów za granicę) nie wymaga żmudnych przygotowań ani nie pochłania zbyt wiele czasu. Z kolei troska o „kondycję” języka każdego dnia może stać się źródłem satysfakcji płynącej z indywidualnej pracy uczących się nad swoją niepełną kompetencją językową, jak również z pracy włożonej przez nauczycieli w rozwój kompetencji swoich podopiecznych.

Bibliografia

- Brown, H.D. (1987), *Principles of Language Learning and Teaching*, New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Ellis, R. (1994), *The Study of Second Language Acquisition*, Oxford: OUP.
- Han, Z-H. (2004), *Fossilization in Adult Second Language Acquisition*, Clevedon: Multilingual Matters.

- Richards, J. C., Platt, J. i H. Platt (red.) (1999), *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*, Harlow: Longman.
- The Cambridge International Dictionary of English* (1999), Cambridge: CUP.
- Zaczyński, W. (1995), *Praca badawcza nauczyciela*, Warszawa: WSiP.

(listopad 2004)

Krystyna Szymankiewicz¹⁾

Warszawa

Jak opanować bezgłosny język? Kilka uwag o komunikacji niewerbalnej w nauczaniu języka obcego²⁾

Nauczając i ucząc się języka obcego powinniśmy pamiętać o bezgłosnej sferze komunikacji. *Europejski system opisu kształcenia językowego wymienia język ciała, czyli gesty, mimikę, postawę, kontakt wzrokowy, kontakt fizyczny i dystans pośród paralingwistycznych środków wyrazu potrzebnych do skutecznego i poprawnego podejmowania działań komunikacyjnych w języku obcym, uznając, iż „znajomość konwencji rządzących zachowaniem w tym zakresie współtworzy kompetencję socjokulturową użytkownika/uczącego się języka”³⁾.*

Inny powód, dla którego komunikacja niewerbalna zasługuje na uwagę nauczycieli języków obcych, to jej powszechność na lekcjach w funkcji istotnego kanału komunikacji dydaktycznej w klasie.

W celu lepszego poznania specyfiki języka ciała, rządzących w nim mechanizmów oraz możliwości jego wykorzystania w nauce języka obcego, proponuję poszukiwanie odpowiedzi na następujące pytania:

- ▶ Czym jest komunikacja niewerbalna?
- ▶ Jaka jest jej ogólna rola oraz rola poszczególnych jej aspektów w komunikacji międzyludzkiej?
- ▶ Jaka jest rola komunikacji niewerbalnej

w procesie nauczania/uczenia się języka obcego?

- ▶ W jaki sposób uczyć (się) niewerbalnych aspektów komunikacji w języku obcym?
- ▶ Jak wykorzystać język ciała na lekcji?

Komunikacja niewerbalna, czyli ...?

Obserwując rozmowę dwóch lub więcej osób, a nawet dłuższą wypowiedź jednej osoby, możemy stwierdzić, że mowa ludzka jest nierozdzielnie związana z komunikacją niewerbalną: nie można mówić pozostając w absolutnym bezruchu i nie komunikując pewnych informacji jednocześnie swoim ciałem. To sprzężenie aktywności językowej i ruchowej wynika najprawdopodobniej z bliskiego sąsiedztwa ośrodków językowego i motorycznego w mózgu⁴⁾.

Psychiatrzy, antropologowie i socjologowie kojarzeni ze szkołą z Palo Alto, jako jedni z pierwszych, w latach 50. XX-ego wieku zwrócili uwagę na wszechobecność i wagę komunikacji niewerbalnej w interakcjach międzyludzkich. Badacze ci opracowali interakcyjną i wie-

¹⁾ Autorka jest adiunktem w Instytucie Romanistyki Uniwersytetu Warszawskiego.

²⁾ Termin „bezgłosny język” został zapożyczony z tytułu książki E. T. Halla (1987), *Bezgłosny język*, przeł. R. Zimand i A. Skarbińska, Warszawa: PIW.

³⁾ *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie* (2003), Warszawa: CODN, s. 84-85, 95.

⁴⁾ Dabène L., Cicurel F., Lauga-Hamid M.-C., Foerster C. (1990), *Variations et rituels en classe de langue*, Paris: Hatier-Crédif, coll. LAL, s. 73.

loaspektową koncepcję komunikacji, dla której punktem wyjścia było stwierdzenie, że „nie można nie komunikować”⁵⁾. Oznacza to, iż w jakiegokolwiek sytuacji społecznej, gdy znajdziemy się w obecności innych, nawet jeśli nie zachodzi komunikacja werbalna, chcąc nie chcąc, swoim zachowaniem niewerbalnym komunikujemy pewne informacje otoczeniu, wywołując określoną reakcję.

Komunikacja niewerbalna, choć kojarzona zazwyczaj przede wszystkim z użyciem gestów, z mimiką oraz z kontaktem wzrokowym, obejmuje również szereg innych istotnych aspektów, jak postawa i ruchy ciała, przestrzeń interpersonalna i zachowania terytorialne, ubranie, kontakt dotykowy i zapach. Omówię te z nich, które mogą być szczególnie przydatne na gruncie dydaktyki języków obcych.

Wybrane kanały komunikacji niewerbalnej

Mimika służy przede wszystkim wyrażaniu emocji i postaw w stosunku do partnera w interakcji bądź wobec przedmiotu rozmowy. Ekspresja twarzy w dużym stopniu podlega naszej kontroli, dlatego nieraz udaje się nam ukryć nasze prawdziwe emocje, czego zresztą jesteśmy uczeni w procesie socjalizacji. Pośród podstawowych emocji wyrażanych i identyfikowanych dzięki wyrazowi mimicznemu wymienia się najczęściej szczęście, smutek, wstręt lub pogardę, strach, gniew i zdziwienie⁶⁾.

Kontakt wzrokowy to otwarty kanał umożliwiający odbieranie sygnałów niewerbalnych i, co za tym idzie, regulowanie przebiegu bezpośredniej interakcji między dwoma lub więcej osobami. Dzięki kontaktowi wzrokowemu mówiący jest w stanie określić stopień zrozumienia i zainteresowania ze strony słuchacza i ewentualnie odpowiednio zmodyfikować formę i treść przekazu, tak by był on jak najbardziej skuteczny.

Gesty, czyli ruchy ciała, a w szczególności rąk i głowy, zazwyczaj w sposób skoordynowany towarzyszą mowie, a w niektórych sytuacjach mogą ją zastępować.

Różne typy gestów mogą służyć różnorodnym funkcjom w komunikacji. Wśród gestów najczęściej wymienia się⁷⁾:

- ▶ gesty określające strukturę wypowiedzi (np. wyliczanie na palcach),
- ▶ gesty nadające wypowiedzi rytm, podkreślające jej najważniejsze elementy (np. drobne ruchy głową w rytm wypowiedzi),
- ▶ gesty wskazujące ludzi lub przedmioty (np. wskazywanie palcem lub ruchem głowy),
- ▶ gesty ilustratory (ilustrujące kształty, rozmiary, ruchy, szczególnie trudne do określenia słowami),
- ▶ gesty zastępujące mowę (np. kiwnięcie głową na „tak” lub „nie”; wyciągnięta do przodu pionowo otwarta dłoń = „stop”).

Należy pamiętać, że gesty stanowią umowny środek komunikacji międzyludzkiej – ich formy i znaczenie mogą być inne w różnych kulturach.

Postawa ciała wyraża poczucie własnego statusu społecznego oraz pozytywny bądź negatywny stosunek do drugiej osoby. Zazwyczaj postawa wyprostowana, zwrócona przodem do rozmówcy, cechuje osobę zajmującą niższą pozycję, podczas gdy osoba o wyższej pozycji może przyjąć postawę rozluźnioną i asymetryczną. Pozytywne nastawienie do rozmówcy przejawia się w nachyleniu ciała w jego stronę, zaś stosunek negatywny skłania do odchylenia ciała w tył⁸⁾.

Przestrzeń interpersonalna i zachowania terytorialne

Wykorzystanie przestrzeni, operowanie dystansem posiadające wartość komunikacyjną i kulturową jest nazywane *proksemiką*⁹⁾. Przestrzeń interpersonalna zależy od kontekstu kulturowego, płci partnerów oraz zadań,

⁵⁾ Watzlawick P., Helmick Beavin J., Jackson D.D. (1972). *Une logique de la communication*, Paris : Editions du Seuil, s. 46.

⁶⁾ Argyle M. (1999). *Psychologia stosunków międzyludzkich*, Warszawa: PWN, s. 41.

⁷⁾ Według: Aryle (1999), s. 51 i de Salins (1993), s. 163.

⁸⁾ Wróblewski J. (1997). *Psychologia w zawodach wymagających kontaktów z ludźmi*, Warszawa: Wyższa Szkoła Pedagogiczna TWP, s. 38.

⁹⁾ Termin „proksemika” został wprowadzony przez amerykańskiego antropologa kultury, E.T. Halla w latach 70. (za: Dabène (i in., 1990), s. 75).

z jakimi wiąże się określona sytuacja społeczna. Dystans między ludźmi może mieć cztery formy¹⁰⁾:

- ▶ Dystans intymny (15-20 cm lub bezpośredni kontakt fizyczny). Przekroczenie tego dystansu przez obcą osobę wywołuje silną reakcję emocjonalną, mimowolne odsuwanie się.
- ▶ Dystans indywidualny (45-75 cm). Odległość, na jaką dopuszczamy do siebie osoby znane i akceptowane. W tym wymiarze występują duże różnice między kulturami kontaktowymi (np. kultura śródziemnomorska) a niekontaktowymi (kultura północy).
- ▶ Dystans społeczny (1,2-2,1 m). Odległość przestrzegana w kontaktach formalnych, dla załatwiania spraw nieosobistych.
- ▶ Dystans publiczny (3,6-7,5 m). Odległość oddzielająca osoby o większym społecznym prestiżu od innych, służąca kontaktom sformalizowanym.

Sytuowanie się w przestrzeni względem innych osób ma określoną wartość komunikacyjną. Przykładowo siedzenie przy stole pod kątem prostym do rozmówcy sprzyja prowadzeniu rozmowy, naprzeciwko rozmówcy – negocjowaniu bądź rywalizacji, a obok rozmówcy – współpracy¹¹⁾.

Kształt i przebieg komunikacji między ludźmi mogą więc zależeć od aranżacji sprzętów w danym miejscu. Wiadomo, iż ustawienie w klasie szkolnej stołów w kształcie U lepiej sprzyja wymianie komunikacyjnej między uczniami niż tradycyjne rzędy ławek.

Ludzie, podobnie jak zwierzęta, mają potrzebę ustalania, oznakowania i ewentualnie obrony swojego terytorium. Każdy z nas posiada swoje terytorium, które może przyjmować różne formy: począwszy od miejsca zamieszkania, przez obszar zajmowany codziennie w jakimś miejscu publicznym (np. biurko w pracy, ławka w klasie) aż po miejsce chwilowo zajmowane na ulicy (np. podczas robienia zdjęcia) czy w środkach transportu.



Ogólna rola komunikacji niewerbalnej

Jak zauważa Argyle, komunikacja niewerbalna służy przede wszystkim wyrażaniu postaw i emocji oraz uzupełnianiu wymiany werbalnej¹²⁾. Komunikacja niewerbalna nie jest jednak zwykłym dodatkiem do mowy ludzkiej, gdyż komunikaty niewerbalne w interakcji międzyludzkiej niosą ze sobą aż 65% społecznych znaczeń komunikacji, podczas gdy element werbalny jedynie 35%¹³⁾.

Język ciała może spełniać w komunikacji następujące funkcje w stosunku do mowy¹⁴⁾:

- ▶ dopełnianie, uściślanie informacji przekazanej w komunikacji werbalnym (np. niektóre typy gestów, mimika),
- ▶ powtarzanie (redundancja) informacji zawartej w komunikacji werbalnym (gesty, mimika),
- ▶ zastępowanie przekazu werbalnego (gesty pozwalające komunikować bez słów w sytuacji, gdy komunikacja werbalna jest niemożliwa, np. ze względu na hałas lub odległość dzielącą rozmówców),
- ▶ mimowolne zaprzeczenie informacji zawartej w komunikacji werbalnym (postawa ciała, mimika, kontakt wzrokowy).

Zauważmy, iż w ostatnim przypadku, w sytuacji sprzeczności między przekazem werbalnym (np. ktoś zapewnia nas o swojej życzliwości) a niewerbalnym (tymczasem jego zmrużone oczy wyrażają nienawiść), instynktownie uwierzmy przekazowi niewerbalnemu. Ten stan rzeczy znajduje wyjaśnienie o charakterze biologicznym. Zachowania niewerbalne, pierwotne w stosunku do mowy ludzkiej, wywołują natychmiastową reakcję emocjonalną, gdyż są interpretowane w sposób automatyczny przez ewolucyjnie najstarsze struktury mózgu ludzkiego – pień mózgu i układ limbiczny, odpowiedzialne za odruchy instynktowne oraz stany emocjonalne¹⁵⁾. Interpretacja przekazu niewerbalnego w łatwy sposób umyka więc naszej świadomości.

¹⁰⁾ Według: Wróblewski (1997), s. 41.

¹¹⁾ Argyle (1999), s. 57.

¹²⁾ Tamże, s. 41.

¹³⁾ Wróblewski (1997), s. 33.

¹⁴⁾ De Salins (1993), s. 169.

¹⁵⁾ Argyle (1999), s. 64.

domości, co niesie ze sobą określone konsekwencje dla dydaktyki języka obcego.

Rola komunikacji niewerbalnej w nauce języka obcego

Jak już zaznaczyłam we wstępie, język ciała pełni na lekcji języka obcego dwie istotne role. Po pierwsze, jest częścią działań i strategii komunikacyjnych, które powinien opanować uczeń w ramach nauki danego języka. Po drugie, stanowi jeden z kanałów komunikacji między nauczycielem i uczniami.

Język ciała jako składnik ogólnej kompetencji w języku obcym

Rozwijanie u uczniów umiejętności rozumienia i posługiwania się językiem ciała w sytuacjach komunikacyjnych w języku obcym wydaje się niezbędne ze względu na istniejące różnice między kulturami w formie i znaczeniu poszczególnych elementów komunikacji niewerbalnej.

De Salins podaje ciekawe przykłady różnic kulturowych w użyciu gestów¹⁶⁾. Francuz, chcąc wskazać na siebie („Czy do mnie mówisz?”), kieruje palec wskazujący ku miejscu, w którym znajduje się tchawica, zaś Japończyk dotyka palcem wskazującym czubka swojego nosa, zamiast klasnąć w rękę, jak np. zrobiliby Polacy, aby wyrazić aplauz dla mówcy, Niemcy w takiej sytuacji uderzają rytmicznie pięścią w stół. Tamilowie wyrażają zrozumienie kręcąc głową na prawo i lewo, podczas gdy Francuz czy Polak kiwa wówczas głową w górę i w dół. Stosowany przez nauczycieli języków obcych gest wskazywania za siebie dla zaznaczenia, że chodzi o przeszłość i przed siebie, gdy chodzi o przyszłość, zostanie zrozumiany opacznie przez Azjatów, gdyż w ich kulturze przeszłość to coś, co jest znane (= widziane przed sobą), zaś przyszłość, jako jeszcze nieznaną, skrywa się za plecami...

Postawa etnocentryczna, przejawiająca się w tym przypadku w odczytywaniu oraz stosowaniu

w zachowań niewerbalnych – np. gestów, dystansu interpersonalnego jedynie według norm własnej kultury, prowadzi często do nieporozumień komunikacyjnych lub wręcz „szoku” kulturowego. W komunikacji międzykulturowej znacznie łatwiej są wybaczone błędy językowe niż niewłaściwe zachowania niewerbalne, gdyż te ostatnie odbierane są jako przejaw braku empatii¹⁷⁾.

Komunikacja niewerbalna między nauczycielem i uczniami

Kanał niewerbalny jest wykorzystywany na lekcji głównie przez nauczyciela. Dzięki mimice, gestom, kontaktowi wzrokowemu z klasą oraz zagospodarowaniu przestrzeni w sali nauczyciel może realizować przypadające mu funkcje¹⁸⁾.

Jako **ekspert**, nauczyciel języka obcego służy swoją wiedzą, aby ułatwić uczniom zrozumienie, zapamiętanie i użycie różnych form i struktur językowych. Gesty i mimika pozwalają w tym przypadku uniknąć konieczności tłumaczenia na język ojczysty bądź pozwalają zaoszczędzić czas, który był potrzebny do przeprowadzenia nie zawsze zrozumiałego dla uczniów wyjaśnienia w języku obcym. Nauczyciele języków obcych czynią użytek przede wszystkim z gestów wskazujących ludzi lub przedmioty, ilustratorów oraz gestów zastępujących mowę. Kontakt wzrokowy pozwala natomiast nauczycielowi przekonać się, czy jego wyjaśnienia zostały zrozumiane przez uczniów.

Funkcja **pośrednika** między materiałami i pomocami dydaktycznymi a uczniami (pisanie na tablicy, rozdawanie kopii, obsługa magnetofonu, wskazywanie przedmiotów, ilustracji itp.) uzasadnia większą swobodę poruszania się po klasie, jaką dysponuje nauczyciel w stosunku do uczniów.

Jako **organizator i animator** zajęć, nauczający decyduje o ustawieniu ławek, kolejności zabierania głosu przez uczniów i długości trwania ich wypowiedzi oraz stara się skupić

¹⁶⁾ De Salins (1993), s. 170.

¹⁷⁾ De Salins (1993), s. 171; por. Zawadzka (2004), s. 198.

¹⁸⁾ Według: Dabène L., Cicurel F., Lauga-Hamid M.-C., Foerster C. (1990), s. 80-81; por. Zawadzka (2004).

uwagę klasy na lekcji. Według Robertsona, jednym z podstawowych warunków efektywnego nauczania jest utrzymanie uwagi uczniów przez nauczanie z zapałem¹⁹⁾. Zapał, świadczący o autentycznym zainteresowaniu nauczyciela przedmiotem, przejawia się właśnie w zachowaniu niewerbalnym: w wyrazistych gestach i mimice zgranych z rytmem i znaczeniem wypowiedzi, w modulowaniu głosu pozwalającym rozróżnić informacje ważne od mniej istotnych, w nawiązaniu odpowiedniego kontaktu wzrokowego. Mówiąc do uczniów nie należy błędzić wzrokiem po klasie bez związku z tym, co się mówi ani też spoglądać na tylną ścianę klasy. Zaleca się natomiast podzielenie w wyobraźni klasy na sektory i zwracanie się do uczniów kolejno w każdym z nich, dzięki czemu nauczyciel sprawia pożądane wrażenie, jakby przemawiał do każdego pojedynczego ucznia.

Zachowania niewerbalne nauczyciela decydują w znacznym stopniu o charakterze jego stosunków z uczniami i o ogólnej atmosferze panującej w klasie. Zalecane jest unikanie nerwowego przemieszczania się w klasie, symbolicznego odgradzania się od uczniów (np. przez krzyżowanie rąk lub nóg) oraz wyrażania negatywnych emocji, dominacji, dezaprobaty i zniecierpliwienia²⁰⁾.

Autorytet nauczyciela, dobra atmosfera i utrzymanie dyscypliny na lekcjach zależą od tego, w jakiej mierze jest on w stanie kontrolować swoje zachowanie niewerbalne, tak by wyrażało pozytywne nastawienie do uczniów i do nauczanego przedmiotu, a zarazem pewność siebie i przekonanie o własnej kompetencji.

Wreszcie pełniąc funkcję **ewaluatora**, nauczyciel wykorzystuje kontakt wzrokowy, gesty oraz mimikę dla zasygnalizowania swojej aprobaty bądź dezaprobaty dla wypowiedzi lub zachowania uczniów, udzielając im tym samym pozytywnych bądź negatywnych wzmocnień.

Uczniowie ze swej strony, przez spoglądanie, postawę oraz mimikę i gesty wysyłają wiele niewerbalnych komunikatów dotyczących ich nastawienia i emocji.

Gdy odwracają wzrok, spuszczaają oczy, próbują w ten sposób zamknąć kanał komunikacji, za czym może stać zarówno nieśmiałość, lęk, jak i niechęć lub znudzenie. Z kolei uporczywe wpatrywanie się w nauczyciela może być przejawem arogancji. Spoglądanie na nauczyciela wiąże się z poszukiwaniem informacji zwrotnej dotyczącej poprawności wypowiedzi uczniowskiej. W tym przypadku, nawet poproszeni o kierowanie swojej wypowiedzi do kolegów, uczniowie niezmiennie spoglądają na nauczyciela, reagując na najmniejszą zmianę w jego mimice.

Przyjmując niedbałą postawę, młodzi ludzie wyrażają niechęć lub brak szacunku dla nauczyciela. Oznaką nudy może być opuszczenie głowy lub podpieranie jej ręką, zaś zastanawianie się przejawia się przez pocieranie nosa lub czoła.

Nauczyciele często źle interpretują lub nie zwracają należytej uwagi na te niewerbalne sygnały mówiące o niepewności, arogancji, braku szacunku dla nauczyciela, niechęci, braku akceptacji, nudzie czy też o pewności siebie, w skutek czego może dochodzić do sytuacji konfliktowych²¹⁾.



Jak uczyć (się) niewerbalnych aspektów komunikacji w języku obcym?

Ponieważ przekaz niewerbalny jest wieloaspektowy (gesty, mimika, zachowania terytorialne itp.) i jednocześnie odczytywany przez człowieka podświadomie, w sposób automatyczny, nauczanie niewerbalnych aspektów kompetencji komunikacyjnej wymaga przede wszystkim zwiększenia u nauczycieli i uczniów świadomości i samokontroli dotyczącej tego obszaru komunikacji.

Oto kilka możliwości dydaktycznych uwrażliwienia uczniów na przekaz niewerbalny, zwiększenia świadomości różnic międzykulturowych oraz wzmocnienia kontroli zachowań niewerbalnych.

¹⁹⁾ Robertson J. (1998), *Jak zapewnić dyscyplinę, ład i uwagę w klasie*, Warszawa: WSiP, s. 83, 88.

²⁰⁾ Zawadzka (2004), s. 93.

²¹⁾ Seul (1998), s. 169, cyt. za: Zawadzka (2004), s. 92.

Po pierwsze nauczyciel może sięgnąć do nielicznych, co prawda, ćwiczeń spotykanych w podręcznikach do nauki języka²²⁾. Zazwyczaj ograniczają się one do mimiki i gestów. Uczniowie są zachęcani do interpretowania znaczenia gestów i mimiki przedstawionych na ilustracjach przez dopasowanie do nich odpowiednich wypowiedzi, podanych w ćwiczeniu w niewłaściwej kolejności. Proponuje się również refleksję nad typem sytuacji, w jakich dane gesty mogą być używane, a także nad różnicami między gestami używanymi przez Francuzów i Polaków.

Podobny, choć atrakcyjniejszy, bo interaktywny sposób zaznajomienia się ze znaczeniem i użyciem gestów oferują niektóre strony edukacyjne w Internecie²³⁾. Do obrazków bądź zdjęć należy dopasować odpowiednią wypowiedź z proponowanej listy. Wykonawszy test, uczeń może sprawdzić swój rezultat i próbować dalej, aż do odgadnięcia wszystkich prawidłowych odpowiedzi. Zaletą takiego internetowego ćwiczenia jest możliwość samodzielnej pracy w domu.

Istnieją także strony internetowe przedstawiające zdjęcia gestykujących „po francusku” osób wraz z dokładnym opisem co dany gest oznacza, jak go wykonywać i w jakiej sytuacji używać (formalnej, nieformalnej, bardzo poufalej)²⁴⁾. W ten sposób uczniowie (nauczyciele również) mogą odkryć wiele ciekawych, praktycznych informacji na temat gestów funkcjonujących w obcej kulturze (w tym przypadku francuskiej).

Chcąc uwrażliwić uczniów na szersze spektrum aspektów komunikacji niewerbalnej możemy posłużyć się wybranymi scenami z filmów. Do ćwiczenia nadają się krótkie, kilkuminutowe sceny, najlepiej tworzące pewną zamkniętą całość i przedstawiające interakcję między ludźmi w rozpoznawalnym kontekście sytuacyjnym. Uczniowie oglądają najpierw wybrany fragment bez dźwięku, starając się określić gdzie się dzieje akcja, kim są bohaterowie danej sceny (wiek, status społeczny), jakie mają intencje, wzajem-

ne nastawienie i co mówią. Następnie hipotezy uczniów zostają zweryfikowane dzięki ponownemu odtworzeniu tej samej sceny, ale tym razem już z dźwiękiem. Jest to dobry moment na ewentualne porównania międzykulturowe. Ostatnim etapem ćwiczenia może być poproszenie klasy o przygotowanie w grupach i wierne odegranie oglądanej sceny.

W ten sposób przechodzimy do ćwiczeń zachęcających uczniów do bardziej świadomego, kontrolowanego posługiwania się językiem ciała. Olbrzymie możliwości stwarza tutaj pantomima i drama²⁵⁾. Przykładem ćwiczenia opartego na pantomimie może być przygotowanie i odegranie przez uczniów w grupach niemych scenek na podstawie scenariusza zaproponowanego przez nauczyciela bądź samych uczniów. Zadaniem uczniów oglądających pantomimę w wykonaniu kolegów jest zinterpretowanie przedstawionej scenki (Kto? Co? Gdzie? Dlaczego? W jaki sposób?). Aktorzy weryfikują następnie hipotezy widzów.

Warto także zadbać o większy autentyzm popularnych ćwiczeń komunikacyjnych i wymagać, by dialogi przygotowywane przez uczniów w parach lub grupach nie były, jak to często się zdarza, odczytywane z kartki, lecz prezentowane na środku klasy z uwzględnieniem ruchów ciała, odpowiedniej postawy, gestów i mimiki, a także środków parawerbalnych (intonacja).



Jak wykorzystać język ciała na lekcji? Komunikacja niewerbalna jako przedmiot refleksji nauczyciela

Nauczycieli należy zachęcić po pierwsze do większego zwracania uwagi na sygnały niewerbalne płynące od uczniów oraz przemyślanego reagowania na nie.

Ciekawą, choć dość pracochłonną technikę poszerzania pola widzenia (a więc zauwa-

²²⁾ Na przykład dla języka francuskiego: *Panorama 2, Cahier d'exercices, Unité 3 Leçon 9, s. 62-63.*

²³⁾ Na przykład: www.francia.org.mx/ifal/practica_frances/hp/match/gestes1.htm, www.bodylanguage.fr/st/

²⁴⁾ Podaję przykład strony dotyczącej gestów francuskich z opisami w języku angielskim: <http://french.about.com/library/weekly/aa020901a.htm>

²⁵⁾ Por. Piankowska E. (1990), *Drama – zabawa i myślenie*, Warszawa: Centralny Ośrodek Metodyki Upowszechniania Kultury.

żania uczniów) w klasie proponuje Cécile Delannoy²⁶). Polega ona na prowadzeniu dzienniczka, w którym obok listy danej klasy, po każdej lekcji należy zrobić notatkę przy nazwiskach uczniów, na których w jakiś sposób zwróciliśmy uwagę. W notatce zapisujemy dlaczego zauważyliśmy akurat tego ucznia (zgłaszał się do odpowiedzi, rozmawiał, upadła mu książka). Potem podsumowujemy: ilu uczniów istnieje dla nas w tej klasie, a ilu z nich roztopia się w tle. Następnie należy wybrać jednego z „niezauważonych” i postanowić zwrócić na niego uwagę podczas kolejnej lekcji, poszukać go wzrokiem i okazać mu swoje zainteresowanie, tak aby poczuł się zauważony i aby móc coś zapisać przy jego nazwisku. Z każdą następną lekcją powinniśmy poszerzać nasze pole wzrokowe o kolejnych uczniów. Korzyścią płynącą z wysiłku włożonego w prowadzenie dzienniczka będzie niewątpliwie pełniejsza interpretacja zachowań uczniów i lepszy kontakt z klasą.

Kluczem do polepszenia relacji z uczniami i zwiększenia skuteczności nauczania może być także samoobserwacja i samokontrola w zakresie wykorzystania mimiki, gestów, ruchu i zachowań terytorialnych przez nauczyciela. Większa świadomość własnych zachowań pozwoli nam łatwiej zrozumieć relacje z uczniami.

Warto wypróbować znaną technikę polegającą na analizie nagrania wideo własnej lekcji. Jest to bardzo emocjonujące i pouczające ćwiczenie – zazwyczaj wyobrażamy sobie swoje zachowania zupełnie inaczej niż pokazuje to oko kamery!

Pytania, które można sobie zadać dokonując analizy własnych zachowań niewerbalnych, to między innymi:

- ▶ Jak wykorzystuję przestrzeń w klasie?
 - ▲ Czy ustawienie stołów sprzyjało proponowanym formom pracy?
 - ▲ Co najczęściej robię podczas lekcji: siedzę za biurkiem, stoję przy tablicy, poruszam się po klasie?
 - ▲ Czy moje poruszanie się po klasie ma jakiś cel? Czy pomaga skupić uwagę uczniów? Zachować dyscyplinę?

- ▶ Jak posługuję się kontaktem wzrokowym?
 - ▲ Czy staram się spoglądać regularnie na wszystkich uczniów w klasie?
 - ▲ Jeśli mój wzrok koncentruje się najczęściej na wybranych uczniach, to jakie jest kryterium tego wyboru (np. spoglądam częściej na uczniów siedzących po mojej prawej/lewej stronie; w głębi sali/w środkowych ławkach/w pierwszych ławkach; na chłopców/na dziewczynki; na uczniów słabych/dobrych...)? Jakie są tego widoczne konsekwencje?
- ▶ Czy moja mimika jest wyrazista?
 - ▲ Jak posługuję się gestykulacją?
 - ▲ Jakich gestów najczęściej używam i dlaczego?
 - ▲ Czy moje gesty są adekwatne do sytuacji? Wyważone czy też chaotyczne, nerwowe?
 - ▲ Czy moje gesty ułatwiają uczniom zrozumienie wyjaśnień?
- ▶ Co wyraża cała moja postawa: mój wzrok, moja mimika i moje gesty (np. zainteresowanie tym, co mówią uczniowie/znużenie; aprobatę/dezaprobatę; sympatię/obojętność; cierpliwość i opanowanie/poirytywanie; pewność siebie/jej brak; entuzjazm/rutynę...)?
- ▶ Z czego w moim zachowaniu niewerbalnym jestem zadowolony/a, a co chciał(a)bym zmienić?

Nagranie wideo umożliwia jednocześnie obserwację zachowań uczniów. Trudno zresztą interpretować zachowania nauczyciela i uczniów w pełnym oderwaniu od siebie – zajmujemy się przecież sytuacją interakcyjną. W tym przypadku można zastanowić się nad następującymi pytaniami:

- ▶ Jaką postawę ciała przyjmują poszczególni uczniowie? Co chcą przez to wyrazić?
- ▶ O czym świadczy wyraz twarzy poszczególnych uczniów?
- ▶ Czy podczas lekcji zareagowałem/am w szczególny sposób na postawę lub wyraz twarzy kogoś z uczniów? Jeśli tak, to w jaki sposób? Dlaczego?
- ▶ Czy uczniowie utrzymują kontakt wzrokowy z nauczycielem? W jakich sytuacjach?
- ▶ Czy uczniowie używali gestów? Jeśli tak, to jakiego typu i w jakich okolicznościach?

²⁶ Delannoy C. (1997), *La motivation. Désir de savoir, décision d'apprendre*, Paris: Hachette éducation, s. 65.

- Czego na temat mojej relacji z klasą i zachowań niewerbalnych moich uczniów nie dostrzegłem/am wcześniej podczas moich lekcji, a dowiedziałem/am się dzięki analizie nagrania wideo?



Podsumowanie

Komunikacja niewerbalna to zjawisko wysoce złożone. Obecny artykuł nie wyczerpuje wszystkich wątków związanych z tym tematem – jego celem jest jedynie przedstawienie ogólnej specyfiki mowy ciała oraz jej roli w ramach uczenia się/nauczania języka obcego, a przez to zachęcenie nauczycieli do refleksji nad możliwościami pełniejszego wykorzystania komunikacji niewerbalnej na lekcji w obu jej wymiarach: międzykulturowym i pedagogicznym. Ćwiczenia prowadzące do zwiększenia świadomości własnych zachowań na lekcji, jak również do odkrywania różnic międzykulturowych w posługiwaniu się mową ciała, z pewnością zaowocują większą skutecznością komunikacyjną i interpersonalną uczniów i nauczycieli w szkole i poza nią, w sytuacji autentycznej komunikacji obcojęzycznej.

Bibliografia:

- Argyle M. (1999), *Psychologia stosunków międzyludzkich*, Warszawa: PWN.
- Dabène L., Cîcurel F., Lauga-Hamid M.-C., Foerster C. (1990), *Variations et rituels en classe de langue*, Paris: Hatier-Crédif, coll. LAL.
- Delannoy C. (1997), *La motivation. Désir de savoir, décision d'apprendre*, Paris: Hachette education.
- Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie, (2003), Warszawa: Wydawnictwa CODN.
- Girardet J., Cridlig J.-M. (1996), *Panorama de la langue française. Méthode de français 2. Cahier d'exercices*, CLE International.
- Hall E. T. (1987), *Bezgrośny język*, przeł. R. Zimand i A. Skarbińska, Warszawa: PIW.
- Piankowska E. (1990), *Drama – zabawa i myślenie*, Warszawa: Centralny Ośrodek Metodyki Upowszechniania Kultury.
- Robertson J. (1998), *Jak zapewnić dyscyplinę, ład i uwagę w klasie*, Warszawa: WSiP.
- Salins (de) G. (1993), *Une introduction à l'ethnographie de la communication: pour la formation à l'enseignement*, Paris: Didier.
- Seul S. (1998), „Komunikacja niewerbalna jako źródło zaburzeń relacji interpersonalnych (na przykładzie klasy szkolnej)”, w: Rzepa T. (red.), *O języku i komunikowaniu się*, Materiały – Konferencje, nr 29, Szczecin: US.
- Watzlawick P., Helmick Beavin J., Jackson D.D. (1972), *Une logique de la communication*, Paris: Editions du Seuil.
- Wróblewski J. (1997), *Psychologia w zawodach wymagających kontaktów z ludźmi*, Warszawa: Wyższa Szkoła Pedagogiczna: TWP.
- Zawadzka E. (2004), *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*, Kraków: Impuls.

(luty 2005)

Marta Chrabąszcz¹⁾

Dąbrowa Tarnowska

The Archives of Notes jako sposób wzbogacania osobowości ucznia

Nauczanie / uczenie się języka obcego to wędrówka i przygoda, intelektualna i komunikacyjna, które mogą stanowić całkiem ciekawy program na całe życie.

Weronika Wilczyńska



Refleksja teleologiczna

Temat konkursu w centrum rozważań umieszcza zagadnienie celowości działań edu-

kacyjnych. Pytania znajdujące się w ramach „refleksji teleologicznej” – takie jak: Jaki jest cel szkolnej edukacji? Jaki cel ma nauczanie języka obcego? Po co nauczamy? – powinny nieustannie towarzyszyć planowaniu całego procesu

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego i polskiego w Gimnazjum nr 1 im. J. Brauna w Dąbrowie Górniczej. Otrzymała drugą nagrodę w naszym Konkursie 2004 – *Uczenie się języków wzbogaca – nas samych, nasze życie – pozwala nam ciągle doskonalić naszą wiedzę i umiejętności.*

edukacyjnego oraz poszczególnych lekcji.

Jaki więc cel ma szkolna edukacja? „O co tak naprawdę chodzi w procesach edukacyjnych, o wiedzę nagromadzoną czy o «wiedzę w działaniu»? O utylitaryzm i koniunkturalną akuratność (wiedzieć dla olimpiady, konkursu, matury, egzaminu wstępnego, kariery) czy o osobistą satysfakcję i radość poznawczą, mieszczącą się, jak wolno mniemać, w bezinteresownym porządku istnienia?”²⁾ Te pytania stawiane przez Marię Jędrzychowską każą rozpatrywać zagadnienie „czy uczeń ma wiedzieć czy umieć, czy stawać się mądrym człowiekiem” w perspektywie dydaktyki podmiotowej. Ta bowiem traktując zarówno ucznia, jak i nauczyciela jako podmioty działań edukacyjnych, każe brać pod uwagę relacje osobowe, jakie zachodzą między nimi na każdej lekcji.

Temat konkursu jest formą odpowiedzi na pytania o charakterze teleologicznym. Uczymy bowiem po to, by pomóc uczniowi w formowaniu własnej osobowości, w procesie samorealizacji, w nieustannym ubogacaniu samych siebie, a przez tę pomoc rozwija się osobowość nauczyciela, wzbogaca jego życie.

Odpowiedzi na pytania dotyczące celowości działań edukacyjnych dostarcza nam także książka Marii Jędrzychowskiej *Najpierw człowiek...*, w której autorka upatruje istotę nauczycielskich działań w: „niesieniu pomocy drugiemu, wchodzącemu w życie człowiekowi w odkrywaniu własnego człowieczeństwa, w kreowaniu jakości życia nie tylko tego szkolnego”³⁾. Dlatego też przed planowaniem całorocznej pracy oraz przed projektowaniem poszczególnych lekcji należy stawiać sobie pytania: „Co będę rozwijać w dziecku?” i „Jak pomogę mu w rozwoju?”. Dzięki takiej postawie będzie można, uwzględniając aspekt wychowawczy, tak zaplanować lekcje, by maksymalnie wykorzystać czas przeznaczony na rzetelną pracę umysłową służącą poczuciu satysfakcji z dobrze wypełnionego obowiązku.

Jak na tym tle rozpatrywać celowość nauki języka obcego? Co nauczycielowi i uczniowi daje poznawanie języka angielskiego? Precyzując ogólne cele edukacji, można stwierdzić, że języka obcego uczymy po to, by pomóc uczniowi odkryć nowy świat, a dzięki temu odkryciu lepiej poznać siebie i swoją kulturę. Bardzo dobrze uzmysławiają to słowa filozofa kultury Ernsta Cassirera: „Wnikając w «ducha» obcego języka mamy nieodmiennie wrażenie wkraczania w świat nowy, w świat, który ma swą własną strukturę intelektualną. Przypomina to podróż odkrywczą po obcym kraju, a największą korzyścią, jaką odnosimy z tej podróży, jest to, że nauczyliśmy się patrzeć na nasz język ojczysty w pewnym świetle [...]. W pewnym sensie nie znamy naszego własnego języka, póki nie znamy żadnego języka obcego, ponieważ nie potrafimy dostrzec jego specyficznej struktury i jego cech szczególnych”⁴⁾.

Języka obcego uczymy również po to, by przygotować ucznia do permanentnego kształcenia, by pomóc mu w osiągnięciu umiejętności organizowania własnej pracy, w poznaniu efektywnych dla niego strategii uczenia się. Krótko mówiąc, przez nauczanie języka obcego wprowadzamy ucznia w technologię pracy umysłowej. Jak podkreśla Weronika Wilczyńska, autorka książki o systemie półautonomii w nauczaniu języka obcego: „[...] Nauczania / uczenia się języków obcych nie można traktować wyłącznie jako całkowicie odrębnego celu «praktycznego». Może ono być bowiem okazją, by przyswoić sobie umiejętność samokształcenia, rozbudować swoje strategie uczenia się i kompensacji niedoborów. Jest to okazja wysmienita, gdyż łączy odkrywanie wewnętrznego funkcjonowania języka obcego z jego wymiarem komunikacyjnym i pragmatycznym, czyli pozwala uczącym się nie tyle «przekodować treści» z jednego języka na inny, co wyrażać się w innym systemie znaczeń, a tym samym wpisywać się osobiście w odmienny system kulturowy z właściwą mu specyfiką”⁵⁾.

²⁾ M. Jędrzychowska, (1999), *Uczeń i wiedza. O rozumieniu istoty i o funkcjach szkolnej wiedzy polonistycznej*, w: Z. Budrewicz, M. Jędrzychowska (red.), „Z uczniem pośrodku. Podmiotowa dydaktyka literatury, języka, kultury”, Kraków: Wydawnictwo Naukowe AP, s. 51.

³⁾ M. Jędrzychowska, (1998), *Najpierw człowiek. Szkolna edukacja kulturowo-literacka a problem kształcenia dydaktycznego polonistów*, Kraków: Wydawnictwo Edukacyjne, s. 69.

⁴⁾ E. Cassirer, (1998), *Esej o człowieku. Wstęp do filozofii kultury*, Warszawa: Czytelnik, s. 226.

⁵⁾ W. Wilczyńska, (1999), *Uczyć się czy być nauczonym? O autonomii w przyswajaniu języka obcego*, Warszawa – Poznań: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 154.

Powyższe cytaty wskazują na ogromną rolę nauki języka obcego w kształtowaniu osobowości ucznia (i nauczyciela), w tworzeniu indywidualnej tożsamości.

Intelektualna peregrynacja, umysłowa wędrówka, która ma miejsce na lekcji języka angielskiego, to klucz do wewnętrznego ubogacania nauczyciela i uczniów, gdyż człowiek poznaje świat i siebie samego przez język. Wzbogacając język ojczysty i przyswajając język obcy przez osobiste ich doświadczanie, przez budowanie znaczeń, nauczyciel oraz uczniowie kształtują swoją świadomość, zdobywają umiejętność bycia między ludźmi i dla ludzi, rozwijają zdolność prawidłowej oceny własnego życia oraz kierowania nim zgodnie z osiągniętą życiową mądrością.

W stronę praktyki

Dążenie do zrealizowania wyżej sprecyzowanych celów kształcenia wymaga przestrzegania pewnych zasad. Dwie z nich stanowią podstawę moich działań edukacyjnych:

- ▶ poznaj swoich uczniów,
- ▶ indywidualizuj proces nauczania.

Mając na uwadze nieuchwytność wychowawczych efektów kształcenia oraz pamiętając o fakcie, iż wewnętrzne ubogacanie jest długotrwałym procesem, chcę zaprezentować wybrane praktyczne rozwiązania, które systematycznie stosowane wyposażają uczniów w niezbędną wiedzę – zarówno deklaratywną (ang. *know that*), jak i proceduralną (ang. *know how*)⁶⁾. Warto przy tym pamiętać, że „*obie «wiedze» – deklaratywna i proceduralna – decydują o bogactwie osobowości ucznia, gdyż im więcej człowiek wie i im sprawniej radzi sobie w nowych sytuacjach, tym lepiej rozumie swoje aspiracje i lepiej wykorzystuje własne możliwości*”⁷⁾.

Poznawanie uczniów

Osiągnięcie głównego celu edukacji, którym jest niesienie pomocy uczniowi w tworze-

niu jego tożsamości, trzeba zaczynać od poznania ucznia, jego osobowości, marzeń, priorytetów, zainteresowań. Takie poznanie pozwoli bowiem postawić odpowiednią diagnozę będącą podstawą planowanych działań. Trzeba wreszcie pomóc uczniowi poznać samego siebie, aby mógł on świadomie pokierować własnym rozwojem. Jak więc poznać ucznia? Jednym z prostszych sposobów jest przeprowadzenie na początku roku szkolnego ankiety, co daje wstępne rozpoznanie osobowości uczniów, pozwala poznać wizerunek, który chcą przedstawić nauczycielowi. Ankieta taka jest formą autoprezentacji, dzięki niej nauczyciel ma okazję poznać, w jakim kierunku chcą rozwijać się uczniowie, bowiem bardzo często ich odpowiedzi wyrażają nie tyle stan faktyczny, co ich idealny obraz siebie („Taki chciałbym być, tak zaprezentuję siebie nauczycielowi”). Przykładowa ankieta mogłaby zawierać następujące pytania:

Hi. I would like to know something about you. Would you be so kind to answer some questions?

1. What are you interested in?
2. What do you do in your free time?
3. How do you spend your holiday?
4. What kind of music do you like?
5. What sort of books do you like?
6. What kind of films do you like?
7. Which TV programmes do you watch?
8. What are you going to do in the future?
9. What is your favourite profession?
10. What are you like?

Zamiast ankiety można zaproponować uczniom napisanie wypracowania na temat *It's me!*, w którym uwzględniliby najważniejsze informacje o sobie, np. zainteresowania, marzenia. Pisanie o sobie przybiera formę pracy indywidualnej. Nauczycielska pomoc polega wówczas na dostarczaniu poprawnych struktur językowych, odpowiedniego słownictwa. Zalecą tych dwóch form (ankiety i autoprezentacji) jest przede wszystkim to, że uczniowie „wyrażają siebie” w języku obcym. Mają okazję poszerzać znajomość języka, odnosząc go do samych siebie, do własnej osobowości. Dla nauczyciela jest to także sposób odsłaniania mowy wewnętrznej uczniów, dzięki czemu może on

⁶⁾ Rozwiązania te były wykorzystywane na etapie gimnazjalnym.

⁷⁾ M. Jędrzychowska, (1999), *Uczeń i wiedza. O rozumieniu istoty i o funkcjach szkolnej wiedzy polonistycznej*, op. cit., s. 56.

rozpoznać ich umiejętności językowe i problemy, z którymi się borykają. Celem owych działań jest kształtowanie osobistych umiejętności językowych, w skład których wchodzi: mowa wewnętrzna, interakcje bezpośrednie (język mówiony) oraz interakcje pośrednie (język pisany)⁸⁾.

Poznanie ucznia jest koniecznym etapem w procesie edukacyjnym. Nie można bowiem pomóc uczniom w procesie samorealizacji, nie znając choćby w części jego osobowości.

Indywidualizowanie procesu nauczania

Indywidualizowanie procesu nauczania przynosi ogromne efekty wychowawcze. Przede wszystkim uwzględnia ono różnice między uczniami – różnice, które dotyczą nie tylko zainteresowań, planów, ale także tempa pracy, możliwości intelektualnych, ilości czasu przeznaczanego na naukę. Jednym z ciekawszych sposobów indywidualizacji jest prowadzenie „archiwum notatek”⁹⁾.

Archiwum notatek to rodzaj portfolio – uczniowie gromadzą w teczkach, segregatorach czy kopertach materiały potrzebne do wykonania odpowiednich zadań. Materiały te umieszczane na luźnych kartkach, przechowywane w układzie alfabetycznym, tematycznym lub problemowym tworzą operatywny zbiór notatek. Jak pisze Krystyna Duraj-Nowakowa „Najważniejszą jednak właściwością luźnych notatek problemowych jest możliwość ich zastosowania w nowej całości przez stosowny układ. Ich nowy porządek ma już walor naukowej nowości i przydatności”¹⁰⁾. Notatki te są tworzone według następującego schematu:

the main problem	bibliography
own notes, articles, copies of books' pages, press-cuttings	
my opinions, comments	the date

Zaletą takiego zapisu jest kształtowanie umiejętności problematyzowania treści, redagowania opisu bibliograficznego, a przede wszystkim osobistego ustosunkowania się do treści przez umieszczenie własnych uwag, komentarzy, refleksji. Treść notatki może być zapisana w dowolnej formie – jako plan, streszczenie, mapa myśli, tabela. W zależności od potrzeb w miejscu notatki mogą zostać wklejone wycinki z gazet, teksty wierszy, fragmenty prozy, reprodukcje obrazów. Nauczyciel zwraca wówczas uwagę na samodzielnie zredagowane komentarze. Powiększanie archiwum notatek oraz umiejętne wykorzystanie zgromadzonych materiałów przynosi ogromną wewnętrzną satysfakcję, pomaga poszerzyć własne zainteresowania, sprzyja kreatywnej postawie ucznia, a także przygotowuje go do kształcenia permanentnego.

Lekcję zapoznającą uczniów z archiwum notatek najlepiej przeprowadzić, gdy uczniowie są podzieleni na grupy, gdyż mniejsza liczba uczniów sprzyja indywidualnemu podejściu. Uczniowie przygotowują się do lekcji na temat własnych zainteresowań. Przynoszą materiały, eksponaty, które potwierdzają ich zainteresowania. Korzystając z pomocy nauczyciela oraz zgromadzonych słowników, szukają słownictwa, które jest związane tematycznie z przyniesionymi materiałami i opracowują słownik podstawowych pojęć. Przygotowują również wypowiedzi, w których wyjaśnią, co i dlaczego jest przedmiotem ich zainteresowań, po czym następuje prezentacja na forum klasy. Po uczniowskich prezentacjach nauczyciel wyjaśnia zasady prowadzenia archiwum notatek. Oczywiście, najlepsza sytuacja jest wówczas, gdy nauczyciel sam posiada archiwum notatek, dotyczące jakiegoś zagadnienia. Moje archiwum notatek dotyczyło technologii pracy umysłowej. Najważniejsze informacje są następujące:

- ▶ Notatki są zgromadzone w segregatorze.
- ▶ Na początku znajduje się spis treści, opis zagadnień związanych z głównym tematem.
- ▶ Każde zagadnienie jest zapisane innym kolo-

⁸⁾ Warto zwrócić uwagę, że opanowanie języka obcego wiąże się przede wszystkim z mową wewnętrzną, co podkreśla Cassirer: „Nie wystarczy tu zdobycie nowego słownictwa ani zapoznanie się z systemem abstrakcyjnych reguł gramatycznych. Wszystko to jest niezbędne, ale jest to tylko krok pierwszy i mniej ważny. Wszystkie nasze wysiłki pozostaną bezowocne, jeśli nie nauczymy się myśleć w nowym języku”. E. Cassirer (1998), *Esej o człowieku. Wstęp do filozofii kultury*, op. cit., s. 225.

⁹⁾ Pomysł został zaczerpnięty z książki K. Duraj-Nowakowej, (2002), *Studiowanie literatury przedmiotu*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

¹⁰⁾ Ibidem, s. 125.

rem, a notatki umieszczone w segregatorze są oddzielone kartkami w takim kolorze, w jakim jest zapis:



- ▶ Po spisie treści znajduje się kartka ze stosowanymi w notatkach symbolami, np.:
 - !!! – bardzo ważne
 - ☺ – wykorzystane, przynosi efekty
 - ☹ – nie przynosi efektów
 - 0 – warto zapamiętać
 - ?? – niejasne, wymagające zastanowienia
 - ??!! – nie zgadzam się, bzdura
 - * – zobacz (strona nr ...)
- ▶ W poszczególnych grupach tematycznych znajdują się opatrzone opisem bibliograficznym artykuły z czasopism, kserokopie stron z książek, własne notatki.
- ▶ Na notatkach są również umieszczone symbole wyrażające mój stosunek do treści.
- ▶ Na każdym materiale znajduje się data jego włączenia do istniejącego zbioru, co pozwala prześledzić sposób narastania wiedzy.
- ▶ Na końcu znajduje się bibliografia wszystkich wykorzystanych materiałów.

Po zapoznaniu uczniów ze sposobami tworzenia archiwum notatek nauczyciel proponuje skompletowanie własnego archiwum, dotyczącego przedmiotu ich zainteresowań. Każdy uczeń ustala dostosowany do swoich możliwości harmonogram według schematu:

MY ARCHIVES OF NOTES

SUBJECT:

CONTENTS:

-
-
-
-
-

TASKS. RESOLUTIONS:

1. I will take a note once / twice / three times a week.
2. I will put the notes in order weekly / fortnightly / monthly.
3. I will consult with the teacher weekly / fortnightly / monthly.

Uczniowie wyznaczają sobie, np. dwa miesiące na zgromadzenie materiałów do swojego archiwum notatek. W tym czasie zgodnie ze swoim harmonogramem konsultują się z nauczycielem. Po zakończeniu wszystkich prezentacji odbywa się konkurs na najciekawsze archiwum notatek. Powołana przez uczniów komisja wybiera najlepsze archiwum, posługując się wspólnie wypracowanymi wcześniej kryteriami¹¹⁾.

Oprócz stosowania archiwum notatek w procesie nauczania / uczenia się języka angielskiego, które uznają za najbardziej efektywne we wzbogacaniu osobowości ucznia, chcę krótko przedstawić także inny sposób indywidualizacji.

Tym sposobem włączania nauki języka obcego w osobiste doświadczenie jest komponowanie własnego podręcznika¹²⁾. Uczniowie, otrzymawszy od nauczyciela informację zwrotną dotyczącą najczęściej popełnianych błędów, zauważonych braków, mają za zadanie utworzyć własny podręcznik, w którym wykorzystując rysunki, ilustracje, wycinki z gazet, przykładowe zadania i ćwiczenia – dopisują wyjaśnienia gramatyczne i semantyczne. Podręczniki te mogą dotyczyć jednego zagadnienia (np. stosowania czasu Present Simple), przybierają wtedy najczęściej formę małego zeszytu. Po opracowaniu takiego podręcznika uczeń prezentuje go klasie, po czym rozwiązuje przygotowane przez nauczyciela ćwiczenia sprawdzające pokonanie określonej trudności.

Przedstawione powyżej rozwiązania, moim zdaniem, są bardzo dobrym sposobem wzbogacania osobowości uczniów. Przed-

¹¹⁾ Najlepsze „archiwum notatek” dotyczyło malarstwa. Znalazły się tam reprodukcje słynnych obrazów wraz z opisem, krótkie biogramy najwybitniejszych twórców oraz słownictwo specjalistyczne.

¹²⁾ Pomysł zaczerpnięty z książki Z. Pietrańskiego (1964), *Sztuka uczenia się*, Warszawa: Wiedza Powszechna, s. 71.

wszystkim uczyć trudnej sztuki wolności – uczeń ma prawo decydować o sobie, pamiętając równocześnie o konsekwencjach swoich decyzji¹³). Poza tym proces doskonalenia językowego bezpośrednio dotyczy samych uczniów – poznają oni język przez odnoszenie go do własnej osoby. Lekcje oparte na uczniowskich pomysłach, eksponujące ich prace wzbudzają zainteresowanie, pozwalają lepiej poznać siebie nawzajem, a tym samym wzbudzają motywację, która jest niezbędnym elementem efektywnego nauczania / uczenia się. Takie lekcje wzbogacają również nauczyciela, który wciąż musi pamiętać o starej dewizie *exempla trahunt*. Dlatego też musi podejmować działania służące własnemu doskonaleniu. Tylko bycie pasjonatem własnego przedmiotu może „zarazić” młodzież zapałem do jego poznawania. Poza tym młodzież obserwując nauczyciela, uczy się metod skutecznego działania, właściwej organizacji pracy, zaangażowania w realizację wyznaczonych celów. To nakłada na nauczyciela obowiązek samodyscypliny, sumiennego przygotowywania się do lekcji, a przede wszystkim pokory wobec uczniowskiej wolności.

BIBLIOGRAFIA:

Berlin I. (1994), „Dwie koncepcje wolności”, w: *Cztery eseje o wolności*, Warszawa: PWN.

Cassirer E. (1998), *Esej o człowieku. Wstęp do filozofii kultury*, Warszawa: Czytelnik.

Duraj-Nowakowa K. (2002), *Studiowanie literatury przedmiotu*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

A. Gałdowa – red. (2000), *Tożsamość człowieka*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Jędrzychowska M. (1998), *Najpierw człowiek. Szkolna edukacja kulturowo-literacka a problem kształcenia dydaktycznego polonistów*, Kraków: Wydawnictwo Edukacyjne.

Jędrzychowska M. (1999), „Uczeń i wiedza. O rozumieniu istoty i o funkcjach szkolnej wiedzy polonistycznej”, w: red. Z. Budrewicz, M. Jędrzychowska *Z uczniem pośrodku. Podmiotowa dydaktyka literatury, języka, kultury*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe AP.

Kłakówna Z. A. (2003), *Przymus i wolność. Projektowanie procesu kształcenia kulturowej kompetencji*, Kraków: Wydawnictwo Edukacyjne.

Pięgzik W. (2003), „O autonomii w nauce języka obcego”, w: *Języki Obce w Szkole* nr 3/2003, s. 22-26.

Pietrasiniński Z. (1964), *Sztuka uczenia się*, Warszawa: Wiedza Powszechna.

Wilczyńska W. (1999), *Uczyć się czy być nauczonym? O autonomii w przyswajaniu języka obcego*, Warszawa-Poznań: Wydawnictwo Naukowe PWN.

(listopad 2004)

¹³ Przywołuję w tym miejscu koncepcję wolności I. Berlina, która wskazuje na istotną rolę uszanowania godności ucznia. Zwłaszcza poszerzenie wolności pozytywnej związanej z samodzielnym decydowaniem o sobie odgrywa ważną rolę w procesie kształcenia; zob. I. Berlin (1994), *Dwie koncepcje wolności*, w: „Cztery eseje o wolności”, Warszawa: PWN. Sytuację edukacyjną związaną z realizacją uczniowskiej wolności szeroko omawia Z. A. Kłakówna w książce *Przymus i wolność. Projektowanie procesu kształcenia kulturowej kompetencji*, (2003), Kraków: Wydawnictwo Edukacyjne.

ZAPROSZONO NAS:



- ▶ Gimnazjum Nr 2 im Ziemi Wodzisławskiej w Wodzisławiu Śląskim na obchody FRANKOFONIA 2005 – w dniu 16 marca 2005 r.
- ▶ Miejski Ośrodek Kultury i Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych w Jastrzębiu Zdroju na uroczyste zakończenie III Festiwalu Frankofonii w dniu 18 marca 2005 r.
- ▶ Wydawnictwo Pearson Longman w Warszawie na konferencję metodyczną dla nauczycieli języka angielskiego w dniu 6 marca 2005 r.
- ▶ Pearson Education Polska w Warszawie na konferencję dla nauczycieli szkół podstawowych w dniu 29 kwietnia 2005 r.
- ▶ Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie na konferencję „Nauczanie języka rosyjskiego na neofilologii i innych kierunkach” w dniach 6-7 czerwca 2005 r., informacje tel. (81) 537-54-53, e-mail: jwojtasz@klio.umcs.lublin.pl

JĘZYKI OBCE ZA GRANICĄ



Ewa Pająk¹⁾
Kraków

Stan i perspektywy szkolnictwa w Bułgarii²⁾ Nauczanie języka angielskiego w krajach kandydujących do Unii Europejskiej.

Edukacja językowa przed okresem transformacji

Od lat 50. XX wieku kraje Europy Środkowo-Wschodniej realizowały specyficzną politykę oświatową w dziedzinie kształcenia językowego. W większości tych państw, od 1949 r., na szczeblu szkoły podstawowej nauczano języka rosyjskiego. Jednocześnie rosyjski był uznawany za pierwszy, a czasami jedyny obowiązkowy język obcy (*Foreign Language Teaching...*2001:49). Władze oświatowe pomniejszały znaczenie różnicowanego kształcenia lingwistycznego, mimo to zainteresowanie społeczeństw nauką języków zachodnioeuropejskich nie ustało.

W niektórych krajach, takich jak Polska, zapotrzebowanie na naukę języka angielskiego i innych zachodnioeuropejskich języków wypełniały prywatne formy nauczania (*ibid.*, s. 56). Bułgaria natomiast jest krajem o długiej tradycji kształcenia językowego, głównie w dziedzinie języka angielskiego. Tradycja ta wiąże się ze szkołą bułgarsko-amerykańską, która działała do 1948 roku. Lata socjalizmu uniemożliwiły dalsze funkcjonowanie placówki. Ponowne otwar-

cie szkoły nastąpiło dopiero w 1992 r. (*English education...*, 2001:12).

Nauczanie języka angielskiego w sektorze szkolnictwa prywatnego datuje się od 1936 r., gdy w stolicy kraju utworzono Kolegium Amerykańskie. Okres dominacji komunistycznej w tym rejonie Europy spowodował, że umożliwienie ludności nauki języka angielskiego zmalało ustępując pierwszeństwa językowi rosyjskiemu. Ironią jest fakt, że wiele dzieci wysoko postawionych urzędników partyjnych uczęszczało do angielskich szkół językowych, w których pracowała wykwalifikowana kadra nauczycielska (wliczając *native speakers* z The British Council). W szkołach tych niemal wszystkie przedmioty wykładano w języku angielskim (*ibid.*).

Do 1990 roku język rosyjski był przedmiotem obowiązkowym w bułgarskich szkołach.

Kształcenie językowe w dobie przemian edukacyjnych

Lata 90. ubiegłego stulecia zapoczątkowały okres głębokich przemian w systemach

¹⁾ Dr Ewa Pająk jest adiunktem w Akademii Pedagogicznej w Krakowie.

²⁾ Niniejszy artykuł prezentuje wybrane wyniki badań uzyskanych w latach 2001-2003 w ramach realizacji projektu badawczego (grant KBN 5 H 01 F04 420). Tematyka dotycząca kształcenia językowego w państwach ubiegających się o członkostwo w Unii Europejskiej zostanie zaprezentowana w dwóch częściach. Przedstawię problematykę kształcenia w zakresie języka angielskiego w bułgarskim (część 1) i rumuńskim (część 2) sektorze szkolnictwa państwowego. Prezentowane analizy dotyczą dwóch obszarów: stanu edukacji językowej przed rozpoczęciem transformacji ustrojowej oraz przemian w nauczaniu języków obcych począwszy od 1990 roku. Wymienione zagadnienia próbuję zobrazować na tle sytuacji krajów postkomunistycznych.

oświatowych krajów postsocjalistycznych. Transformacja polityczno-ustrojowa i gospodarcza zrodziła zapotrzebowanie na nową wiedzę teoretyczną i praktyczną, dotyczącą głównie ekonomii, bankowości, ochrony środowiska i języków obcych.

Dokonujące się przemiany nie pozostały bez wpływu na kształcenie w dziedzinie języków obcych na terenie wszystkich państw byłego bloku socjalistycznego. Umiejętność posługiwania się językiem obcym (a przede wszystkim językiem angielskim) oznaczała nowe możliwości – większy dostęp do międzynarodowego świata biznesu oraz komunikacji globalnej. Transformacja wpłynęła więc na wzrost zainteresowania językiem angielskim zarówno instytucji rządowych, oświatowych, jak i jednostek. Tendencja ta staje się zrozumiała zważywszy brak przygotowania językowego, z jakim społeczeństwa te weszły w przełom lat 1989/90.

Zwiększone zainteresowanie struktur rządowych problematyką dostępności nauczania języków obcych w Bułgarii pozwoliło na określenie czterech głównych problemów. Są to:

- ▶ Niedobór wykwalifikowanej kadry do nauczania języka angielskiego.
- ▶ Nieadekwatne i niewystarczające zasoby do nauczania tego języka (np. brak podręczników).
- ▶ Brak strukturalnych możliwości przekazu umiejętności w interakcji nauczyciel-nauczyciel.
- ▶ Brak ponadprogramowych zajęć dla uczniów oraz programów o zasięgu środowiskowym (*English education...*, 2001:12).

Bułgarskie Ministerstwo Edukacji i Nauki wystosowało prośbę do wielu organizacji i fundacji, takich jak: *The British Council*, *Fulbright Scholars*, *USIS* oraz *Peace Corps* (Korpus Pokoju) o udzielenie pomocy w zaspokojeniu wynikających z w. w. niedoborów potrzeb.

W latach 90. liczba szkół oferujących kształcenie w zakresie języka angielskiego wzrosła. Oprócz szkoły bułgarsko-amerykańskiej, na terenie kraju działają również szkoły językowe, w których przedmioty są wykładane w języku

angielskim, niemieckim, francuskim lub hiszpańskim. Od 1990 roku uczniowie mają możliwość wyboru nauki języka obcego. Zgodnie z badaniami Ministerstwa Edukacji, 75% uczniów wybiera język angielski (*ibid.*, s. 14). W 1991 r. Ministerstwo przyjęło nową inicjatywę w celu zwiększenia liczby godzin nauki języka angielskiego – są to tzw. *preparatory classes* na szczeblu szkoły średniej. W klasach tych naucza się języka angielskiego do 21 godzin tygodniowo.

Jednym z programów rozwoju edukacyjnego Bułgarii jest program TEFL (*Teaching English as a Foreign Language*) oferowany przez Korpus Pokoju (K.P.)³⁾. Pierwsza grupa wolontariuszy z Korpusu Pokoju, odpowiedzialna za realizację tego programu, liczyła 26 osób i rozpoczęła pracę w bułgarskich szkołach średnich oraz uniwersytetach w 1991 roku (*ibid.*, s. 2). Program wspierania szkół wyższych kształcących nauczycieli w zaspokajaniu potrzeb kadrowych trwał do 1994 roku: wolontariusze Korpusu Pokoju byli zatrudniani jako wykładowcy.

O stopniu zainteresowania społeczeństwa bułgarskiego nauką języka angielskiego oraz tematyką dotyczącą USA w tamtym okresie może świadczyć poniższa wypowiedź:

(...) Janice Hemphill (...) jest nauczycielką w Kyrdźali, małym mieście położonym niedaleko bułgarskiej granicy z Grecją i Turcją. Janice pracuje w szkole średniej, której program preferuje kształcenie językowe. (...) Posiada tytuł magistra z nauczania języka angielskiego jako języka obcego nadanego jej przez Uniwersytet Kolorado. Przez wiele lat nauczala języka angielskiego zarówno imigrantów w Denver, jak i pracując w szkołach publicznych. (...) Ma 65 lat (...). Oprócz pracy na cały etat w szkole średniej dwa razy w tygodniu organizuje w swoim mieszkaniu zajęcia językowe dla dorosłych. „Czasami odnoszę wrażenie, że wszyscy ludzie w Bułgarii chcą się uczyć angielskiego” – twierdzi Janice. (...) W niedługi czas po przybyciu do Kyrdźali poproszono Janice o przeprowadzenie dwutygodniowego seminarium dla utworzonego wkrótce po obaleniu rządu komunistycznego towarzystwa Bułgarskich Przyjaciół Społeczeństwa Amerykańskiego. Sesje dotyczyły: konstytucji USA, procesu elekcyjnego, struktur na szczeblu państwowym, stanowym i lokalnym. [Janice] wykorzystala filmy wideo i slajdy otrzymane od znajomych w USA i prezentujące styl

³⁾ Tematykę związaną z działalnością tej organizacji prezentują m.in.: strony internetowe Korpusu Pokoju (<http://www.peacecorps.gov>); Pająk E. (2005), *Działalność edukacyjna amerykańskiego Korpusu Pokoju w krajach Europy Środkowo-Wschodniej*, Warszawa: wyd. Fundacja Studiów i Badań Edukacyjnych.

życia przeciętnych Amerykanów. W seminarium uczestniczyło ponad 50 osób, w tym burmistrz miasta. (Ashabranner, s. 4-6).

Od 1998 r. wolontariusze z Korpusu Pokoju są zatrudniani przez szkoły podstawowe. Zapotrzebowanie na tego typu kształcenie oszacowano na co najmniej sześć lat. Tendencja ta powstała w odpowiedzi na zmiany w bułgarskim systemie szkolnym i zwiększone zainteresowanie władz państwowych i lokalnych nauczaniem języka angielskiego w młodszych wiekach szkolnym (*English education*, s. 12).

Wolontariusze mogą również nauczać określonych przedmiotów w języku angielskim (geografii, psychologii, historii, angielskiego dla potrzeb biznesu). Nie może to jednak kolidować z podstawowym wymogiem realizowania przez wolontariusza 18 godzin lekcyjnych oraz nakłada na szkołę obowiązek dostarczenia odpowiednich środków dydaktycznych (np. podręczników).

Amerykane pracują w szkołach podstawowych i średnich. W 2001 roku w programie TEFL uczestniczyło 51 wolontariuszy. Pracowali oni w 45 miejscowościach na terenie całej Bułgarii (*English Education...*, s. 59-60). Obecnie (2004) we wszystkich programach działa 160 wolontariuszy (Internet 1).

Stan kształcenia językowego – wypowiedzi native speakerów (Bułgaria)

W czerwcu 2002 r. podczas pobytu studyjnego w Sofii przeprowadziłam rozmowę z Dorą Triffanową (manager programu TEFL) dotyczącą działalności Korpusu Pokoju w Bułgarii. Uzyskałam zgodę na rozesłanie 15 kwestionariuszy ankiet do wolontariuszy oraz dyrekcji szkół, w których byli oni zatrudnieni.

Badani wolontariusze zamieszkiwali osiem różnych miejscowości. Ankietę wypełniło sześć kobiet (cztery w przedziale wieku 23-25 lat i dwie w wieku 62 i 63 lata) oraz dwóch mężczyzn (24 i 42 lata). Sześciu wolontariuszy pracowało z uczniami szkół podstawowych

(trzech z nich było także zatrudnionych w szkole średniej), a pięciu – w szkołach średnich.

Wolontariusze zatrudnieni w szkołach średnich posiadali zarówno wyższe wykształcenie, jak i większe doświadczenie od pracujących w szkołach podstawowych. Wszyscy posiadali natomiast kwalifikacje formalne i nieformalne związane z pracą dydaktyczną m.in. 44 lata praktyki nauczycielskiej w USA; certyfikaty nauczycielskie (np. Montessori) i 4 lata praktyki nauczycielskiej przed wstąpieniem do Korpusu (Filipiny, Uganda, Płd. Afryka) w charakterze osoby szkolącej nauczycieli szkół podstawowych. Prawie wszyscy wolontariusze oceniali przydatność posiadanego przez nich wykształcenia do pracy w Bułgarii jako dużą.

Amerykane przedstawili również własne opinie na temat bułgarskiego systemu szkolnictwa. Poniższe opinie dotyczą nauczania języka angielskiego.

„(...) W trakcie swej edukacji najgorsza kara z jaką może się spotkać uczeń (oprócz usunięcia ze szkoły), to przeniesienie go do innej klasy. Zmusza to nauczycieli do pracy w klasach o bardzo zróżnicowanym poziomie (co jest najbardziej rozpowszechnione w przypadku języków obcych) (...)”. (K, 24l., SZ.P) {4}⁴⁾

„(...) Uczniowie powinni być umieszczani w klasach zgodnie ze swymi umiejętnościami. Homogeniczność przynosiłaby uczniom korzyści. (...) Klasy powinny być mniej liczne. (...) Powinno się organizować specjalne klasy dla słabszych uczniów i uczniów z deficytami. (...) Ocenom powinien towarzyszyć opis, co ułatwiłoby rodzicom współpracę ze szkołą i ustalenie obowiązków do wykonania w domu.” (K, 62l., SZ.P i Ś) {10}

„(...) W moim przekonaniu bułgarski system edukacyjny jest absurdalny, a nauczyciele posługują się archaicznymi metodami. W następnym roku szkolnym mam zamiar naprawdę umożliwić im międzykulturowe doświadczenia i nauczać MOIM sposobem”. (K, 25l., SZ.Ś) {14}

„(...) W szkole poinformowano mnie, że muszę nauczać takim samym sposobem, jaki stosują inni (same tłumaczenia i pamięciowa nauka gotowych tekstów) i że jestem zatrudniony tylko, aby zapłacić lukę kadrową (...)”. (M, 42l., SZ. P i Ś) {15}

„Pracuję w 150-letniej szkole, w której brak podręczników do angielskiego i wyposażenia audio-

⁴⁾ Legenda: K – kobieta, M – mężczyzna; wiek; SZ.P – szkoła podstawowa, SZ.Ś – szkoła średnia; numer ankiety

wizualnego. Uczniom 9 klasy wydaje się, że znają dostatecznie dobrze język angielski z telewizji, filmów i kaset z nagraniami muzycznymi. Z tego powodu nie pracują sumiennie podczas zajęć. Często z opóźnieniem wykonują zadania. Nie zabierają głosu w kolejności, rozmawiają między sobą, gdy ich koledzy czytają. Potrafią czytać i mówić po angielsku całkiem przyzwyczajenie, ale nie są w stanie stworzyć samodzielnie dialogów, podawać oryginalnych pomysłów czy uczestniczyć w dyskusji. Indywidualnie są miłymi, pilnymi uczniami, lecz jako grupa stają się niezdyscyplinowani. (...) Przede wszystkim dzieci te są rozpieszczone i brak im dyscypliny". (K. 63L., SZ.P i Ś) {11}

„Próbując dostosować się do bułgarskiego systemu oświaty oraz pracując z bułgarskimi uczniami odkrywam, że zarzuciłam wiele swoich metod nauczania oraz całkowicie zmieniłam kierowanie klasą i sposób dyscyplinowania (...)". (K. 25L., SZ.Ś) {14}

Przedstawione opinie wskazują na dominację encyklopedyzmu i rutyny w bułgarskich szkołach. Amerykanie preferują metodę komunikacyjną w nauczaniu języka, co nie zawsze spotyka się ze zrozumieniem, nie tylko samych uczniów, ale i nauczycieli. Powoduje to frustracje i niechęć. W wielu opiniach pojawia się problem zdyscyplinowania uczniów. Ochotnicy uważają, że uczniowie mają większy zasób praw niż nauczyciele, a nauczyciele są dotkliwiej „karani” przez wymogi systemu szkolnego.

Ponadto wolontariusze borykają się z brakiem jednorodności grup uczniowskich. Tendencja do umieszczania wszystkich uczniów w tej samej klasie, bez względu na poziom znajomości języka czy przejawiane deficyty, zmusza uczącego do nieustannego różnicowania poziomu nauczania. W kształceniu językowym poziom umiejętności prezentowany przez uczniów jednej grupy powinien być ujednolicony. Wydaje się to być czynnikiem, który może wpływać na zdyscyplinowanie uczniów, ich aktywność na zajęciach i zainteresowanie przedmiotem.

Wolontariusze Korpusu Pokoju będąc osobami zarówno „z zewnątrz”, jak i nauczycielami wśród tuziemców, mają możliwość odkrywania różnic między amerykańskim a bułgarskim systemem oświatowym. Niektóre różnice mogą wynikać z uwarunkowań kulturowych; inne świadczą o postępującym zbyt wolno procesie transformacji (wszelkie zmiany wymagają nakładu środków finansowych oraz zaintereso-

wania władz oświatowych na szczeblu państwowym bądź lokalnym).

Edukacja językowa a integracja europejska

Priorytety polityki oświatowej sformułowane zostały w tzw. *Białej księdze* (1995) przygotowanej przez Komisję Europejską. Jedną z podstawowych wytycznych jest promowanie nauki języków obcych. Autorzy *Białej Księgi* zalecają znajomość trzech języków wspólnotowych (Rabczuk 2000, s. 335).

Znajomość języków obcych odgrywa istotną rolę w wielu działaniach związanych z integracją europejską. Od znajomości tych języków będzie uzależniona mobilność pracowników czy osób uczących się. O konieczności upowszechniania edukacji językowej świadczą zmiany zachodzące od początku lat 90. w zakresie nauczania języka angielskiego na terenie Bułgarii. Kształcenie językowe należy uznać za decydujące (tak dla jednostek, jak i grup społecznych) w procesie adaptacji do nowej rzeczywistości. Jak słusznie stwierdza E. Zawadzka (2004:38), znajomość języków obcych jest warunkiem *sine qua non* integracji. Odrębną kwestię stanowi jednak pytanie, czy społeczeństwo bułgarskie uznaje zmiany w zakresie edukacji językowej za wystarczające.

Przemiany polityczne ostatnich lat wiążą się również z propagowaniem europejskiego wymiaru edukacji. Koncepcja ta nie jest tylko wynikiem transformacji gospodarczych czy politycznych. Zdaniem H. Kwiatkowskiej (1995:57) to przede wszystkim wspólnota idei decyduje o europejskości. J. Fudali (1997:17) także podkreśla, że współczesna Europa to idea kulturowa, dziedzictwo historyczne – „zrastanie się w zjednoczoną Europę”, wymagające od wszystkich Europejczyków głębokiego zaangażowania.

Idea europeizacji edukacji przejawia się m.in. w funkcjonowaniu programów promujących naukę języków obcych lub współpracę w dziedzinie szkolnictwa krajów unijnych i krajów stowarzyszonych z Unią Europejską (Socrates, Erasmus, Tempus).

Bibliografia:

- Ashabranner B. (1994), *A New Frontier: The Peace Corps in Eastern Europe*, New York.
- Biała Księga. *Nauczanie i uczenie się na drodze do uczącego się społeczeństwa* (1997), Warszawa.
- English Education Development Project 2001-2003*, maszynopis powielony, (2001), Sofia: wyd. Peace Corps.
- Foreign Language Teaching in Schools in Europe* (2001), Bruksela: Eurydice.
- Fudali J. (1997), *Kształtowanie europejskiej świadomości uczniów w szkole ogólnokształcącej. Raport z badań*, Łódź.
- Kwiatkowska H. (1995), „Europejski wymiar edukacji: pró-

- ba identyfikacji idei – implikacje dla kształcenia nauczycieli”, w: Kwiatkowska H., Lewowicki T. (red.), *Z zagadnień pedeutologii i kształcenia nauczycieli*, Warszawa.
- Rabczuk W. (2000), „Strategiczne cele edukacji w świetle Raportu J. Delorsa i Białej Księgi Unii Europejskiej”, w: Leppert R. (red.), *Edukacja w świecie współczesnym. Wybór tekstów z pedagogiki porównawczej*, Kraków.
- Zawadzka E. (2004), *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*, Kraków.

Strony internetowe:

Internet 1 <http://www.peacecorps.gov>; 5.11.2004

(grudzień 2004)

Ewa Rysińska¹⁾

Warszawa

Języki obce w Izraelu

W Izraelu są dwa języki oficjalne: hebrajski i arabski. Jednak znaki drogowe, tablice informacyjne, napisy na szyldach są nie tylko dwujęzyczne. Na drogach dostrzeżemy angielskie nazwy miejscowości. Wiele sklepów i restauracji reklamuje się po rosyjsku. W mowie jest rozpowszechniony amharyjski, posługują się nim przybysze z Etiopii. Znaczne grupy ludności używają francuskiego, hiszpańskiego, a nawet... jidisz – zapomnianego gdzie indziej. W sumie w Izraelu, jego obywatele wyrażają swoje myśli i uczucia w ponad 40 językach.

Większość obywateli Izraela jest wielojęzyczna, sprawnie porozumiewa się w trzech, czterech językach. Społeczeństwo składa się z imigrantów. Około 50 procent żydowskich obywateli kraju nie urodziło się w Izraelu, zwykle ich językiem ojczystym nie jest hebrajski. Znakomita większość przybywających do Izraela z całego świata Żydów, zwanych olim (עולים), zachowuje mowę kraju swojego pochodzenia, niektórzy nawet przekazują ją swoim dzieciom. Nie należy do rzadkości spotkanie potomków polskich Żydów znakomicie władających polszczyzną, choć nigdy nie mieszkali oni w Polsce.

Dla olim organizuje się intensywne kursy hebrajskiego, ulpanim (אולפנים). Polityką państwa jest jak najszybsze wchłonięcie imigrantów, jak najszybsze zintegrowanie ich z nowym państwem.

Warto zauważyć, że w języku hebrajskim nie używa się określenia imigranci, a właśnie olim, które pochodzi od określenia alija (עלייה), dosłownie oznaczającego wznoszenie się. Przybywający do Ziemi Izraela wznoszą się duchowo. W sensie fizycznym droga do Jerozolimy faktycznie biegnie pod górę, miasto bowiem jest rozpostarte na wzgórzach osiągających wysokość 600 metrów n.p.m. Nazewnictwo jest ważne z psychologicznego punktu widzenia, pokazuje znaczenie przyjazdu do Izraela i zamieszkania tam.

W całym kraju przeważa hebrajski. Prawie 85 procent obywateli to Żydzi. Sama historia odrodzenia hebrajskiego jest zdumiewająca. Przez dwa tysiące lat był to język modlitwy, czasem sporządzano w nim dokumenty. Hebrajski nie był związany z życiem codziennym. Przez stulecia Żydzi opanowywali język swojego kraju pobytu, dodatkowo w Europie Środkowej i Wschodniej niepodzielnie panował wspomniany już jidysz. Pod koniec XIX wieku hebrajski ożył dzięki zapałowi i konsekwentnym działaniom Eliezera Ben Jehudy, Żyda z Rosji, który w 1881 roku przybył do ziemi starożytnego Izraela, będącej wówczas we władaniu imperium osmańskiego. Hebrajski rozwinął się, stał się językiem pionierów, a następnie językiem państwowym po utworzeniu Izraela w 1948 roku. Stale powstają nowe słowa, bazą

¹⁾ Autorka uczy języka angielskiego w warszawskich szkołach i instytucjach.

jest rdzeń i reguły gramatyczne właściwe hebrajskiemu.

Drugim językiem oficjalnym w Izraelu jest arabski, ojczysty dla mieszkających tam Arabów, obywateli państwa Izrael. Szkolnictwo w Izraelu jest podzielone na szkolnictwo sektora żydowskiego i arabskiego. Każda grupa ludności chce, by dzieci były nauczane zgodnie z jej tradycjami, w oparciu o własne wartości oraz by poznawały przede wszystkim rodzimy język. Tak więc edukacja Żydów odbywa się po hebrajsku. Arabski oraz angielski są wówczas nauczane jako języki obce. Podobnie jest w przypadku populacji arabskiej. Tutaj językiem wykładowym i nauczonym jako ojczysty jest arabski, a hebrajski i angielski są traktowane jako języki obce.

W szkołach żydowskich najczęściej w klasie trzeciej lub czwartej szkoły podstawowej wprowadza się angielski. Silny jest nacisk rodziców na wczesne rozpoczynanie nauki tego języka. Obowiązkowym przedmiotem staje się w klasie piątej. Język arabski jest nauczany począwszy od klasy siódmej. Zamiast arabskiego można zdecydować się na naukę francuskiego. Ma to jednak miejsce rzadko, tak więc w większości przypadków dominuje arabski. W szkole średniej – odpowiednik naszego liceum, arabski jest już koniecznością. W sposób zbliżony wygląda nauka hebrajskiego i angielskiego w szkołach w sektorze arabskim. Lekcje języków są wpisane w program szkolny, jaki określa Ministerstwo Edukacji. Jednak trzeba pamiętać, że program szkoły tylko w 75 procentach jest określany przez ministerstwo, natomiast 25 procent zajęć zależy od decyzji dyrektora. Tutaj jest miejsce na wcześniejsze wprowadzanie języków obcych, zwiększanie ich wymiaru godzinowego. W mniejszym zakresie w Izraelu naucza się także hiszpańskiego, rosyjskiego, francuskiego, niemieckiego, japońskiego, a nawet jidisz, tego ostatniego w szkołach dla ultra-ortodoksów. Tak więc obecnie w Izraelu popiera się wielojęzyczność, pomaga się w podtrzymywaniu znajomości języków imigrantów.

Nauka trzech języków: hebrajskiego, arabskiego i angielskiego nie jest łatwa. Wszystkie bowiem posługują się odmiennymi alfabetami. Alfabet hebrajski ma własne wersje w przypadku liter drukowanych i w kursywie. Praktycznie są to dwa alfabety do opanowania. Z kolei

w arabskim, inny zapis mają litery w zależności od ich miejsca w słowie. Podobnie w hebrajskim jest grupa liter zapisywanych w inny sposób w środku wyrazu i na jego końcu.

Prawie wszyscy uczniowie izraelscy (około 90 procent) przystępujący do bagrut (בגרות), czyli matury, decydują się zdawać egzamin z angielskiego. Egzamin bada poziom opanowania czterech sprawności językowych. Zapotrzebowanie na naukę angielskiego wykreowało potrzebę znalezienia odpowiedniej liczby wykwalifikowanych nauczycieli. Takich nauczycieli udało się zatrudnić – większość pracujących, zwłaszcza w szkołach średnich, jest native speakerami. To samo zresztą jest z innymi nauczycielami, np. romaniści edukowali się w krajach frankofońskich. Najbardziej wykwalifikowani są nauczyciele rosyjskiego, pochodzący z byłych republik Związku Radzieckiego.

W nauczaniu poszczególnych języków dominują różne metody, związane z różnymi tradycjami i doświadczeniami dydaktycznymi. I tak, jeśli chodzi o angielski, przeważa metoda komunikacyjna, w przypadku francuskiego nacisk jest położony na poznawanie kultury i cywilizacji francuskiej. W Izraelu podkreśla się szczególne więzy Bliskiego Wschodu z Francją, pozycję francuskiego w kulturze. W przypadku arabskiego w sektorze żydowskim, naucza się języka literackiego, za pomocą którego poznaje się literaturę arabską. Ciekawe programy z języka arabskiego zostały opracowane na potrzeby armii izraelskiej. Jeśli chodzi o rosyjski, celem jest utrzymanie i pogłębianie znajomości tego języka wśród imigrantów z byłego Związku Radzieckiego. Na zajęciach edukacyjnych przykładą się wagę do literatury.

Efekty polityki oświatowej w zakresie nauczania języków widać na każdym kroku. Język angielski rozprzestrzenia się szybko, znają go wszyscy, począwszy od taksówkarzy i sklepikarzy, a skończywszy na urzędnikach. W izraelskich szkołach z nauczycielami można swobodnie rozmawiać po angielsku.

Jeszcze kilka słów o samym systemie szkolnym w Izraelu. Szkolnictwo w historii żydowskiej zawsze odgrywało istotną rolę. Podobnie jest i dzisiaj. Izraelczycy mówią o swoim kraju, że nie mają w nim bogactw naturalnych. Jedynym ich bogactwem są talenty młodych ludzi. Nie

używa się określenia „wydatki na edukację”, bowiem w edukację się inwestuje.

Nauka w szkole w Izraelu jest bezpłatna i obowiązkowa dla dzieci od 5 do 16 roku życia. Za szkołę średnią i studia wyższe trzeba płać, ale są to opłaty niewysokie, wręcz symboliczne. Struktura szkolna wygląda podobnie, jak w Polsce, a więc sześć lat szkoły podstawowej, następnie trzy lata w odpowiedniku naszego gimnazjum, potem trzy lata w szkole średniej. W sumie 12 klas, i takie nazwy, od pierwszej do dwunastej noszą klasy. Izraelczycy podobnie jak Polacy wprowadzili reformę swojego systemu edukacyjnego, zmieniając strukturę szkoły. Wcześniej istniały tutaj ośmioklasowe szkoły podstawowe oraz czteroletnie szkoły średnie. Proces zmiany struktury szkolnej został rozłożony na lata. W roku szkolnym 2003/2004, 72 procent dzieci i młodzieży uczyło się w nowej strukturze. Z różnych powodów nie wszystkie szkoły zostały objęte reformą. Także skutek lokalnego sprzeciwu. Obecnie w Izraelu wyciąga się wnioski z ostrej krytyki, jakiej poddano reformę edukacji. Środowiska edukacyjne doszły do wniosku, że reforma nie zdała egzaminu. Zamierza się więc powrócić do systemu ośmioklasowej szkoły podstawowej i czteroklasowej średniej. Rozważa się także pomysł utworzenia sześci-

letniej szkoły podstawowej i sześcioletniej średniej. Ostateczne decyzje nie zostały jeszcze podjęte.

Polityka edukacyjna państwa uwzględnia wielość możliwych rozwiązań, jest otwarta także na szkolnictwo alternatywne. W latach osiemdziesiątych powstała tutaj pierwsza tzw. szkoła demokratyczna (beit-sefer-demokrati – דמוקרטי בית-ספר), zgodna z koncepcją Jakowa Hechta. Obecnie w Izraelu jest już 30 szkół demokratycznych, powstają nowe. Inne państwa, np. Stany Zjednoczone, Japonia, Nowa Zelandia, Australia wykorzystują doświadczenia Hechta, adaptując jego rozwiązania do swoich warunków.

Izraelczycy promują ideę współpracy placówek edukacyjnych ze środowiskiem. Dla Izraelczyków ważna jest praca dla środowiska, praca dla innych, pobudzanie tego, co nazywa się kapitałem społecznym, rozbudzanie chęci pomocy innym. Dlatego tak ważne są szkoły, które oni nazywają batei-sefer-keilatim (ספר קהילתיים), czyli wspólnotowymi (środowiskowymi), gdzie w bardzo szerokim zakresie ma miejsce współpraca między środowiskiem i szkołą. Osiągnięcia są imponujące. Izraelczycy mówią wręcz o chinuch keilati (חינוך קהילתי), czyli edukacji wspólnotowej.

(listopad 2004)

Warto wiedzieć



Zbieramy materiały do numeru specjalnego 6/2005:

O ocenianiu.

Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie, Europejskie portfolio językowe i wreszcie nowa matura wymusiły na nas ten temat. Musimy zacząć oceniać nie tylko według obowiązujących w całej Europie standardów, ale przede wszystkim tak, by ocena uzyskana przez jednego ucznia w jednej szkole rzeczywiście odpowiadała ocenie uzyskanej przez innego ucznia w innej szkole. Werdyfikacją tych ocen jest nowa matura, oceniana przez zewnętrznych egzaminatorów. Pewnie każdy nauczyciel chciałby, by jego uczniowie zostali na niej tak ocenieni, jak on ich ocenił. Czy jesteśmy do tego wystarczająco dobrze przygotowani?

Zapraszamy na łamy numeru specjalnego. Czekamy na artykuły do połowy listopada 2005 r.

SZKOŁA PODSTAWOWA, GIMNAZJUM



Joanna Wiśniewska¹⁾

Działdowo

Jak oceniam moich uczniów z klas I-III szkoły podstawowej

Mój system oceniania dla klas I-III szkoły podstawowej z języka angielskiego stosuję od trzech lat i zyskał on pozytywną opinię z Warmińsko-Mazurskiego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli w Olsztynie. Moi uczniowie mają zaledwie jedną godzinę języka angielskiego w tygodniu. W klasie I korzystam z podręcznika *Cool! Starter*²⁾, natomiast w klasie II i III z podręcznika *Cool! 1*³⁾. Swój przedmiotowy system oceniania opracowałam na podstawie:

- ▶ wewnątrzszkolnego systemu oceniania Szkoły Podstawowej nr 3 w Działdowie,
- ▶ programu nauczania dla klas I-III szkoły podstawowej – I etap edukacyjny *Język angielski*

w zintegrowanym nauczaniu początkowym, Magdaleny Szpotowicz i Małgorzaty Szulc-Kurpaskiej,

- ▶ książek nauczyciela⁴⁾ do podręczników, które stosuję.

Program nauczania zaleca wprowadzenie oceny opisowej. „Ten typ oceny nie przewiduje wystawiania ocen częściowych i oceny końcowej w postaci stopni. Zamiast tego ocena opisowa dostarcza informacji o postępach dziecka w nauce bez porównywania go z innymi dziećmi”⁵⁾. Indywidualne postępy dziecka odnotowuję na tzw. kartach oceny opisowej oraz w dzienniku w postaci liczb.

Karta oceny opisowej

Ocena opisowa z języka angielskiego dla klasy I semestr I 200.../200...
Nazwisko i imię ucznia klasa Rok szkolny

Zakres osiągnięć	Poziom osiągnięć		
	minimalny	częściowy	pełny
SŁUCHANIE I SŁOWNICTWO			
1. Rozpoznaje imiona bohaterów podręcznika (Mumbo, Mary, Adam, Lizzy, Zoom).			
2. Rozpoznaje liczby 1-5, gdy je usłyszy.			
3. Wykonuje proste polecenia (Ręce do góry! Ręce w dół! Wstań! Usiądź!).			
4. Rozpoznaje nazwy kolorów (czerwony, żółty, pomarańczowy, niebieski, zielony).			

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Szkole Podstawowej nr 3 w Działdowie.

²⁾ Venessa Reilly (2000), *Cool! Starter*, Oxford: OUP.

³⁾ Jackie Holdernes, Stella Maidment (1997), *Cool! 1*, Oxford: OUP.

⁴⁾ Venessa Reilly (2000), *Teacher's Book Cool! Starter*, OUP; Jackie Holdernes (2000), *Teacher's Book Cool! 1* Oxford: OUP.

⁵⁾ Magdalena Szpotowicz, Małgorzata Szulc-Kurpaska (2000), *Język angielski w zintegrowanym nauczaniu początkowym*, program nauczania dla klas I-III szkoły podstawowej – I etap edukacyjny, Oxford: OUP, s. 16.

5. Rozpoznaje nazwy części domu (dach, okno, drzwi, ściana).			
6. Rozpoznaje nazwy przyborów szkolnych (gumka, kredka, nożyczki, ołówek, książka).			
7. Rozpoznaje liczby 1-10, gdy je usłyszy.			
8. Rozpoznaje części twarzy (oczy, nos, usta, uszy, włosy)			
9. Podaje przybory szkolne zgodnie z poleceniem (np. Czy mogę dostać czerwoną gumkę?).			
MÓWIENIE I SŁOWNICTWO			
1. Potrafi przywitać, pożegnać i przedstawić się.			
2. Zna imiona bohaterów podręcznika.			
3. Potrafi liczyć: 1-5.			
4. Potrafi nazwać kolory poznane na zajęciach.			
5. Potrafi nazywać przybory szkolne (gumka, kredka, nożyczki, ołówek, książka).			
6. Potrafi liczyć: 1-10.			
7. Nazywa części twarzy (włosy, oczy, nos, usta, uszy).			
8. Potrafi odpowiedzieć jednym słowem na pytania (Jaki to kolor? Co to jest? Kto to jest? Kto ma książkę? itp.).			

Liczby w dzienniku są równoznaczne z poziomem osiągnięć ucznia: 1-poziom minimalny, 2-poziom częściowy i 3-poziom pełny. Rodzice po pierwszym i drugim semestrze otrzymują karty oceny opisowej, gdzie krzyżykami oznaczam poziom, na którym aktualnie znajduje się dziecko. Stosuję również stemple oraz znaczki, które uczniowie wklejają do zeszytu jako element motywujący do nauki oraz nagrodę za pracę na lekcji.



Uczniowie dokonują samooceny stopnia trudności zadań po zakończeniu pracy nad każdym rozdziałem oraz po napisaniu testu sprawdzającego używając trzech kolorów: czerwony – trudne, pomarańczowy – dość łatwe, zielony – łatwe. Ustalone przeze mnie kryteria określające umiejętności na poszczególne poziomy dla klasy I, II i III, są następujące:



Poziom osiągnięć dla klasy I		
Minimalny – 1	Częściowy – 2	Pełny – 3
Potrafi przywitać, pożegnać i przedstawić się, ale trudno go zrozumieć.	Potrafi przywitać, pożegnać i przedstawić się.	Potrafi swobodnie przywitać, pożegnać i przedstawić się.
Potrafi powtórzyć za nauczycielem liczebniki: 1-10.	Potrafi powiedzieć liczebniki: 1-10, ale niekiedy potrzebuje pomocy.	Potrafi nazywać i rozpoznawać liczebniki: 1-10.
Rozpoznaje bohaterów podręcznika, gdy usłyszy ich imiona, ale czasami popełnia błędy.	Rozpoznaje i nazywa bohaterów podręcznika, ale niekiedy popełnia błędy.	Rozpoznaje i nazywa bohaterów z podręcznika.
Potrafi reagować całym ciałem na proste polecenia, ale sprawia mu to trudność.	Potrafi reagować całym ciałem na proste polecenia.	Potrafi wydawać proste polecenia i reagować na nie całym ciałem.
Rozpoznaje ze słuchu i próbuje nazywać kolory, części domu, przybory szkolne, części twarzy, zabawki oraz pożywienie, ale popełnia sporo błędów.	Rozpoznaje ze słuchu nazwy kolorów, części domu, przyborów szkolnych, części twarzy, zabawek oraz pożywienia i potrafi nazwać je, ale niekiedy potrzebuje pomocy.	Właściwie nazywa i rozpoznaje kolory, części domu, przybory szkolne, części twarzy, zabawki oraz pożywienie.

Zazwyczaj rozumie polecenia nauczyciela, ale może potrzebować pomocy lub odpowiedzi.	Rozumie polecenia nauczyciela.	Z łatwością rozumie polecenia nauczyciela.
Potrafi odpowiedzieć jednym słowem na pytania w języku angielskim, ale zazwyczaj potrzebuje pomocy.	Potrafi odpowiedzieć jednym słowem na pytania w języku angielskim.	Potrafi odpowiedzieć całym zdaniem na pytania, ale niekiedy potrzebuje pomocy.
Rozpoznaje niektóre słowa związane ze świętami Bożego Narodzenia i Wielkanocą, ale niekiedy potrzebuje odpowiedzi.	Rozpoznaje słowa związane ze świętami Bożego Narodzenia i Wielkanocą.	Rozpoznaje i używa słów związanych ze świętami Bożego Narodzenia i Wielkanocą oraz potrafi złożyć życzenia gwiazdkowe i noworoczne.
Potrafi podawać przedmioty zgodnie z poleceniami, ale zazwyczaj potrzebuje odpowiedzi lub pomocy.	Potrafi podawać przedmioty zgodnie z poleceniami.	Używa zwrotów grzecznościowych typu: <i>Can I have a blue pencil, please?</i> i potrafi podawać przedmioty zgodnie z poleceniami.

Poziom osiągnięć dla klasy II i III		
Minimalny – 1	Częściowy – 2	Pełny – 3
Mówienie		
Potrafi przywitać i przedstawić się, ale trudno go zrozumieć.	Potrafi przywitać i przedstawić się.	Potrafi swobodnie przywitać i przedstawić się.
Potrafi policzyć od 1 do 10, ale zazwyczaj potrzebuje pomocy.	Potrafi policzyć od 1 do 10, ale niekiedy potrzebuje pomocy.	Potrafi policzyć od 1 do 10.
Zazwyczaj rozpoznaje imiona bohaterów z podręcznika.	Rozpoznaje i nazywa bohaterów z podręcznika, ale niekiedy popełnia błędy.	Rozpoznaje i nazywa bohaterów z podręcznika.
Potrafi odpowiedzieć na pytania w języku angielskim jednym słowem, ale może potrzebować pomocy.	Potrafi odpowiedzieć na pytania w języku angielskim pełnym zdaniem, ale niekiedy potrzebuje pomocy.	Potrafi zadać pytanie w języku angielskim i odpowiedzieć na nie.
Rzadko próbuje zabrać głos w rozmowie.	Zazwyczaj zabiera głos w rozmowie.	Umie w naturalny sposób zabrać głos w rozmowie.
Zna niektóre piosenki i szanty poznane na lekcjach, ale popełnia wiele zauważalnych błędów.	Zna większość poznanych piosenek i szant, ale niekiedy popełnia błędy.	Zna piosenki i szanty poznane na lekcjach.
Potrafi zamówić proste dania w restauracji/barze szybkiej obsługi, ale może potrzebować pomocy lub odpowiedzi.	Potrafi zamówić proste dania w restauracji/barze szybkiej obsługi.	Potrafi swobodnie zamówić posiłki w restauracji/barze szybkiej obsługi.
Potrafi odpowiedzieć jednym słowem na pytania typu: <i>What's your favourite ..? Do you like ...?</i> , ale niekiedy potrzebuje pomocy.	Potrafi odpowiedzieć całym zdaniem na pytania typu: <i>What's your favourite ..?, Do you like ...?</i> , ale niekiedy potrzebuje pomocy.	Potrafi zadać pytania typu: <i>What's your favourite ..? Do you like ...?</i> i odpowiadać na nie.
Słuchanie		
Potrafi zazwyczaj zrozumieć polecenia nauczyciela, ale może potrzebować pomocy lub odpowiedzi.	Potrafi zrozumieć polecenia nauczyciela.	Potrafi z łatwością zrozumieć polecenia nauczyciela.
Potrafi reagować całym ciałem na proste polecenia, ale sprawia mu to trudność.	Potrafi reagować całym ciałem na proste polecenia.	Potrafi wydawać proste polecenia i reagować na nie całym ciałem.

Potrafi wskazywać rzeczy, zabawki, produkty spożywcze zgodnie z poleceniami, ale zazwyczaj potrzebuje podpowiedzi lub pomocy.	Potrafi wskazywać rzeczy, zabawki, produkty spożywcze zgodnie z poleceniami.	Potrafi z łatwością wskazywać rzeczy, zabawki, produkty spożywcze zgodnie z poleceniami.
Zazwyczaj potrafi zidentyfikować osoby według usłyszanego opisu, ale może potrzebować pomocy lub podpowiedzi.	Potrafi zidentyfikować osoby według usłyszanego opisu.	Potrafi z łatwością zidentyfikować osoby według usłyszanego opisu.
Potrafi wydobyć niewielką ilość potrzebnych informacji z tekstu słuchanego do wypełnienia tabelki, wykonania ćwiczenia.	Potrafi wydobyć większość potrzebnych informacji z tekstu słuchanego do wypełnienia tabelki, wykonania ćwiczenia.	Potrafi wydobyć informacje z tekstu słuchanego do wypełnienia tabelki, wykonania ćwiczenia.
Czytanie		
<ul style="list-style-type: none"> ▶ Potrafi przeczytać krótki tekst, ale popełnia wiele zauważalnych błędów. ▶ Odczytuje wyrazy tak jak są napisane. 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Potrafi przeczytać krótki tekst, popełnia niekiedy zauważalne błędy. ▶ Czyta proste zdania znane z interakcji w klasie lub z często powtarzanych tekstów mówionych. 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Potrafi przeczytać krótki tekst, popełnia niewiele błędów. ▶ Czyta bardzo krótkie, proste teksty, prawidłowo intonuje odczytywane wyrazy.
Znajomość słownictwa		
Używa ograniczonego słownictwa dotyczącego przedmiotów w klasie, zabawek, kolorów, części ciała i twarzy, członków rodziny, ubrań, jedzenia, nazw czynności oraz zwierząt.	Używa słownictwa dotyczącego przedmiotów w klasie, zabawek, kolorów, części ciała i twarzy, członków rodziny, ubrań, jedzenia, nazw czynności oraz zwierząt.	Używa szerokiego słownictwa dotyczącego przedmiotów w klasie, zabawek, kolorów, części ciała i twarzy, członków rodziny, ubrań, postaci z bajek, jedzenia, nazw czynności oraz zwierząt.
Rozpoznaje niektóre słowa związane ze świętami Bożego Narodzenia i Wielkanocy, Walentynkami, ale niekiedy potrzebuje podpowiedzi.	Rozpoznaje słowa związane ze świętami Bożego Narodzenia i Wielkanocy, Walentynkami.	Rozpoznaje i używa słów związanych ze świętami Bożego Narodzenia i Wielkanocy, Walentynkami.
Pisanie		
<ul style="list-style-type: none"> ▶ Potrafi opisać swój strój codzienny, ale potrzebuje pomocy. ▶ Potrafi wypełnić tekst z lukami opisujący wygląd zwierząt i ich umiejętności. 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Potrafi opisać swój strój codzienny, przebranie na bal kostiumowy, ale niekiedy popełnia zauważalne błędy. ▶ Potrafi opisać wygląd zwierząt i ich umiejętności według wzoru, ale niekiedy potrzebuje pomocy lub podpowiedzi. 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Potrafi opisać swój strój codzienny, przebranie na bal kostiumowy. ▶ Potrafi opisać wygląd zwierząt i ich umiejętności według wzoru.

Opracowałam również testy, które ułatwiają mi w szybki sposób ocenić poziom nabytych przez uczniów umiejętności językowych. Oto przykład testu do Unitu 4 z podręcznika Cool 1.

Test

Name:
Class:

1. Listen and write the numbers:



Marks:/10

2. Read and colour.



She's wearing a green hat, a yellow and pink T-shirt, a blue skirt, orange socks and brown shoes. Marks:/6

3. Colour and write.



He's wearing

 Marks:/10

1	2	3
---	---	---

Total:/26

Zadanie dodatkowe

1. Match.

What's your name? It's green and white.
 What is it? My name is Alice.

(wrzesień 2004)

What colour is your skirt? I'm eight years old.
 How old are you? He's wearing blue jeans and a red shirt.
 Who's wearing a purple hat? It's a pink dress.
 What is he wearing? Mumbo
 Marks:/6

Instrukcja

Ćwiczenie 1 – uczniowie wpisują w kółka liczby zgodnie z instrukcją czytana przez nauczyciela: Number one – shoes, number two – trousers, number three – socks, number four – tights, number five – boots, number six is a hat, number seven is a T-shirt, number eight is a jacket, number nine is a dress, number ten is a skirt.

Ćwiczenie 2 – uczniowie kolorują ilustracje zgodnie z opisem.

Ćwiczenie 3 – uczniowie dowolnie kolorują ubranie postać i opisują je.

Zadanie dodatkowe (dla chętnych) – uczniowie łączą w pary pytanie z odpowiedzią.

Po sprawdzeniu przeze mnie testów uczniowie otrzymują je i dokonują samooceny. Kolorują trzy prostokąty na dole strony (pierwszy prostokąt odpowiada ćwiczeniu 1, drugie ćwiczeniu 2 itd.) – czerwony – bardzo trudne ćwiczenie; pomarańczowy – łatwe ćwiczenie; zielony – bardzo łatwe ćwiczenie.

Nie wiem, czy zmodyfikuję swój system oceniania, gdy zacznę na co dzień stosować z moimi uczniami *Europejskie portfolio językowe*. Na razie sprawdza się on mnie i stosującym go nauczycielom.

Tomasz Nowak¹⁾
 Bochnia

Farma zwierzęca

Nauczanie międzyprzedmiotowe na lekcjach języka angielskiego w klasie piątej szkoły podstawowej

Jest rzeczą całkowicie naturalną, iż nauka języka obcego powinna przypominać naukę ję-

zyka ojczystego. Środowisko, w którym mieszkają uczniowie – dom, szkoła, treści różnych przed-

¹⁾ Autor jest nauczycielem języka angielskiego w Szkole Podstawowej i Gimnazjum w Brzeźnicy koło Bochni.

miotów nauczania, powinny znajdować swoje odbicie w programie i metodach nauczania języka obcego. A jeśli nasza szkoła jest położona na wsi (jak to ma miejsce w moim przypadku), to nauczyciel ma okazję i powinność, aby włączyć do rozkładu materiału słownictwo, treści i materiał nauczania powiązane ze środowiskiem wiejskim i nauczaniem przedmiotu przyroda.

▼ **Charakterystyka grupy wiekowej i sposobów przyswajania języka obcego**

Dzieci po osiągnięciu dziesiątego roku życia potrafią generalizować i systematyzować, rozumieją pojęcia abstrakcyjne i symbole. Są w stanie porównywać, porządkować, klasyfikować, rozwiązywać problemy i wytwarzać samodzielne ćwiczenia i zadania. Potrafią też uczyć się od swoich kolegów, a gdy dotrą do piątej klasy szkoły podstawowej, mają sprecyzowane poglądy na to, co lubią robić i co ich interesuje. *„Jest bardzo ważne dla dzieci, aby miały możliwość użycia ruchów i swoich ciał, by wyrazić i doświadczyć wypowiadając się w języku obcym”* (Vale, 1995:34). W trakcie lekcji należy wprowadzić częste zmiany tempa i rodzaju zajęć oraz dać uczniom możliwość aktywnego uczestniczenia w zajęciach stosując zasadę – „zrób to sam”.

Proces uczenia się może być świadomy lub podświadomy i obie te formy uczenia się powinny być wzięte pod uwagę podczas planowania lekcji, by raz poprawność gramatyczna i forma zdań, a raz płynność i znaczenie były brane pod uwagę. Młodzież posiada naturalną skłonność do zabawy i jeśli stworzymy im właściwą atmosferę, to nauka i zabawa mogą być punktem wyjścia do kreatywnych zachowań i twórczego traktowania języka.

▼ **Potrzeba nauczania międzyprzedmiotowego**

„Jeśli porównamy pracę podczas lekcji języka obcego i pracę wykonywaną w trakcie nauki innych przedmiotów to zauważymy, iż bazując one na tych samych procesach” (Halliwell, 1992:31). Nauczanie międzyprzedmiotowe polega na nauczaniu treści związanych z różnymi przedmiotami podczas zajęć, np. języka angielskiego.

Aby to wykonać musimy wprowadzić kluczowe słownictwo oraz dopasować wzory zdaniowe i zwroty do potrzeb tematu i możliwości ucznia. Uczeń ma nauczyć się stosować praktyczne umiejętności takie, jak: wypełnianie tabel, budowanie diagramów, tworzenie list itp. Wreszcie powinien też sformułować wnioski.

Zawartość programu przedmiotu przyroda zapewnia harmonijny rozwój dziecka w otaczającym go środowisku, ponieważ w miarę rozwoju dziecka poszerzają się jego wiadomości o świecie zewnętrznym. Chcemy także, aby nauka języka obcego miała swój udział w całościowym rozwoju młodego człowieka. Według programu przyrody uczeń powinien:

- ▶ wiedzieć, jak prowadzić aktywne i zdrowe życie,
- ▶ okazywać szacunek i troskę w stosunku do żywych organizmów,
- ▶ zachęcać innych do wykazywania troski o środowisko naturalne,
- ▶ aktywnie uczyć się o otaczającym świecie przez obserwacje.

Idea ścieżek międzyprzedmiotowych pozwala nam realizować te cele przy współpracy z nauczycielem przyrody na lekcjach języka angielskiego.

Idąc ścieżką międzyprzedmiotową edukacja pro-zdrowotna uczymy o ważności zdrowego środowiska naturalnego i aspektach zdrowego żywienia. Korzystając ze ścieżki edukacja ekologiczna rozwijamy u ucznia umiejętności rozpoznawania zwierząt i ich potrzeb oraz opiekowania się zwierzętami. Integracja i zązębie nie się przedmiotów pozwala uczniom być bardziej pewnymi siebie podczas procesu uczenia się, zwiększa ich motywację oraz daje przekonanie o ciągłości i jedności poznawanej wiedzy i otaczającego świata.

Pracując w środowisku wiejskim dostosowałem rozkład materiału i przygotowałem cykl lekcji, aby zintegrować nauczanie języka z przedmiotem przyroda i pozwolić uczniom poznać słownictwo oraz uzyskać umiejętności i wiedzę odnoszącą się bezpośrednio do świata wokół nich. Oto materiał językowy, wprowadzany stopniowo na dwóch lekcjach:

Głószy zwierząt:

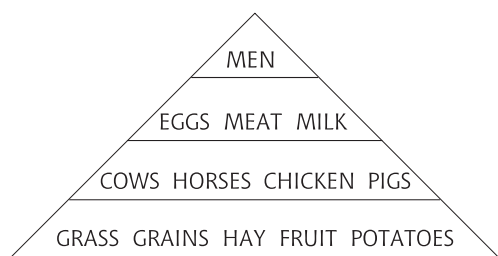
Krowa – a cow – moo-moo

Kot	– a cat	– meow-meow
Koń	– a horse	– whinny-whinny
Koza	– a goat	– maa-maa
Owca	– a sheep	– baa-baa
Świnia	– a pig	– oink-oink
Kura	– a chicken	– chick-chick

Miejsca, gdzie mieszkają zwierzęta:

Świnie	– a sty	– chlew
Konie	– stables	– stajnia
Krowy	– a cow shed	– obora
Psy	– a kennel	– psia buda
Kury	– a hen house	– kurник
Króliki	– rabbit cages	– klatki

Piramida pokarmowa:



Nazwy pokarmów dla zwierząt:

Foods	grass	hay	oats	meat	grains	fruit	potatoes
Cows	√	√				√	
Chicken			√		√		√
Horses	√	√	√			√	
Pigs					√		√
Rabbits	√	√	√				
Dogs				√			

Materiał ten pozwolił mi przeprowadzić następującą lekcję:

Zwierzęta mówią

Poziom: podstawowy, klasa V

Czas: 2x45 minut

Cele:

- ▶ podkreślenie znaczenia zdrowego środowiska dla zdrowego rozwoju człowieka,
- ▶ powtórzenie słownictwa, zwrotów poznanych podczas wcześniejszych lekcji,
- ▶ poznanie nowego słownictwa związanego z otoczeniem uczniów i potrzebami zwierząt,
- ▶ podkreślenie jedności wszystkich żywych organizmów,
- ▶ komunikowanie się – technika wywiadu,

umiejętność zadawania pytań, formułowanie wniosków.

Słownictwo: nazwy elementów naturalnego środowiska wiejskiego, zestaw rzeczowników, czasowników związanych ze zwierzętami.

Pomoce dydaktyczne: obraz środowiska wiejskiego, format A1, kukiełki zwierząt.

Przebieg lekcji:

- ▶ Uczniowie prezentują swoje kukiełki, grupują się gatunkami zwierząt i podają jak najwięcej informacji o tych zwierzętach w pierwszej osobie, na przykład: *We live in a cow shed, we eat grass, we are cows.* – *Mieszkamy w oborze, jemy trawę, jesteśmy krowami.*
- ▶ Jakie są potrzeby zwierząt. Przygotowanie wywiadu ze zwierzętami – uczniowie nazywają i poznają nazwy elementów środowiska wiejskiego – rzeka, łąka, pole uprawne – *a river, a meadow, a field*. Na pytanie nauczyciela: *What do animals need? Czego potrzebują do życia zwierzęta?* proponują odpowiedzi: *schronienia, ćwiczeń, jedzenia, wody, powietrza, przestrzeni, opieki* – *home, shelter, exercise, food, fresh air, water, space, care*. Nauczyciel sugeruje – zapytajmy zwierząt, czego potrzebują. Uczniowie przygotowują pytania w grupach.

Uczniowie prezentują i porównują swoje pytania.

- ▲ *Who are you? – Kim jesteś?*
- ▲ *Where do you live? – Gdzie mieszkasz?*
- ▲ *What do you eat and drink? – Co jesz i pijesz?*
- ▲ *What do you give to the farmer? – Co dajesz rolnikowi?*
- ▲ *How does the farmer look after you? – Jak rolnik opiekuje się tobą?*
- ▶ Następnie uczniowie odwiedzają gospodarstwo rolne – na zmianę część z nich odgrywa role zwierząt w ich realnym otoczeniu, pozostali zadają pytania i notują odpowiedzi.
- ▶ Uczniowie porównują swoje potrzeby z potrzebami zwierząt. Zwierzęta potrzebują świeżego powietrza i my potrzebujemy świeżego powietrza. Wyciągają wnioski a nauczyciel proponuje morał: *All living organisms need fresh, clean and natural foods and a healthy place to live* – *Wszystkie żywe zwierzęta potrzebują świeżych, zdrowych i naturalnych pokarmów oraz zdrowego miejsca do życia.*

Komentarz do lekcji: W pierwszej części zajęć uczniowie tworzyli i ćwiczyli pytania. Mając po dziesięć lat bardzo dobrze przyjęli formy zadawania pytań zwierzętom i odgrywania ich ról traktując to jak naturalną zabawę. Podczas drugiej części, odwiedzając gospodarstwo rolne, potrafili przeprowadzić wywiady używając docelowego słownictwa i zwrotów. Wizyta w gospodarstwie była dużym wzbogacającym doświadczeniem, kiedy w rozluźnionej atmosferze i naturalnym środowisku uczniowie rozwijali swoje umiejętności porozumiewania się i jednocześnie dobrze się bawili. Na koniec lekcji byli w stanie wyciągać i formułować wnioski dotyczące całego cyklu lekcji. Byli zaangażowani w różne formach pracy i zadowoleni z lekcji.

Biografia

- Blaine R. & Contee S. (1997), *Fluency through TPR storytelling*, USA.
- Ellis M., Niesobka M. (1999), *Program nauczania języka angielskiego dla klas 4-6 szkoły podstawowej*, Oxford: OUP.

- Halliwel S. (1992), *Teaching English in the Primary Classroom*, New York: Longman.
- Harmer J. (1992), *The Practice of English Language Teaching*, Harlow: Longman.
- Longman Dictionary of Contemporary English* (1987), Harlow: Longman.
- Moon J. (2000), *Children Learning English*, Oxford: Macmillan Publishers Limited.
- Nunan D. (1991), *Designing Tasks for Communicative Classroom*, Cambridge: CUP.
- Longman Dictionary of Contemporary English* (1987), Harlow: Longman.
- O nauczaniu przyrody* (1999), Warszawa: MEN.
- Program nauczania przedmiotu przyroda dla klas 4,5,6 S.P.*, Wrocław: Wydawnictwo Edukacyjne Wiking.
- Stanisławski J. (1982), *Wielki Słownik Polsko-Angielski*, Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Ur P. (1996), *A Course in Language Teaching*, Cambridge: CUP.
- Vale D., Feunteun Anna (1995), *Teaching Children English* Cambridge: CUP.
- Williams & Burden (1997), *Psychology for language teacher*, Cambridge: CUP.
- Willis J. (1996), *A framework for task-based learning*, Harlow: Longman.
- Wright A. (1995), *Storytelling with children*, Oxford: OUP. (maj 2004)

Barbara Przybyło¹⁾

Gdów, województwo małopolskie

Metoda projektów w pracy nauczyciela szkoły podstawowej

Metoda projektów jest często stosowana na lekcjach języka angielskiego w szkole podstawowej, bowiem umożliwia nauczycielowi osiągnięcie celów programowych przy maksymalnym zbliżeniu tematyki zajęć do spraw, którymi na co dzień żyją uczniowie. Podczas pracy nad komiksem czy albumem o rodzinnej miejscowości uczniowie przekonują się, że język obcy jest równie dobrym narzędziem komunikacji co język ojczysty. Podobne odczucia towarzyszą przygotowywaniu pomocy dydaktycznych w formie plakatów, krzyżówek czy rebusów. W trakcie pracy młodzi wykonawcy mają więcej okazji do gruntownego przemyślenia poznanego na zajęciach materiału językowego, a co za tym

idzie – do utrwalenia i pogłębienia zdobytych na lekcji wiadomości.

Niestety, mimo niewątpliwych zalet metody projektów, w szkole podstawowej jej cele wychowawcze są sprowadzane zazwyczaj do minimum. Znika poczucie współodpowiedzialności zespołu klasowego za całość prac, przejawiające się w uczestniczeniu w najważniejszych decyzjach podejmowanych z nauczycielem. Terminem „projekt” zwykło się bowiem określać każdą pracę domową na zadany temat, której wykonanie nauczyciel przydziela kilkuosobowemu zespołom bądź indywidualnym uczniom, jeśli tylko wymaga ona samodzielnego poszukiwania materiałów, opracowania treści i szaty gra-

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Szkole Podstawowej im. św. Jana Kantego w Gdowie, województwo małopolskie.

ficznej. Pomijana jest zatem niezwykle ważna dla projektu faza wstępna. Brak miejsca na wspólne z zespołem klasowym ustalenie tematów prac, na indywidualne decyzje uczniowskie o przystąpieniu do projektu, wejściu w skład konkretnej grupy wykonawców. Nie dochodzi wreszcie do spisania kontraktu między nauczycielem a klasą, który powinien zawierać informacje o warunkach wykonania i terminie dostarczenia gotowych prac.

W metodzie projektów szczególne znaczenie ma podsumowanie pracy grup, które może się odbyć na przykład w trakcie lekcji otwartej z udziałem zaproszonych gości: rodziców, dyrekcji, wychowawców. Uczniowie mogą wtedy publicznie zaprezentować swoje dzieła, zdać relację z własnej pracy, wymienić nazwiska osób wyróżniających się na tle grupy, a wreszcie wystąpić ze specjalnie przygotowanym krótkim programem artystycznym. Można w ten sposób wykorzystać czynnik, który odgrywa dużą rolę w motywowaniu ucznia do pracy – bezstresową konfrontację poziomu własnych umiejętności z umiejętnościami kolegów i dokonanie samooceny. Widać to szczególnie, gdy w lekcji otwartej, tak jak w tym przypadku, uczestniczą trzy klasy: piąta A, C oraz D.

Prezentacja projektu daje także uczniom szansę odniesienia pierwszego znaczącego sukcesu w nauce języka angielskiego w obecności najbliższych osób. Nauczyciel może ponadto realizować ważny cel wychowawczy, jakim jest przygotowanie młodych ludzi do funkcjonowania w społeczeństwie i na rynku pracy przez naukę autoprezentacji i publicznych wystąpień w charakterze sprawozdawcy.

Na korzyść publicznej prezentacji przemawia również fakt, iż forma lekcji otwartej pozwala nauczycielowi przekazać krótką informację na temat metody projektów rodzicom. Szczególnie istotne są tu informacje, kiedy powstała, na czym polega i czemu służy. Równocześnie na tej samej lekcji można przedstawić wybrane techniki wspierające umiejętność mówienia w języku angielskim, takie jak np. rap. W trakcie wykonywania rapu uczniowie mogą, jeśli istnieje taka potrzeba, mieć w zasięgu wzroku tekst, zwłaszcza wtedy, gdy jest on z powodu wielu zwrotek trudny do zapamiętania.

Tak pomyślana lekcja otwarta, którą przedstawiam poniżej, pozwala integrować środowisko rodzinne ucznia ze szkołą oraz wyjść naprzeciw postulatam rodziców, którzy chcą być dobrze poinformowani, czego i w jaki sposób uczą się ich dzieci. Ze względu na obecność w sali osób nie znających języka angielskiego oraz w trosce, by wszystkie niezbędne informacje zostały w pełni zrozumiane zarówno przez rodziców, jak i uczniów, większą niż na innych lekcjach z tego przedmiotu rolę, pełnił ustny komunikat w języku polskim.



Podsumowanie prac nad projektami klas piątych – lekcja otwarta

Poziom: klasy piąte (A, C, D) szkoły podstawowej

Czas trwania: 45 min.

Cel ogólny lekcji: Prezentacja projektu jako pracy twórczej uczniów.

Cele wychowawcze:

- ▶ integrowanie środowiska szkolnego ze środowiskiem rodzinnym,
- ▶ motywowanie zespołów klasowych do rozwijania umiejętności językowych,
- ▶ konfrontacja własnych osiągnięć z osiągnięciami uczniów innych klas,
- ▶ próba przygotowania uczniów do funkcjonowania na rynku pracy.

Planowane techniki pracy: pogadanka w języku polskim, wystąpienia indywidualne uczniów, grupowe wykonywanie rapu.

Pomoce dydaktyczne: projekty klasowe, teksty trzech rapów (opracowanych przez nauczyciela na podstawie utworów literackich dla starszych dzieci).

Przebieg lekcji: Po powitaniu gości oraz przedstawieniu planu spotkania promującego twórczość dziecięcą i podsumowującego ponad dwumiesięczną pracę uczniów, której owocem są pomoce dydaktyczne i ulotki reklamowe widoczne na zorganizowanej w klasie wystawie, opowiedziałam o metodzie projektów jako jednej z metod aktywizujących ucznia.

Słowo „projekt” oznacza metodę pracy coraz częściej stosowaną przez różne instytucje. Jest to cykl działań, które mają: wyznaczone cele, określone sposoby realizacji, ustalone terminy ukończenia poszczególnych etapów prac oraz całości przedsięwzięcia, pewne zasoby, tj. budżet, bazę danych, materiały, konsultantów itp., określonych wykonawców i odbiorców, ustalone sposoby pomiaru stopnia realizacji zakładanych celów. Mimo że za ojczyznę metody projektów zwykło się uważać Stany Zjednoczone, pedagodzy amerykańscy w rzeczywistości tylko odkryli na nowo i zmodernizowali o z górą trzysta lat starszą tradycję włoską, w myśl której czeladnik, by stać się niezależnym rzemieślnikiem, musiał przedstawić starszyźnie cechowej własne dzieło wykonane pod kierownictwem swego mistrza. Klasyczna definicja tej metody powstała sto lat temu. Według niej „projekt to odważne planowe działania wykonywane w środowisku społecznym”, czyli szansa na wdrożenie uczniów do wartościowego życia, które cechuje pasja i skuteczność działania, a zarazem czynnik efektywnego uczenia i wychowania moralnego.

W latach 20. ubiegłego wieku metoda projektów dotarła do Europy, gdzie znalazła uznanie w szkołach niemieckich, duńskich i angielskich. Polscy nauczyciele mogli się z nią w pełni zaznajomić w 1930 r., tj. po ukazaniu się polskiego przekładu klasycznej pracy *Metoda projektów* autorstwa Johna Alfreda Stevensona. W tej metodzie, obok celów operacyjnych, a więc tych, których realizacja gwarantuje uzyskanie przyrostu wiedzy, kluczowego znaczenia nabierają cele wychowawcze, wdrażające ucznia do funkcjonowania w społeczeństwie, a w szczególności na rynku pracy. I tak uczeń pracujący metodą projektów powinien wykazać się umiejętnością pracy w grupach, formułować problemy i cele, planować i organizować pracę własną, korzystać z różnych źródeł informacji, dokonywać wyboru i syntezy informacji, być przygotowany do wystąpienia publicznego, być przygotowany do podejmowania decyzji grupowych, dokonywać samooceny własnej pracy, odpowiadać za własną pracę.

Następnie przewodniczący klas omówili tematykę prac, etapy realizacji projektu oraz przedstawili tekst kontraktu.

Przygotowania do pracy nad projektem rozpoczęliśmy w pierwszym kwartale obecnego roku kalendarzowego. Na początku zastanawialiśmy się, jak wykorzystać wiedzę z zakresu gramatyki języka angielskiego, aby przygotować materiały pomocnicze dla młodszych kolegów. Naszym celem było i jest ułatwienie im nauki tego pięknego choć trudnego języka. Tak w trakcie specjalnej lekcji na temat: *Focus on project – przygotowanie do projek-*

tu doszło do wyodrębnienia trzech tematów naszych prac, których realizacji podjęta się w każdej klasie grupa osób.

- ▶ Tematem pracy pierwszej grupy był *Czas zegarowy – pełne i niepełne godziny zegarowe*.
- ▶ Tematem pracy drugiej stały się *Zaimki dzierżawcze, zaimki w funkcji dopełnienia*.
- ▶ Trzecia grupa zajęła się *Strukturą „there is” oraz „there are”*.

Dodam tylko, że w tym samym czasie czwarta grupa skoncentrowała się na zbieraniu materiałów na temat Gdowa i okolic. Stały się one podstawą wykonania ulotki reklamowej. Informacje na interesujący nas temat uzyskaliśmy w bibliotece szkolnej i gminnej, na stronach internetowych oraz od znanych i bliskich nam osób. Warunkiem zbierania informacji było unikanie kontaktu z osobami nieznanymi, gdyż w grę wchodziło nasze bezpieczeństwo.

26 marca 2004 roku zawarliśmy kontrakt, którego treść pragnę przytoczyć:

„My, niżej podpisani uczniowie klas piątych podejmujemy się wykonania pracy zbiorowej – materiałów pomocniczych do nauki języka angielskiego oraz informacji o charakterze reklamowym o naszej miejscowości i dostarczenia materiałów w terminie do 23 kwietnia 2004 r. nauczycielowi języka angielskiego. Równocześnie zobowiązujemy się przedstawiać poszczególne etapy pracy nauczycielowi i dostosować się do jego wskazówek.

Jesteśmy świadomi kryteriów oceny projektu, tj. punktualności oddawania materiałów, ich wartości merytorycznej i artystycznej oraz prezentacji prac, a także uzyskania dodatkowych punktów za obsługę medialną.

Dysponujemy ołówkami, kredkami, papierem rysunkowym, znamy również podstawowe zasady pracy z profesjonalnym oprogramowaniem komputerowym. Ostateczną redakcję merytoryczną naszych prac powierzamy nauczycielowi języka angielskiego”.

Po specjalnej lekcji, w trakcie której dowiedzieliśmy się, jak należy przygotować pomoce dydaktyczne, zaczęliśmy opracowywać próbne wersje naszych materiałów pomocniczych. Następnie przystąpiliśmy do właściwej pracy, systematycznie dostarczając na umówione z nauczycielem terminy gotowe pomoce dydaktyczne. Najlepsze z nich można zobaczyć na wystawie.

Przygotowaliśmy ponadto część artystyczną, na którą złożą się wygłoszone przez każdą klasę rapy, czyli oparte na rytmicznej recytacji wykonania młodzieżowych wierszy.

Następną część lekcji stanowiło przedstawienie przebiegu i wyników pracy grup. Na podstawie wcześniej przeprowadzonej wśród uczestników zespołów ankiety przedstawiciele grup

w krótkich wystąpieniach zapoznali gości i kolegów z wynikami prac. Podali temat wykonanej przez siebie pomocy dydaktycznej, jej cele, skład zespołu wykonawców oraz zadania przydzielone członkom grupy. Ocenili zaangażowanie poszczególnych osób w realizację projektu, analizowali wyniki pracy, przekonywali o wartości swojego dzieła. Wystąpieniom towarzyszyła prezentacja prac.

W ramach projektu powstało dwadzieścia prac, z których część z własnej inicjatywy przygotowali dodatkowo uczniowie już pracujący w zespołach. Przeważały plakaty, tablice różnych formatów, najczęściej A-4. Technika ich wykonania była dowolna. W większości prace były ilustrowane odręcznymi rysunkami i kolażami. Część pomocy dydaktycznych stanowiły tablice opracowane w edytorze tekstów. Ich jakość i wykonanie nie wykraczało poza możliwości dwunastolatka.

I tak doszliśmy do części artystycznej, którą było wykonywanie w technice rapu utworów, których celem jest doskonalenie umiejętności mówienia w języku angielskim. Przypomnieliśmy naszym gościom, że rap, czyli w młodzieżowym slangu gadka, nawijanie – to według definicji zawartej w *Słowniku pojęć kultury postmodernistycznej* szybka, rytmiczna melorecytacja wygłaszana zazwyczaj z podkładem muzycznym. W swej obecnej formie rap narodził się Nowym Jorku w 1974 r. jako naśladownictwo typowych dla radiofonii jamańskiej występów prezenterów radiowych. Tradycja tego rodzaju popisów słowno-muzycznych sięga na Wyspach Karaibskich kilku stuleci. Rap w latach 80. XX wieku przyczynił się nie tylko do zrewolucjonizowania pracy w studiach nagraniowych, lecz również został doceniony jako technika doskonaląca umiejętność mówienia w językach obcych przez ułatwienie wymowy oraz intonacji zdaniowej.

- ▶ Uczniowie zaczęli rapem²⁾ powitalnym *Meeting Family and Friends – Spotykając rodzinę i przyjaciół*³⁾, który ułatwia pamięciowe opamiętanie alfabetu angielskiego oraz zadawa-

nie pytań szczegółowych w czasie Present Simple.

I am A and I'm OK.
I am E and I can ski.
I am I. Hello, goodbye!
I am O. I can't say "no"
I am U and like you too.
Oh yeah aha!

I love my mum, I love my dad.
I love my sister, brother and pet,
In the morning
And in the afternoon
In the evening
In the light of the Moon.

I love grandparents and my friend
I love my siblings and that's not the end,
In the morning
And in the afternoon
In the evening
In the light of the Moon.

A B C D E F G
What's her name? How old is she?
H I J K L M N
She's called Nancy Moon. She's ten.
O and P and Q R S
Where's her home? What's her address?
T U V X Y Z
"Number one, the Moon", she said.

I am A and I'm OK.
I am E and I can ski.
I am I. Hello, goodbye!
I am O. I can't say "no"
I am U and like you too.

- ▶ Kolejni wykonawcy zaprezentowali rap *I'm the Winner! – Jestem zwycięzcą*⁴⁾, który utrwala umiejętność zadawania pytań ogólnych z wykorzystaniem czasownika *can* oraz zdań twierdzących w czasie Present Simple.

I can read and I can ski
I can sing for my family.
I'm the winner and the winner is me
You can dance and play with me.

²⁾ Teksty rapów to parafrazy utworów zamieszczonych w książkach, wymienionych w kolejnych przypisach.

³⁾ Cathy Lawday, Mark Hancock (2004), *Winners. Podręcznik dla szkoły podstawowej. Student's Book 1*, OUP, s. 11; Anna Wiczorek (2002), *Bingo! 2B. Podręcznik do języka angielskiego dla szkoły podstawowej*, Warszawa: Wydawnictwo Szkolne PWN, s. 64; Steve Elsworth, Jim Rose i inni (2002), *Go! for Poland. Students' Book 1*, Longman, s. 20.

⁴⁾ Steve Elsworth, Jim Rose i inni (2002), *Go! for Poland. Students' Book 1*, Longman, s. 44, 63; Cathy Lawday, Mark Hancock (2004), *Winners. Podręcznik dla szkoły podstawowej. Student's Book 1*, OUP, s. 27.

Can you swim or can you draw?
Can you cook or maybe roar?
Can you fly? Can you drive?
Can you write and count to five?

Yes, I can, you know it's true.
And I like to chant for you.

Can you write or can you draw?
Can you cook and count to four?
Can you fly? Can you drive?
Can you write and count to five?

I can write and I can draw
I can count to forty-four
I'm the winner and the winner is me.
I'm a person with ability.

We like mountains, we like trees,
We like flowers, birds and bees.
Yes, we do, you know it's true.
And we like to chant for you.
We love dogs, we love seals,
Ice-cream and yummy meals.
Yes, we do, you know it's true.
And we love to sing for you.

- Pokaz zakończyli uczniowie najbardziej usportowionej klasy, którzy wygłosili w dwu językach pochwałę wiedzy i sportu w rapie *Wiedza to potęga*⁵⁾.

Grupa A: I work hard every day.
Grupa B: We work hard every day.
Grupa A: In March, April and in May.
Grupa B: Oh yeah, in April and in May.
Grupa A: Well, what else can I say?
Grupa B: Well, what else can we say?
Wspólnie: We work hard and sometimes play!
Wspólnie: We work hard and sometimes play!
Grupa C: Why? Because....

Badminton and basketball,
Judo and gymnastics,
Unihoc, we love them all.
And football? It's fantastic!
Badminton and basketball,
Tennis and gymnastics,
Unihoc and volleyball,
Sports are all fantastic!

Grupa C: But remember:
Grupa A: Help your parents, help your friends.

Grupa B: Help your parents, help your friends.
Grupa A: Clean your room and wash your hands.
Grupa B: Clean your room and wash your hands.
Grupa A: Do your homework every day.
Grupa B: Do your homework every day.
Grupa A: Listen to what your teachers say.
Grupa B: Listen to what your teachers say.
Grupa C: Why? Because...
Wspólnie: Bo wiedza to jest potęga.
Rozum i księga, i sport.

Bo wiedza to jest potęga.
Rozum i księga
Na topie zawsze są.

Bo wiedza to jest potęga.
Kto dużo wie, ten raczej ma.
Czapki z głów, chapeaux bas!

Na zakończenie spotkania podziękowaliśmy za udział gościom, młodym wykonawcom, a szczególnie liderom, którzy kierowali pracami grup nad rapem.

Moje dotychczasowe doświadczenie jako nauczycielki języka angielskiego wskazuje, że uczniowie bardzo chętnie uczestniczą w zajęciach prowadzonych metodą projektów, gdyż zaspokajają one ich potrzebę samorealizacji i ułatwiają odniesienie sukcesu. Praca metodą projektów pozwala nauczycielowi rozbudzić zainteresowanie przedmiotem, a także lepiej poznać środowisko uczniowskie. Młodzi ludzie mają okazję wykazać się samodzielnością i zdolnością radzenia sobie w sytuacjach stresowych. Równocześnie uczą się sztuki argumentacji i przekonywania do zalet swojej pracy. Z drugiej zaś strony mają okazję do porównania swoich osiągnięć z osiągnięciami kolegów i krytycznego spojrzenia na własną pracę, uzmysłowienia sobie własnych braków i określenia kierunków przyszłej pracy nad sobą. Przygotowanie pomocy dydaktycznych rozbudza ich wyobraźnię i pomysłowość, skłania do samodzielnego poszukiwania wiedzy.

Obecność rodziców, nauczycieli i dyrekcji podczas prezentacji projektów podziałała w tym wypadku stymulująco na zespoły klasowe. Okazję tę wykorzystali zwłaszcza uczni-

⁵⁾ Ilona Kubrakiewicz, Barbara Ciborowska (2001), *Bingo! 4 Starter. Podręcznik do języka angielskiego dla szkoły podstawowej*, Warszawa: Wydawnictwo Szkolne PWN, s. 47, 67; Cathy Lawday, Mark Hancock (2004), *Winners. Podręcznik dla szkoły podstawowej. Student's Book 1*, OUP, s. 67.

wie słabsi, którzy mieli szansę na satysfakcjonujące zaprezentowanie się na tle grup. Rodzice poczuli się podbudowani efektami pracy

swoich dzieci i zachęcali je do dalszej nauki języka.

(październik 2004)

Alicja Kołodziejczyk¹⁾

Rzyki

Ochrona przyrody – o nauczaniu słownictwa

Od kilku lat uczę języka niemieckiego w gimnazjum. Uczniowie mają trzy godziny języka w tygodniu. Nauka języka obcego to żmudny i długotrwały proces, który wymaga od uczniów dużego zaangażowania i cierpliwości, ponieważ efekty pracy widać dopiero po kilku miesiącach, a nawet latach. Szczególnie nauka słownictwa, traktowana najczęściej jako bezsensowne „wkuwanie” pojedynczych słówek, bywa dla uczniów monotonna i mało ciekawa. Z tego powodu staram się, aby moje lekcje były atrakcyjne, rozbudzały ciekawość uczniów, wykorzystywały ich wiedzę zdobytą na innych przedmiotach i motywowały do pracy.

Realizując temat *Umweltschutz*²⁾ w klasie trzeciej postanowiłam rozszerzyć słownictwo z zakresu ochrony środowiska, a dokładniej ochrony roślin i zwierząt. Przygotowałam cztery lekcje, które następowały kolejno po sobie. Ponieważ tematy *ochrona środowiska* i *ochrona przyrody* są również realizowane na lekcjach biologii w klasie trzeciej gimnazjum, postanowiłam zintegrować te dwa przedmioty i wykorzystać wiedzę uczniów zdobytą na lekcjach biologii. Mój pomysł spodobał się uczniom i zachęcił ich do pracy. Uczestnicząc w moich lekcjach mogli przekonać się, że swoją wiedzę z biologii mogą wykorzystać również na innych przedmiotach, nawet na języku obcym.

Wybrałam temat przyroda, ponieważ jest to jeden z ulubionych tematów dzieci i młodzieży. Lubią oni obserwować przyrodę, rozpoznawać gatunki i opisywać zwierzęta i rośliny. Mieszkamy w górzystej miejscowości,

wokoło rozciągają się lasy, pola i łąki. Uczniowie bardzo lubią piesze wędrówki po górach – jedną z moich lekcji zaplanowałam więc w plenerze. Była ona inna. Nie trwała tylko 45 minut, ale cały dzień. Poszliśmy na wycieczkę do pobliskiego rezerwatu przyrody, który obejmuje ochroną rzadkie gatunki roślin i zwierząt oraz ciekawe okazy przyrody nieożywionej naszego regionu.

Podstawowym celem moich lekcji było:

- ▶ zapoznanie uczniów z bogatym światem roślin i zwierząt swojej miejscowości i najbliższego otoczenia,
- ▶ zapoznanie z niemieckimi nazwami z zakresu botaniki, zoologii i ochrony przyrody,
- ▶ sporządzenie przez uczniów małego przewodnika o przyrodzie ich miejscowości – *Der Kleine Naturführer unserer Umgebung*.

Do dodatkowych celów i zadań moich lekcji należało również:

- ▶ nazywanie przez uczniów po niemiecku napotkanych gatunków zwierząt, np. owadów, płazów, gadów, ptaków, ssaków i roślin,
- ▶ zbieranie i fotografowanie niektórych gatunków w celu sporządzenia przewodnika,
- ▶ intensywna praca uczniów ze słownikiem dwujęzycznym, planszami i przewodnikami po świecie roślin i zwierząt,
- ▶ szukanie przez uczniów pomników przyrody ożywionej i nieożywionej,
- ▶ nazywanie i fotografowanie gatunków roślin i zwierząt, które znajdują się pod ochroną.

Do zajęć z *ochrony przyrody* uczniowie przygotowywali się około miesiąca. Zbierali i za-

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w Zespole Szkół Samorządowych w Rzykach. Brała udział w naszym Konkursie 2003 – *Jak rozwijam zainteresowania uczniów na lekcji języka obcego*.

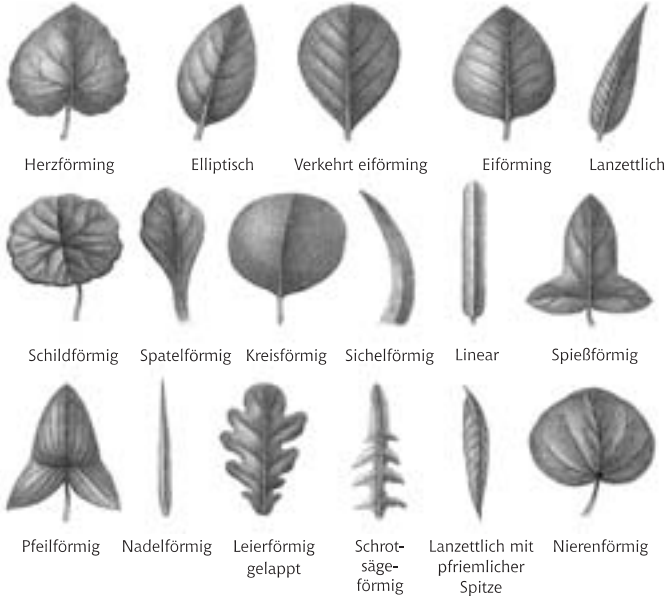
²⁾ Korzystałam z podręcznika Lucyny Halej, Marty Kazubskiej, Ewy Krawczyk (1999), *der, die, das*. Warszawa: Wydawnictwo Szkolne PWN.

suszali różne gatunki roślin, które później przynosili na zajęcia. Na pierwszych dwóch lekcjach zapoznaliśmy uczniów z podstawowym słownictwem i fachowymi określeniami z zakresu bota-

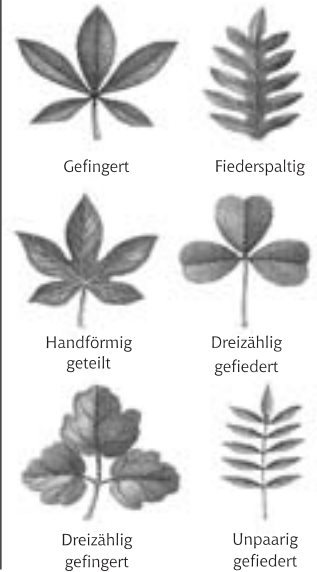
niki i zoologii. W tym celu na pierwszą lekcję przygotowałam pomoce dydaktyczne w formie tabeli z fachowymi określeniami, np. form i kształtów liści kwiatostanów i systemów korzeniowych.

BLATTFORMEN

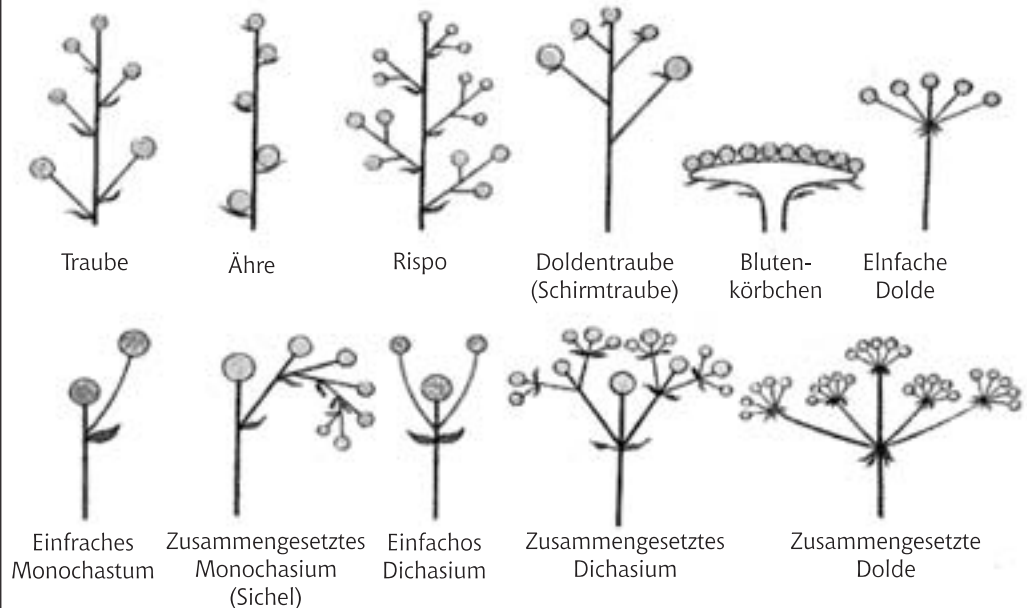
EINFACHE BLÄTTER



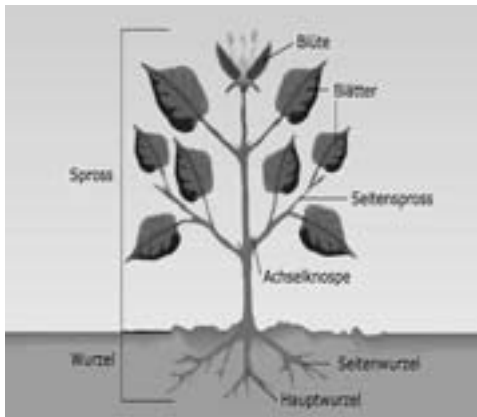
ZUSAMMENGESetzte BLÄTTER



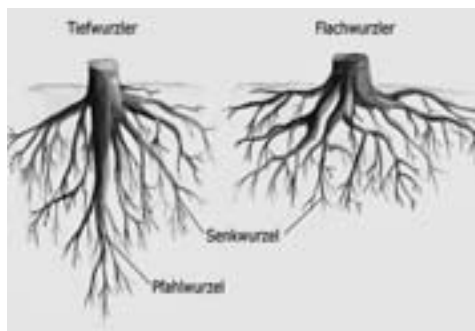
BLÜTENSTÄNDE



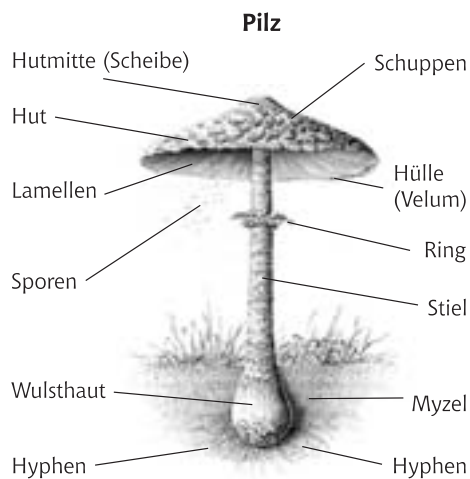
Sporządziłam również na podstawie dostępnych mi materiałów schematy z niemieckojęzycznymi objaśnieniami budowy rośliny kwiatowej, drzewa i grzyba. Uczniowie znali już polskie słownictwo fachowe z tego zakresu. Musieli teraz te terminy „przenieść” na język niemiecki.



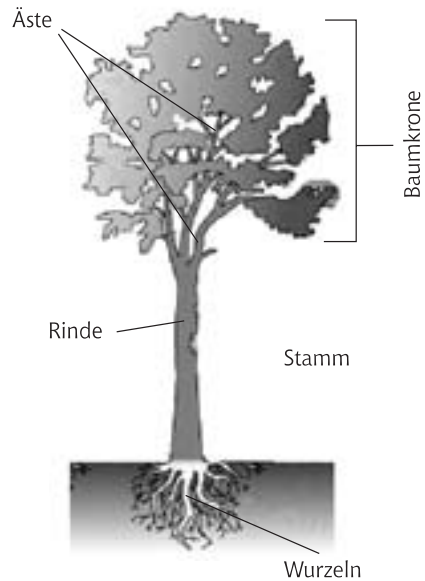
Bauplan einer Blütenpflanze



Wurzelsysteme



Bauplan eines Pilzes



Bauplan eines Baumes

Na początku zajęć, przed prezentacją obrazków i schematów objaśniałam uczniom nowe słownictwo używając tylko języka niemieckiego i słów, które już znają. Starłam się stosować różne metody objaśniania np. krótką definicję, opis, porównanie. Uczniowie potrafili samodzielnie odgadnąć znaczenie słowa. Na przykład:

Blüte – Sie steht an der Spitze der Pflanze und hat eine schöne Farbe.

Blätter – Sie sind grün, rund oder spitz und jede Pflanze hat sie.

Spross = Stiel + Blätter + Blüte.

Wurzeln – Sie befinden sich unter Tage. Man sieht sie über Tage nicht.

Knospe – eine Blume, die noch nicht blüht.

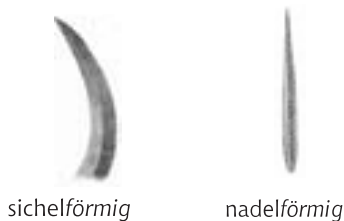
Ważne przy prezentacji nowego słownictwa było również zapoznanie uczniów z podstawowymi regułami słowotwórstwa. Przy ich znajomości mogli tworzyć wiele słów samodzielnie, zwłaszcza przymiotników. Do bardzo produktywnych przyrostków należy np. przyrostek – förmig, za pomocą którego można określać kształty liści:



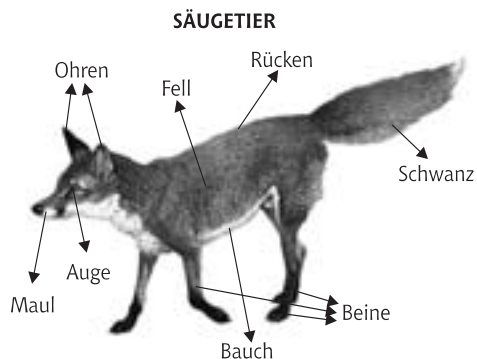
herzförmig



handförmig

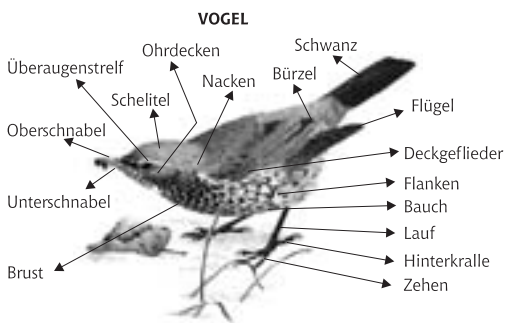
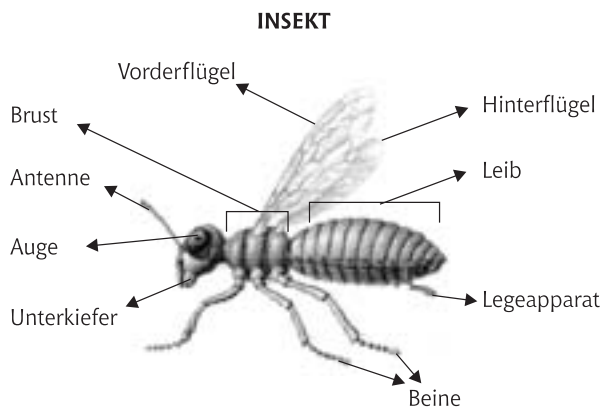
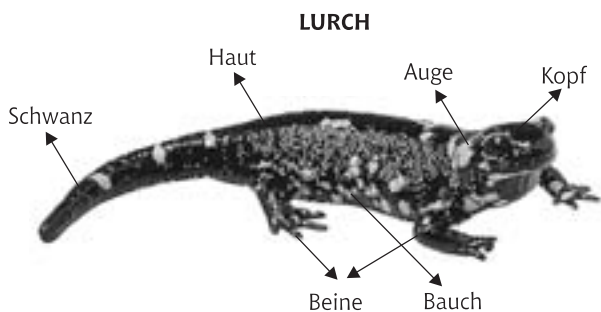


Na drugiej lekcji uczniowie poznali w podobny sposób podstawowe słownictwo z tematu *świat zwierząt*. Do przedstawienia nowych słówek użyłam kolorowych obrazków zwierząt z zaznaczonymi i podpisanymi w języku niemieckim częściami ciała.



Na drugiej lekcji uczniowie poznali w podobny sposób podstawowe słownictwo z tematu *świat zwierząt*. Do przedstawienia nowych słówek użyłam kolorowych obrazków zwierząt z zaznaczonymi i podpisanymi w języku niemieckim częściami ciała.

Po zapoznaniu uczniów ze słownictwem zaczęliśmy ćwiczenia. Uczniowie przynieśli na lekcję wcześniej zebrane i zasuszone rośliny, liście różnych gatunków drzew, obrazki i zdjęcia zwierząt. Pracowali w grupach rozwiązując przygotowane przeze mnie zadania. Każda grupa miała rozpoznać, nazwać i opisać jedną roślinę, liść drzewa i jedno zwierzę oraz rozwiązać kilka innych ćwiczeń, w których trzeba było na przykład: dopasować cechy, odgłosy i sposób poruszania się do odpowiednich gatunków zwierząt albo dopasować wypowiedzi do odpowiednich nazw roślin i zwierząt. Inne zadanie polegało na szukaniu polskich odpowiedników „dziwnych” nazw niemieckich roślin i zwierząt. Uczniowie pracowali z dwujęzycznymi słownikami, polskimi przewodnikami po świecie roślin i zwierząt oraz przygotowanymi przeze mnie schematami i tablicami. Ja również służyłam im swoją pomocą. Oto karty pracy uczniów:



ARBEITSBLATT 1 – Auf den Spuren der Natur

I. Benenne und beschreibe kurz eine Pflanze, ein Tier und ein Baumblatt.

PFLANZEN

1. das Gänseblümchen
2. die Fichte
3. die Erika
4. das Veilchen
5. der Krokus

TIERE

1. der Fuchs
2. der Frosch
3. die Blindschleiche
4. der Maikäfer
5. der Specht

BAUMLÄTTER

1. die Buche
2. die Birke
3. die Eiche
4. der Ahorn
5. der Haselstrauch

II. Welche Eigenschaft gehört zu welchem Tier?

- | | | |
|------------|-----|------------------|
| 1. stark | | a) ein Fuchs |
| 2. grau | | b) ein Reh |
| 3. schlau | | c) eine Schnecke |
| 4. langsam | wie | d) eine Maus |
| 5. fleißig | | e) ein Bär |
| 6. scheu | | f) eine Biene |

III. Welches Verb passt zu welchem Tier?

- | | |
|-------------|---------------------|
| 1. krabbeln | a) das Reh |
| 2. zischen | b) die Amsel |
| 3. pfeifen | c) die Biene |
| 4. quacken | d) der Käfer |
| 5. summen | e) die Ringelnatter |
| 6. fienpen | f) der Frosch |

ARBEITSBLATT 2 – Auf den Spuren der Natur

IV. Welche Aussage passt zu welcher Tier-, oder Pflanzenart?

- A. Sie hat keine Beine, aber sie ist eine Eidechse.
- B. Sie hat kurze scharf gespitzte, grüne Nadeln.
- C. Seine gelbe Blumen mögen besonders Bienen.
- D. Er krabbelt, ist aber kein Baby.
- E. Sie quackt, aber sie ist keine Ente.
 1. die Fichte
 2. der Löwenzahn
 3. der Frosch
 4. die Blindschleiche
 5. der Käfer

A	B	C	D	E

V. Es gibt viele seltsame Tier-, und Pflanzennamen. Such im Wörterbuch nach ihren polnischen Entsprechungen und markiere mit dem Kreuz, was ein Tier und was eine Pflanze ist.

- | | | |
|-------------------------|----------|--------------|
| | ein Tier | eine Pflanze |
| 1. der Löwenzahn | | |
| 2. das Vergissmeinnicht | | |
| 3. das Buschwindröschen | | |

4. das Eichhörnchen
5. der Zitronenfalter
6. der Marienkäfer

Poznane słownictwo i wykonane ćwiczenia były punktem wyjściowym do zaplanowania czwartej lekcji – w plenerze – wycieczki do rezerwatu przyrody. Moich pragnieniem było, aby ta lekcja języka niemieckiego stała się również interesującą niemieckojęzyczną lekcją biologii i by uczniowie mogli na niej wykorzystać zdobyte wcześniej wiadomości. Przed wycieczką zaznajomiłam ich z celami lekcji i zasadami zachowania się w rezerwacie. Do plecaków zapakowali słowniki, przewodniki i tablice, z którymi pracowali na lekcji. Zajęcia przebiegały w bardzo miłej atmosferze. Wszyscy, nawet ci, którzy mieli zwykle trudności w nauce, brali aktywny udział w lekcji. Mogli na chwilę stać się prawdziwymi badaczami i odkrywcami przyrody. Każdy chciał znaleźć i sfotografować interesujące albo rzadkie zwierzę lub roślinę. Uczniowie próbowali jak najczęściej porozumiewać się w języku niemieckim. Na koniec dnia przy wspólnym ognisku podzielili się swoimi wrażeniami. Mieli okazję wspólnie podyskutować po niemiecku. Po powrocie do szkoły mieli dużo radości przy sporządzaniu przewodnika o przyrodzie ich miejscowości. Przyklejali fotografie, obrazki, zasuszone rośliny i liście, rysowali, opisywali zwierzęta i rośliny. Wykorzystali przy tym swoje zdolności plastyczne i manualne. Z wypowiedzi uczniów wywnioskowałam, że taka forma zajęć bardzo im się podobała. Mogli połączyć tzw. „przyjemne z pożytecznym”. Przy okazji lepiej poznali swoją okolicę. Chcieliby, aby takich lekcji było więcej.

Moim zdaniem tego typu zajęcia są wspaniałą okazją do integracji różnych przedmiotów. W tym przypadku uczniowie wykorzystali wiedzę zdobytą nie tylko na języku niemieckim, ale również na biologii, geografii, plastyce, technice i informatyce. Uważam, że są one również wspaniałym pomysłem na realizację ścieżek edukacyjnych, na przykład regionalnej czy ekologicznej. Na takich lekcjach uczniowie wykorzystują wszechstronnie swoje wiadomości i są świadomi swojej wiedzy. Polecam tego rodzaju lekcje. Są one dla uczniów, znudzonych monotonnymi zajęciami, niejako „odskocznią”. Ciekawy temat i współpraca, którym towarzyszy wspól-

ny cel potrafi zmobilizować do pracy nawet największych „leni”.

Bibliografia wykorzystana do sporządzania pomocy dydaktycznych (rysunki, schematy) na lekcje:

Müller W., Werner A. (1992), *Der schnelle Weg zum richtigen Wort. Das ganz andere Lexikon*, München: ADAC Verlag.

Serges Medien GmbH (Gesamtherstellung) (2000), *Schule 2001 – Grundstock des Wissens*. Köln.

(październik 2003)

Jadwiga Kutrzeba¹

Myślenice

„Pory roku w patchworkach” na lekcji języka niemieckiego

W dzisiejszej szkole funkcjonuje modne hasło „uczeń kreatywny”. My nauczyciele życzymy sobie jak najwięcej takich uczniów. Realizując zadania nowoczesnej szkoły stwarzamy sytuacje, w których umożliwiamy uczniom optymalne wykorzystanie poznanego materiału, umiejętność uzupełnienia go o nowe treści czy też korzystanie z różnych źródeł. Chcemy dojrzeć w działaniach uczniowskich samodzielność w myśleniu i odpowiedzialność za realizację wyznaczonych celów.

Taką sytuację, w której udało mi się stworzyć atmosferę sprzyjającą poszukiwaniu przez uczniów kreatywnych rozwiązań, przeżyliśmy dzięki wystawie w Muzeum Regionalnym w Myślenicach, zatytułowanej „Pory roku w patchworkach”. Na wystawie były prezentowane prace pani Maliny – z zawodu pielęgniarki – której hobby jest wykonywanie narzut, kilimów i obrazów w technice patchworku. Kolory, symbole roślinne i zwierzęce, wzory na materiałach pomagały określić ukrytą porę roku. Uczniowie oglądając eksponowane prace zauważyli ich estetykę i precyzję w wykonaniu.

Oglądając wystawę każdy uczeń miał za zadanie :

- ▶ wybrać 1 patchwork, który najbardziej mu się podobał i wykonać go dowolną techniką (kredki, farby, wyklejanie) w formacie A4,
- ▶ opowiedzieć o nim na forum klasy, przedstawiając jak najwięcej skojarzeń.

W ciągu godziny pobytu w muzeum, zdążyliśmy przypomnieć wiele haseł leksykal-

nych, które mogły być pomocne w realizacji pomysłu. Niektóre brakujące słowa uczniowie zapisali, celem sprawdzenia w słowniku. Oglądając prezentowane obrazy wymieniali między sobą uwagi i wyrażali swoje odczucia. Dodatkowym atutem tej wystawy był fakt, że zbiegła się ona w czasie z zakończeniem realizacji tematu *Hobby* w II klasie gimnazjum. Było to znakomite podsumowanie przerobionego materiału.

Prezentacja prac sprawiła wszystkim dużo przyjemności. Uczniowie eksponowali swoje prace na tablicy a następnie opowiadali o nich w języku niemieckim. Wypowiedzi uwzględniały następujące elementy:

- ▶ z czego składał się dany obraz (trójkąty, kwadraty, koła),
- ▶ kolory – jakie zostały użyte (*Farben*),
- ▶ pogoda – w danej porze roku (*Jahreszeiten, Wetter*),
- ▶ ulubione czynności (*Tätigkeiten*),
- ▶ święta i zwyczaje (*Weihnachten, Ostern, Nikolaus*),
- ▶ ubrania – co się kiedy nosi (*Kleidung*),
- ▶ własne hobby.

Miłą niespodzianką był fakt, że nikt nie zlekceważył zadania. Uczniowie wykazali się kreatywnością i fantazją. Byli też tacy, którzy wszystkich zaskoczyli swoimi pomysłami, np. przypinaniem obrazków do ubrania, własnoręcznie malowanymi podkoszulkami czy wykonaniem poszewki na poduszeczkę. Szczególnie ciekawy okazał się pomysł z „patchworkowymi” podko-

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w Gimnazjum nr 1 w Myślenicach.

szulkami. Na podkoszulkach były umieszczone obrazki kojarzące się z zimą. Uczennica omawiając swoją pracę przedstawiała zimowe atrakcje wymalowane na t-shirtcie. Kiedy wszyscy myśleli, że kończy wypowiedź dziewczynka zdjęła podkoszulek a pod nim ukazał się następny z kolejnymi zimowymi obrazami, dzięki czemu mogła kontynuować swoją wypowiedź. Wszyscy uczniowie otrzymali pozytywne oceny, a ci najbardziej pomysłowi zostali nagrodzeni brawami i oceną celującą. Osobę prezentującą oceniała cała klasa biorąc pod uwagę:

- ▶ bogactwo treści i skojarzeń,
- ▶ interesujące przedstawienie wybranego patchworku (płynna wypowiedź, brak błędów),
- ▶ walory artystyczne,
- ▶ pomysłowość.

Po prezentacji wszystkie prace zostały zebrane i przypięte na tablicy korkowej. Stanowiły przez jakiś czas świetną ozdobę pracowni

a ponadto były dowodem twórczej pracy uczniów z klasy językowej.

Ta jedna lekcja w muzeum zaowocowała realizacją wielu celów:

- ▶ wszyscy uczniowie poznali technikę patchworku,
- ▶ potrafili kreatywnie wykorzystać poznaną leksykę,
- ▶ rozwinęli umiejętność posługiwania się słownikiem oraz doboru wyrażen w zależności od kontekstu,
- ▶ wzbogacili swoje odczucia estetyczne,
- ▶ zwrócili uwagę na hobby w życiu człowieka,
- ▶ wykazali się pomysłowością i inwencją twórczą.

Z przyjemnością obserwowałam zadowolenie uczniów z ich własnej pracy. Udowodnili sobie i innym, że dużo potrafią. Wykazali się też umiejętnością wysłuchania i oceny pracy kolegi.

(sierpień 2004)

Elżbieta Szpak¹

Zalesie

Wykorzystanie wiedzy uczniów z gramatyki języka polskiego przy nauczaniu ortografii języka rosyjskiego

Do zajęcia się wspomnianym zagadnieniem skłonił mnie charakter wykonywanej przeze mnie pracy, a mianowicie nauczycielki języka polskiego i rosyjskiego w gimnazjum. W swojej praktyce pedagogicznej niejednokrotnie przyszło mi odwoływać się do gramatyki języka polskiego przy omawianiu zjawisk ortograficznych języka rosyjskiego, a czasem w omawianiu zjawisk ortografii polskiej uciekam się również do analizy porównawczej z ortografią rosyjską. Sądzę, że jest to doskonałe miejsce na korelację między tymi dwoma przedmiotami.

Współczesne tendencje nauczania języków obcych wysuwają na jedno z pierwszych miejsc zasadę kognitywizmu – uczenia się ze zrozumieniem. Stąd wynika konieczność przekazania uczą-

cym się pewnej wiedzy o języku, który opanowują. Zdobycie kompetencji językowej (wiedzy o języku) powinno prowadzić do pełniejszego opanowania kompetencji komunikacyjnej (praktycznego władania językiem). A więc gramatyka, wiedza z gramatyki powinna być jednym ze środków pomagającym szybciej i pełniej opanować sprawności językowe.

Naturalną konsekwencją wspomnianej zasady świadomego uczenia się jest korzystanie w nauczaniu języków obcych (zwłaszcza języków pokrewnych, należących do tej samej grupy językowej) z wiedzy uczniów z zakresu języka ojczystego, szczególnie przy objaśnianiu zjawisk językowych. Rośnie wciąż rola badań kontrastywnych języków. Dotyczy to również badań kon-

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka polskiego i rosyjskiego w Gimnazjum w Rembowie.

trastywnych języka polskiego i rosyjskiego. W wielu pracach na ten temat podkreśla się, że umiejętności praktyczne i wiedza o języku obcym bazują na wiedzy i umiejętnościach z języka ojczystego. Wynika z tego, że uczyć języka rosyjskiego w polskiej szkole, ważną sprawą jest uświadomienie uczącym się nie tylko różnic, ale i podobieństw między językiem ojczystym i rosyjskim. Przy nauczaniu ortografii jest to szczególnie ważne, o czym mogłam się wielokrotnie przekonać w swej praktyce pedagogicznej. Pokrewieństwo języka polskiego i rosyjskiego, mimo różnic w stosowaniu alfabetu (łacińskiego i cyrylicy), stwarza wiele momentów sprzyjających szybszemu opanowaniu pisowni rosyjskiej w polskiej szkole. Pokrewieństwo to możemy szczególnie wykorzystać przy nauczaniu przez porównywanie i różnicowanie, przez wskazywanie, że „to” jest tak samo, jak w języku polskim, a „tu” są różnice.

Zarówno w ortografii polskiej, jak i rosyjskiej obowiązują te same dwie podstawowe zasady: fonetyczna i morfologiczna. Terminologia zjawisk gramatycznych jest również ta sama. Jednakowe zasady i ta sama terminologia zjawisk gramatycznych ułatwiają wyjaśnienie reguł oraz przyswajanie ich przez uczniów (oczywiście jak w każdym przypadku transferu językowego, mogą też wystąpić zjawiska negatywne). Zastanówmy się więc nad zagadnieniem bardzo istotnym i chyba najważniejszym, tj. nad przyczynami powstawania błędów ortograficznych.

Już od połowy XIX wieku toczą się wśród metodyków gorące dyskusje na temat, czy o prawidłowej pisowni decyduje znajomość reguł gramatyki i pisowni czy też nawyk. Zwolennicy kierunku antygramatycznego uważali, że proces opanowania pisowni jest procesem mechanicznym, opartym na gromadzeniu obrazów wzrokowych. Twierdzili oni, że pisownia utrwała się przez wielokrotne przepisywanie prawidłowych wzorców. Górę wzięła jednak teoria zwolenników kierunku gramatycznego, którego twórcą był Konstanty Uszyński. Ja łączę oba te kierunki. Wydaje mi się, że w pracy nad ortografią ogromną, jeśli nie decydującą, rolę mają wszelkiego rodzaju ćwiczenia oraz ich częstotliwość i powtarzalność przy jednoczesnej dobrej znajomości i rozumieniu reguł ortograficznych i gramatycznych.

W zakresie ortografii bardzo często w naszych szkołach jest spotykane zjawisko interferencji. Nauczyciele języka rosyjskiego (sądząc z rozmów z moimi koleżankami pracującymi w gimnazjach) odczuwają to szczególnie, np. przy nauczaniu oznaczania miękkości spółgłosek przez samogłoski jotowane (**ѐ, е, ю, я**). Dość liczna grupa uczniów klas pierwszych gimnazjów przychodzi z nieopanowaną umiejętnością oznaczania miękkości przez jotowane. Typowe błędy uczniów to: *Ола (Оля), няния (няня), Ольга (Оля), поиом (поём)*. Błędy tego typu wynikają z niezrozumienia różnicy między dźwiękiem a literą. Uczniowie więc mechanicznie stosują zasady polskiej ortografii. Ortografia operuje przede wszystkim literami, ale operowanie to nie jest możliwe bez zrozumienia różnic między literą a dźwiękiem. Uczniowie nie wiedzą lub zapominają, że są w języku rosyjskim litery, którym nie odpowiada żaden dźwięk, a mianowicie znak **ь**, znak **ъ**, że są litery, które symbolizują pewne związki dźwiękowe, np.: **я** – jako [ja], **е** – jako [je], **ѐ** – jako [jo], **ю** – jako [ju] niezależnie od tego, że same te litery mogą symbolizować zupełnie coś innego, a mianowicie dźwięki [a], [э], [o], [y], albo mogą służyć jako sposób oznaczania miękkości.

Uczniowie nie wiedzą lub zapominają, kiedy właśnie **я, ѐ, ю, е** oznaczają dźwięki [ja], [jo], [ju], [je], a kiedy [a], [o], [y], [э]. Nie rozumieją i nie potrafią sprawnie dzielić wyrazów na dźwięki i litery, co jest konieczne do osiągnięcia poprawnej analizy ortograficznej, a co za tym idzie i samej poprawności ortograficznej. Z tego typu błędami należy podjąć walkę w pierwszej kolejności. Rozpoczynając pracę nad wyrównaniem poziomu w klasie pierwszej gimnazjum zaczynam od postawienia diagnozy – ustalenia, ilu uczniów nie ma opanowanej sprawności oznaczania miękkości spółgłosek w piśmie. Potem rozpoczynam pracę od przypomnienia, uświadomienia w jaki sposób jest oznaczana miękkość spółgłosek w języku polskim. Uczniowie oczywiście podają dwie możliwości:

- ▶ Przez znak miękkości – ['] *weź, koń, kość itd.* Zaznaczam tu, że ten znak może być stosowany w środku wyrazu przed spółgłoską i na końcu wyrazu. Dotyczy on tylko spółgłosek: [ś], [ź], [ć], [ń]. Miękkość innych spółgłosek nie jest oznaczana przez ten znak.

- Przez literę – *i* *ziemia*, *niski*, *sito* itd. Literę *i* stosujemy zarówno przed spółgłoską, jak i przed samogłoską.

Następnie należy podkreślić, że w języku rosyjskim są takie same możliwości zmiękczenia spółgłosek:

- Przez miękki znak **ь**, np. *конь*, *коньки*, *кость*, *будьте*. Miękki znak zmiękczący występuje podobnie jak nasz znak miękkości, z tym że nie ma ograniczonej liczby spółgłosek, które może zmiękczyć. A więc występuje w wygłosie i przed spółgłoską. W języku rosyjskim znak miękki może oznaczać miękkość każdej spółgłoski, która może być miękka.
- Przez [и], np. *Нина*, *сила*, *кони*, *Гриша*. I tu wyjaśniam uczniom, że przez **и** w języku rosyjskim można oznaczyć miękkość spółgłoski tylko na końcu wyrazu i przed spółgłoską, natomiast przed samogłoską miękkość poprzedzającej spółgłoski w języku rosyjskim oznacza się przez specjalne litery **е**, **ё**, **ю**, **я**, które w tym przypadku oznaczają miękkość poprzedzającej spółgłoski plus samogłoski [э], [о], [у], [а], np. *земля*, *нёс*, *Нюра*, *лётчик*, *Люба* itd.

Po tych wyjaśnieniach przeprowadzam serię ćwiczeń ortograficznych (między innymi różnego rodzaju dyktanda), pamiętając, że należy rozłożyć je w czasie.

Następna sprawa, która jest trudna w ucznieniu ortografii rosyjskiej, to utrwalenie pisowni przedrostka **с-** i przedrostków zakończonych na **с** lub **з**. Błędy uczniowskie wynikają tu z braku wiedzy o budowie wyrazu, a często dochodzi do tego nieznanostwo zagadnienia podziału spółgłosek na dźwięczne i bezdźwięczne. Przy utrwalaniu tej zasady również możemy wyjść od pisowni polskiej i wskazywać na różnice. Zwykle podaję dwa szeregi wyrazów, np.:

<i>спisać</i>	<i>збіć</i>
<i>стлuc</i>	<i>згromadzić</i>
<i>skróćić</i>	<i>зwichnąć</i>
<i>сfaлдować</i>	<i>зhardzieć</i>
<i>сбить</i>	<i>сгибать</i>
<i>списать</i>	<i>сжать</i>
<i>ссыпать</i>	<i>скинуть</i>
<i>сдать</i>	<i>схватить</i>

Uczniowie po zapoznaniu się z przykładami (najpierw polskimi, potem rosyjskimi) naj-

częściej sami dochodzą do sformułowania zasad:

- W języku polskim przed spółgłoskami dźwięcznymi piszemy przedrostek **z-**, a przed spółgłoskami bezdźwięcznymi przedrostek **s-**.
- W języku rosyjskim jest tylko przedrostek **с-** niezależnie od tego, czy występuje on przed spółgłoską dźwięczną czy bezdźwięczną.

Przed przystąpieniem do omawiania pisowni przedrostka **с-** zawsze sprawdzam, czy wszyscy uczniowie odróżniają w języku polskim spółgłoski dźwięczne od bezdźwięcznych. Skuteczne jest zawieszenie następującej tablicy, którą uczniowie powinni zapisać w zeszytach:

Spółgłoski dźwięczne	-	б	в	г	д	ж	л, м, н, р
Spółgłoski bezdźwięczne	х, ц, ч, щ	п	ф	к	т	ш	-

Dobrze jest przypomnieć praktyczny sposób odróżniania spółgłosek dźwięcznych od bezdźwięcznych przez dotyk krtani.

Utrwalanie pisowni przedrostków zakończonych na **с** i **з** zwykle zaczynamy od utrwalenia pisowni przedrostka **с-**. Wtedy mówię, że z pisownią przedrostków zakończonych na **с** i **з** w języku rosyjskim jest inaczej niż w języku polskim. Uczniowie mogą sami podać przykłady w języku polskim wyrazów z przedrostkami **roz-** i **bez-** i wyciągnąć wnioski – podać zasadę pisowni tych przedrostków w języku polskim:

<i>rozbić</i>	<i>bezbronny</i>
<i>rozpuścić</i>	<i>bezprawny</i>
<i>rozsyпаć</i>	<i>bezdomny</i>
<i>rozказаć</i>	<i>bezwodny</i>
<i>rozdać</i>	<i>bezstronny</i>
<i>rozwydrzony</i>	<i>bezkresny</i>
<i>rozfallowany</i>	<i>bezpański</i>

Uczniowie podają zasadę: w języku polskim występują tylko przedrostki zakończone na **z** zarówno przed spółgłoską dźwięczną, jak i przed bezdźwięczną. Następnie podaję przykłady w języku rosyjskim:

<i>разбить</i>	<i>расписать</i>
<i>раздать</i>	<i>рассыпать</i>
<i>беззаботный</i>	<i>бесконечный</i>
<i>бездельник</i>	<i>бессонный</i>
<i>возглавить</i>	<i>восстание</i>

<i>изготовить</i>	<i>воскликнул</i>
<i>чрезмерно</i>	<i>чересчур</i>

Po przeanalizowaniu powyższych przykładów wspólnie z uczniami formujemy zasadę pisowni przedrostków zakończonych w języku rosyjskim na **с** i **з**. Potem następuje seria ćwiczeń powtarzanych aż do momentu zautomatyzowania. W trakcie ćwiczeń proszę uczniów o uzasadnienia: *dlaczego tak napisałeś?* Ten sposób pracy dotyczy wszystkich zasad ortograficznych. Przy poprawianiu kontrolnych prac pisemnych uczeń powinien umieć nie tylko poprawnie przepisać wyraz, ale również podać zasadę i uzupełnić ją innymi przykładami.

Zarówno w języku polskim, jak i rosyjskim uczniom sprawia trudność pisownia rzeczowników zakończonych na **-ia (-ня)**, np.:

<i>linia</i>	–	<i>linii</i>	<i>линия</i>	–	<i>линии</i>
<i>armia</i>	–	<i>armii</i>	<i>армия</i>	–	<i>армии</i>
<i>historia</i>	–	<i>historii</i>	<i>история</i>	–	<i>истории</i>

Wyjaśniając pisownię w języku rosyjskim korzystam z polskich przykładów, wskazując jednocześnie na większe skomplikowanie pisowni w języku polskim, np. *szatnia* – *szatni*, *linia* – *linii*. Zwracam uwagę, iż w wyrazach *szatnia* i *linia* przy jednakowej pisowni jest różna wymowa zakończenia **-ia (-ja)** i pisownia w dop. l. mn. *szatni*, *linii*. Przy tej okazji dobrze jest również podać przykłady *tragedia*, *historia*. W tych przypadkach jest sposobność do podkreślenia, że w języku polskim spółgłoski [d], [t], [r] nie mają odpowiedników miękkich, są zawsze twarde. Dalej trzeba porównać wymowę i pisownię rzeczowników zakończonych na: **с, s, z** w wyrazach: *porcja*, *pensja*, *finezja* (pisownia jest tu zgodna z wymową) z rzeczownikami: *Libia*, *linia*, *armia* (**i** wymawia się jak [j]). Można wykorzystać powyższy fakt przy ćwiczeniach słuchowych na wykształcenie umiejętności „usłyszenia” miękkiego znaku rozdzielającego przed przystąpieniem do utrwalania pisowni. Porównuje się pisownię następujących wyrazów:

<i>Gdynia</i>	<i>Dania</i>
<i>dynia</i>	<i>Libia</i>
<i>stajnia</i>	<i>linia</i>
<i>głębia</i>	<i>armia</i>
<i>suknia</i>	<i>chemia</i>
<i>ziemia</i>	<i>biologia</i>

W pierwszej grupie wyrazów litera **i** pełni funkcję znaku oznaczającego miękkość poprze-

dającej spółgłoski, w drugiej grupie słyszymy wyraźnie jotę, a w języku rosyjskim:

<i>Пётр</i>	<i>пётр</i>
<i>лёт</i>	<i>лёт</i>
<i>шлю</i>	<i>лью</i>
<i>семя</i>	<i>семья</i>
<i>тебя</i>	<i>воробья</i>
<i>солю</i>	<i>солью</i>
<i>Катя</i>	<i>платья</i>
<i>идите</i>	<i>платье</i>
<i>дядю</i>	<i>тетрадью</i>

W pierwszej grupie wyrazów litery **ё, я, ю, е** oznaczają miękkość poprzedzającej spółgłoski i odpowiednio samogłoski [o], [a], [y], [э], w drugiej grupie wyrazów słyszymy wyraźnie jotę, gdyż litery jotowane **ё, я, ю, е** użyte po spółgłoskach z rozdzielającym znakiem **ь** oznaczają odpowiednią samogłoskę z poprzedzającą spółgłoską [j], a więc [jo], [ja], [ju], [je]. Po tym następuje seria ćwiczeń fonetycznych na wycucie różnicy i zrozumienie funkcji rozdzielającej miękkiego znaku. Mogą to być też całe zdania, np. *Я солью молоко в один горшок и посолю солью*.

Pisownia miękkiego znaku rozdzielającego sprawia uczniom wiele trudności. Na przykład zamiast pisać *листья*, piszą *листя* lub *лисьтя*. Tego rodzaju błędy są najczęstsze. Jak wiadomo, miękki znak jest stosowany w dowolnym miejscu wyrazu, niezależnie od podziału na morfemy. Przyczyna powstawania tego rodzaju błędów jest między innymi taka, że uczniowie nie umieją odróżnić słuchowo wypowiedzianych par wyrazów, takich jak: *семя* – *семья*, *солю* – *солью*. Są to więc przykłady potwierdzające, iż brak znajomości zagadnień fonetycznych utrudnia stosowanie uczniom zasad pisowni znaku miękkiego.

Spotykam również w swojej pracy wiele przykładów, gdzie przyczyną błędów popełnianych przez uczniów w zakresie pisowni znaków rozdzielających (zarówno miękkiego, jak i twardego) jest brak znajomości podstawowych reguł i zasad gramatycznych. Często uczniowie popełniają błędy na skutek tego, że nie umieją prawidłowo dzielić odpowiedniego wyrazu według jego budowy. I tak np. uczniowie popełniają więcej błędów z miękkim znakiem rozdzielającym, kiedy znajduje się on na początku wyrazu, np. *вьюга*, natomiast mniej wtedy, gdy miękki znak rozdzielający znajduje się na końcu wyrazu, np. *сыновья*, *крылья*.

W podobny sposób jak pisownię znaku miękkiego można ćwiczyć pisownię **н** i **н̄** po przećwiczeniu wymowy w języku polskim i zestawieniu jej z językiem rosyjskim, np.:

<i>mój ojciec</i>	–	<i>moi rodzice</i>
<i>twój brat</i>	–	<i>twoi bracia</i>
<i>swój człowiek</i>	–	<i>swoi ludzie</i>
<i>swój znajomy</i>	–	<i>twoi znajomi</i>

W następnej kolejności ćwiczymy:

<i>mój</i>	–	<i>moi</i>	<i>мой</i>	–	<i>мои</i>
<i>twój</i>	–	<i>twoi</i>	<i>твой</i>	–	<i>твои</i>
<i>swój</i>	–	<i>swoi</i>	<i>свой</i>	–	<i>свои</i>

Oddzielną grupę zasad ortograficznych stanowią przypadki, w których podstawą pisowni jest tradycja, np. pisownia **а, у, и ро ж, ш, ч, щ** albo **ь** na końcu rzeczowników rodzaju żeńskiego (*молодёжь, ночь*). Mówimy uczniom, że są to pozostałości, ślady historyczne przemian języka, które obserwujemy też w ortografii polskiej, np. **rz, ó, ź, u**. Można też wykorzystać momenty wspólnej przeszłości językowej, dając przykłady, które uzasadniałyby pisownię takich wyrazów w języku polskim, jak:

<i>róg</i>	bo	<i>рог</i>
<i>bród</i>	bo	<i>брод</i>
<i>gród</i>	bo	<i>город</i>
<i>król</i>	bo	<i>король</i>
<i>rzeka</i>	bo	<i>река</i>
<i>jarzębina</i>	bo	<i>рябина</i>
<i>porządkny</i>	bo	<i>порядочный</i>
<i>rząd</i>	bo	<i>ряд</i>

Wyjaśnienie tych zagadnień może ułatwić opanowanie pisowni takich wyrazów, jak:

<i>токарь</i>	bo	<i>tokarz</i>
<i>слесарь</i>	bo	<i>ślusarz</i>
<i>пекарь</i>	bo	<i>piekarz</i>

Podobnie można wyjaśnić pisownię **о** w grupach **-оро-, -оло-** w pozycji między spółgłoskami, gdzie w języku rosyjskim mamy pełną głośność, a w języku polskim nie, np.:

<i>сторона</i>	<i>strona</i>	<i>ворона</i>	<i>wrona</i>
<i>голова</i>	<i>głowa</i>	<i>дорога</i>	<i>droga</i>
<i>борода</i>	<i>broda</i>	<i>мороз</i>	<i>mróz</i>
<i>соловей</i>	<i>słowik</i>	<i>король</i>	<i>król</i>

Wyjaśniam również pisownię takich wyrazów, jak: *автомат, автомашина, Кавказ, Австрия, автобус*. Uczniom, oczywiście, wystarczy powiedzieć, że tam, gdzie w języku polskim w wyrazach obcego pochodzenia jest dwugłoska

[au], to w języku rosyjskim występuje [ав].

Są w nauczaniu ortografii rosyjskiej zasady, przy których wyjaśnianiu możemy z całym spokojem powiedzieć uczniom, że jest tak, jak w języku polskim, np.:

- ▶ łączna i rozdzielna pisownia **не** z czasownikami, rzeczownikami i przymiotnikami (trudniej z zaimkami *некто, нечего*),
- ▶ pisownia dźwięcznych spółgłosek w wygłosie, np.:

<i>луг</i>	bo	<i>луга</i>
<i>ног</i>	bo	<i>ноги</i>
<i>привёз</i>	bo	<i>привези</i>
<i>нож</i>	bo	<i>ножи</i>
<i>пóг</i>	bo	<i>поги</i>
<i>stóg</i>	bo	<i>stogi</i>
<i>stąd</i>	bo	<i>tędy</i>
<i>образ</i>	bo	<i>образы</i>

Podsumowując, warto podkreślić, że praca nad usuwaniem błędów jest trudna. Wyniki jej są różne, w różnych klasach. Na podstawie spostrzeżeń i obserwacji doszłam do wniosku, że duża liczba ćwiczeń i ich powtarzalność przynosi uczniom pracowitym ogromne korzyści. Oni właśnie systematycznie eliminują błędy pisowni. Natomiast uczniowie zdolni, lecz niesystematyczni i leniwi nie mają takich osiągnięć, a ciągłe podawanie gotowego materiału nie przynosi oczekiwanych rezultatów. Uczniowie są bowiem przekonani, że jeśli wszystko zrozumieli na lekcji, nie muszą w domu samodzielnie wykonywać zadań. Odpisują więc prace od kolegów, a często nie odrabiają w ogóle zadań. W ten sposób w stosunkowo krótkim czasie zapominają wiadomości zdobyte na lekcjach. Takim uczniom trzeba zadawać więcej ćwiczeń, które wymagają wyłącznie samodzielnej pracy – często twórczej, w czasie której sami docho- dzą do zrozumienia zjawisk i zasad. Bezmyślne wkuwanie reguł, oderwanie teorii od praktyki, nie przygotowuje ucznia do samodzielnego wykorzystania swej wiedzy, nie stworzy warunków do wyrobienia nawyków ortograficznych.

Dużą pomocą przy utrwalaniu zasad pisowni rosyjskiej może być współpraca z nauczycielem języka polskiego. Wykorzystanie wiedzy uczniów z zakresu gramatyki polskiej przy nauczaniu ortografii rosyjskiej może okazać się bardzo pomocne.

(maj 2004)

Z DOŚWIADCZEŃ NAUCZYCIELI



Lilianna Wyrwol¹⁾
Tarnowskie Góry

Cuisenaire rods w nauczaniu angielskiego

Cuisenaire rods – klocki matematyczne – są być może jednym z najbardziej kontrowersyjnych sposobów nauczania metodą *Silent Way*. Choć stają się coraz bardziej popularnym i nieocenionym rekwizytem stosowanym na lekcjach języka angielskiego w klasach nie tylko początkujących, nie istnieje żaden podręcznik, który uczyłby, jak się nimi posługiwać. Ich stosowanie zależy zatem w dużej mierze od wyobraźni i kreatywności zarówno nauczyciela, jak i uczniów.

▼ Jak wyglądają i kto je po raz pierwszy zastosował?

Zestaw klocków matematycznych składa się z klocków w dziecięciu różnych kolorach o różnej długości i wielkości. Klocki te zostały po raz pierwszy zastosowane na lekcjach matematyki przez Georga Cuisenaire, który był ich wynalazcą. Z kolei ich zastosowanie w nauczaniu języków obcych odkrył dr Caleb Gattegno i to właśnie dzięki niemu stały się one innowacją w nauczaniu metodą *Silent Way*.

Istnieje wiele możliwości ich wykorzystania. Oto niektóre z nich:

Rozłóż wszystkie klocki na jednym ze stolików, tak aby były one widoczne dla wszystkich uczniów. Podnieś do góry jakikolwiek klocek i powiedz: *a rod*, następnie wyciągając rękę z klockiem w stronę uczniów zachęcaj ich, aby powtórzyli – *a rod*. Wyciągaj po kolei następne klocki, powtarzając za każdym razem *a rod*, aby uzmysłowić uczniom, iż to określenie odnosi się

do różnych długości i kolorów. Teraz wszyscy uczniowie powinni już wiedzieć, że każdy klocek to – *a rod*. Po takim wprowadzeniu można przejść do ćwiczeń.

▼ Ćwiczenie 1 – Kolory – colours (dla początkujących)

Podnieś w górę niebieski klocek i powiedz *a blue rod*. Daj uczniom okazję do powtórzenia. Wskaż na inny przedmiot w klasie o tym samym kolorze i powiedz *blue*, w ten sposób wyjaśnisz pojęcie koloru. Następnie podnieś żółty klocek i powstrzymaj każdego, kto będzie próbował powiedzieć *a blue rod* (nie każdy już opanował nazwę koloru) i powiedz *a yellow rod*. Teraz daj uczniom szansę do poćwiczenia tych dwóch kolorów, pokazując naprzemiennie raz – *a blue rod*, a następnie – *a yellow rod*. Przy okazji również wyjaśnisz pojęcie liczby pojedynczej i mnogiej. Teraz dopiero możesz nauczyć w ten sam sposób pozostałych kolorów.

Gdy uczniowie już opanowali kolory, podziel klasę na mniejsze grupki po trzech, czterech uczniów w każdej grupie i wręcz każdej grupie jeden klocek o innym kolorze. Każ im odgadywać kolory. Potem pozwól im samym wybierać inne kolory i podnosząc je w górę wypytywać kolegów o ich nazwę, nie poprawiaj uczniów, gdy podadzą błędną odpowiedź, lecz umiejętnie naprowadzaj wypowiedziami na właściwą drogę. Chodząc po klasie możesz monitorować pracę uczniów.

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Zespole Szkół Chemiczno-Medycznych i Ogólnokształcących w Tarnowskich Górach.

▼ Ćwiczenie 2 – Wydawanie poleceń – giving instructions

Wręcz każdemu uczniowi trzy klocki o różnych kolorach, tak by każdy miał inny zestaw kolorów. Potem wprowadź polecenia *stand up* i *sit down*, każąc im siadać i wstawać. Następnie powiedz: *If you have a red rod, stand up.* Uczniowie powinni rozpoznawać słowa: *red rod* i *stand up*. Zauważysz uczniów, którzy popełnili błąd w tym ćwiczeniu. Spróbuj ponownie: *If you have a blue rod, stand up. Anyone who's got a red rod, sit down.* Ćwicz dalej, używając w poleceniach innych kolorów. Później możesz dowolnie komplikować instrukcje: *Stand up only, if you've got a yellow rod. Don't sit down, unless you've got a green rod. I would be grateful if anyone who's a blue rod, would sit down.* Takie ćwiczenia zachęcają uczniów do uważnego słuchania i wykonywania poleceń i przy okazji uczą ważnych zagadnień gramatycznych. Należy jednak pamiętać, iż polecenia powinny być formułowane w sposób jasny i niedwuznaczny.

▼ Ćwiczenie 3 – Przedimki – articles

Napisz na tablicy, w przypadkowej kolejności słowa: *a, the, and, rod, take, blue, red, yellow, black, pink.*

Wyjmij te pięć kolorów z pudełka zawierającego Cuisenaire rods. Wyciągnij pełną garść, w której są: *red and blue rods* w stronę uczniów mówiąc: *Take a rod.* Zachęć jednego z uczniów, aby zabrał od ciebie – *a red rod*. Daj garść klocków – *rods*, jednemu z uczniów i zachęć go, aby zaoferował je innemu uczniowi, używając przy tym odpowiedniej frazy. Daj klocki innych kolorów innym uczniom, aby je sobie nawzajem przekazywali, aż ustanowi się pewien wzór zachowań. Upewnij się, czy uczniowie wykonują polecenie: *Take a rod* i czy są zawsze przynajmniej dwa klocki tego samego koloru, aby potem móc wprowadzić przedimek określony *the*. Teraz możesz wskazać na czerwony klocek i powiedzieć: *This is a red rod.* Opowiadając nadal o tym samym klocku możesz na przykład powiedzieć *The red rod is different from a blue rod.* Opowiadając tak o innych klockach i kolorach, zaznajomisz uczniów z użyciem przedimków **a / an** oraz **the**.

▼ Ćwiczenie 4 – Liczby i liczba mnoga – numbers and plurals

Podnieś w górę jeden klocek i powiedz *one*, następnie dwa mówiąc *two*, potem trzy mówiąc *three*. Kontynuuj i ćwicz liczebniki, dostosowując ich zakres do grup wiekowych i zaawansowania językowego.

Ciekawą grą, którą przy tej okazji można wprowadzić, jest głuchy telefon – *Chinese whispers*. Podziel uczniów na dwie drużyny po tyle samo osób (8-12). Każda drużyna ustawia się w linii jeden za drugim, a ostatnia osoba w każdej grupie trzyma tackę z klockami – *a tray of rods*. Pierwsza osoba z każdej drużyny podchodzi do biurka nauczyciela. Nauczyciel pokazuje im, tak aby inni uczniowie nie widzieli, dwa lub trzy klocki, np: dwa niebieskie i jeden czerwony. Uczniowie wracają do swojej grupy i szepcą drugiej osobie do ucha, jakie klocki im pokazano. Druga osoba szepce trzeciej, ta szepce następnej i tak dalej, aż informacja dojdzie do końca. Ostatnia osoba podchodzi do nauczyciela oferując tackę i mówiąc: *Take two blue rods and one red rod* – proszę wziąć dwa niebieskie klocki i jeden czerwony. Punkty są przydzielane tej drużynie, która pierwsza poda właściwe klocki i użyje poprawnej angielszczyzny.

▼ Ćwiczenie 5 – Stopniowanie przymiotników – comparatives and superlatives

Połóż dwa klocki różnej długości na stole. Wskaż na dłuższy klocek i powiedz: *It's long.* Następnie wskaż na krótszy i powiedz: *It's short.* Teraz przećwicz z uczniami przymiotniki: *long* i *short*, stawiając równocześnie klocki pionowo.

Później, trzymając klocki jeden obok drugiego, lecz poziomo powiedz: *big* i *small*. Podsumowując, postaw wszystkie klocki pionowo na stole, zaznaczając równocześnie różnicę kolorystyczną między nimi mówiąc: *The blue rod is longer than the white rod.* W ten sposób bardzo naturalnie wprowadzasz uczniów w zagadnienie stopniowania przymiotników, koncentrując ich uwagę na razie na stopniu wyższym. Aby umożliwić uczniom szybsze zapamiętywanie,

przećwicz porównywanie przymiotników na innych klockach. Gdy już stwierdzisz, że uczniowie potrafią tworzyć stopień wyższy i dokonywać porównań, każ im uzupełniać rozpoczęte zdania, np: Nauczyciel: *The white rod...* A uczniowie: *...is shorter than the blue rod*. Potem możesz już ćwiczyć stopień wyższy przymiotników.

Stopień najwyższy przymiotników wprowadzamy w następujący sposób: postaw wszystkie klocki na stole, wskazując na pomarańczowy powiedz: *It is the longest*. Wskazując zaś na biały klocek, postaraj się, by uczniowie powiedzieli: *It's the shortest*. Teraz możesz poukładać różne kombinacje klocków i poprosić uczniów o stwierdzenie – *which is the biggest, smallest, longest* itp.

Podane przykłady ćwiczeń, mogą być zastosowane zwłaszcza w klasach, gdzie język jest dopiero wprowadzany – a więc u początkujących. Jest jednak wiele możliwości wykorzystania *Cuisenaire rods* w klasach bardziej zaawansowanych.

Na wyższych poziomach można na przykład w bardzo obrazowy sposób, posługując się klockami, wprowadzić trzecie zdanie warunkowe krótką historyjką o wypadku drogowym. Nauczyciel opowiada o autentycznej kraksie samochodowej, nakreśla czas, miejsce, skutki wypadku, cały czas posługując się wyłącznie językiem angielskim a później podaje przykłady zdań w trzecim okresie warunkowym np: *If the car hadn't crashed into ...*

Uczniowie w ten sposób są zmuszani do wymyślania następstw wypadku, kreowania hipotetycznych sytuacji lub rozwiązań.

▶ Powtórzenia – revision

Nauczyciel może w bardzo obrazowy i komunikatywny sposób powtórzyć np: słownictwo dotyczące cech osobowości lub charakteru. Na przykład uczeń jednej grupy wybiera jakiś klocek i wyjaśnia swój wybór drugiej grupie mówiąc: *I have chosen / a small beige rod / because it's shy- it prefers not to talk to new people*, a uczeń innej grupy mówi: *I have chosen a red rod because it is outgoing and sociable – it likes meeting and talking to new people*. Ćwiczenia te można kontynuować na wiele sposobów.

▶ Ćwiczenia konstrukcji zdaniowych (Have got + some/any)

W takiej sytuacji klocki stają się przedmiotami handlu między grupami i oznaczają np. jedzenie. Uczniowie jednej grupy przychodzą do uczniów drugiej grupy, by kupić produkty do przygotowania posiłku, zadając pytania *Have you got any potatoes? Yes, how many do you need?*

▶ Tworzenie pytań

Nauczyciel wybiera sobie trzy klocki o różnych kolorach i tworzy zdanie:

JANE LIKES LONDON.

Aby utworzyć pytanie ogólne, nauczyciel wprowadza czwarty kolor, który jest operatorem, i umieszcza go na początku już istniejącego zdania. W ten sposób otrzymuje:

DOES JANE LIKE LONDON ?

Podobnie można wytłumaczyć różnicę między pytaniami bezpośrednimi a pośrednimi:

WHAT IS YOUR NAME ?

(Inwersja, pytanie bezpośrednie)

COULD YOU TELL ME WHAT YOUR NAME IS.

WHERE YOU LIVE.

WHERE FABIO LIVES.

(Brak inwersji, pytanie pośrednie)

▶ Ćwiczenie intonacji

Dla intonacji rosnącej układamy klocki w lini wznoszącej się ku górze, dla opadającej w linii kierującej się w dół, np:

Could you tell me

what

time it is?

▶ Opowiadanie historyjek – story telling

Uczniowie w grupach opowiadają wymyśloną bądź prawdziwą historię, układając równocześnie klocki na stole. Każdy uczeń musi coś dodać do tworzonej historyjki. Ten, który przeje-

muje kolejkę, równocześnie poprawia błędy swojego poprzednika. Lub też uczniowie wybierają sobie klocki i decydują się, czy to jest np. parasol, szklanka whisky, ciężarówka a później budują historyjkę, w której wykorzystują wspomniane przedmioty. Możliwości są tu praktycznie nieograniczone.

▼ Poprawianie uczniów

Uczeń, który chce być poprawiany przez nauczyciela, podnosi zielony klocek – co oznacza *Please correct me today*, a inny podnosząc niebieski mówi – *Correct only my pronunciation today, please* itd.

▼ Trzy zasady

Warto jeszcze poznać trzy zasady postępowania się klockami:

1. Metoda nauczania *The Silent Way*, której innowacją są *Cuisenaire rods*, nie oznacza, że nauczyciel wcale nie rozmawia z uczniami na lekcji, lecz że nie mówi niepotrzebnie. Jest to szczególnie ważne w klasach dla początkujących, gdzie długie i skomplikowane zdania, wypowiedzane przez nauczyciela, często uniemożliwiają zrozumienie przekazu. Dlatego należy wyważyć konieczność użycia nie-

których skomplikowanych zdań. Lepiej mówić prościej i dostępniej.

2. Powyższe ćwiczenia mogą zajmować przeciętnie do około 20 min, łącznie z prezentacją nauczyciela, ćwiczeniami w małych grupach, reakcją fizyczną na ćwiczenia słuchowe, tzw. *physical response*. Jednakże uczniowie mogą pracować dłużej w zależności od doboru materiału i celu lekcji.
3. Nauczyciel najprawdopodobniej również będzie ograniczał swój kontakt słowny z uczniami, lecz może posługiwać się słowami zapisanymi na tablicy, aby uczniowie mieli pełną jasność co do sensowności wykonywanych ćwiczeń i potrafili zapamiętać kluczowe słownictwo.

Klocki nie są magiczną odpowiedzią na rozwiązanie problemów dydaktycznych. Niektórzy nawet twierdzą, iż są one bardzo dziecinne, choć takie stwierdzenia biorą się stąd, że nauczyciele nie czują się pewni, gdy ich używają. Spotykają się one z entuzjazmem, stymulują to twórczego myślenia, stanowią atrakcję na lekcji i w obrazowy sposób wpływają na zapamiętywanie. Dzięki nim uczniowie stają się bardziej chętni do współpracy, uaktywniają się i lepiej przyswajają materiał. Zastosujmy je więc czasem na naszych lekcjach.

(styczeń 2003)

Lucyna Przychodzeń, Karina Zgrzebnik¹⁾
Radom

Metody aktywizujące na lekcji języka niemieckiego – mapa myśli

Nauczyciele języków obcych dążą do tego, aby uatrakcyjnić swoje zajęcia i zachęcać uczniów do intensywnej pracy nad językiem. Wprowadzają więc wszelkiego rodzaju innowacje, wykorzystują środki audiowizualne i sięgają coraz chętniej do metod aktywizujących. Jedną z nich jest wykorzystanie mapy

myśli (*mind-map*). Do wielu opublikowanych w czasopiśmie artykułów na ten temat, chciałbyśmy dołączyć jeszcze jeden.

Mind-map jest to wielowymiarowa fotografia wzorów myśli na dany temat. Jej autorem jest Tony Buzan, a rozpowszechnił ją Gabriele L. Rico na początku lat 80.²⁾ Tony Bu-

¹⁾ Lucyna Przychodzeń jest nauczycielką języka niemieckiego w VIII LO im. Jana III Sobieskiego, a Karina Zgrzebnik w V LO im. R. Traugutta w Radomiu.

²⁾ W. Kozak (1999), *Mapa mentalna – czyli twórcza technika notowania*, Kielce: WP ZNP Spółka z o.o.

zan korzystał z najnowszych badań mózgu, które pokazywały, że nasze myśli są spontaniczne, nieuporządkowane w logiczne struktury, często wybiegają naprzód³⁾. *Mind-map* polega na zbieraniu informacji przez notowanie wszystkich skojarzeń, ważna jest przy tym forma graficzna (zapisywane informacje są bardziej przejrzyste). Mapa myśli jest lepsza od tradycyjnych sposobów notowania, gdyż pomaga uaktywnić wiedzę uczniów, pobudza ich wyobraźnię, uczniowie uczą się od siebie nawzajem. Pozwala poza tym na subiektywne, odpowiadające logice i sposobowi uczenia się każdego ucznia, porządkowanie wiedzy. Uczniowie rozwijają poczucie własnej wartości, gdyż wszystkie pomysły są dobre i ważne. W stosunkowo krótkim czasie można zebrać bogaty materiał, zwiększa się szybkość, elastyczność i liczba oryginalnych rozwiązań⁴⁾.

Poniżej prezentujemy dwie lekcje języka niemieckiego z wykorzystaniem mapy myśli, które odbyły się w klasach III (grupa ok. 16 osób) szkoły ponadgimnazjalnej.

Lekcje języka niemieckiego

Temat: *Möchtest du in einer Wohngemeinschaft leben?*

Cele: Wprowadzenie i wykorzystanie mapy myśli, spontaniczne wypowiedzi uczniów na temat *Wohngemeinschaft*, z wykorzystaniem poznanych wcześniej zwrotów językowych, umiejętne rozróżnianie graficznej formy mapy myśli od asocjogramu.

Przebieg lekcji:

Wprowadzenie

1. Zapis tematu na tablicy i próba objaśnienia przez uczniów słowa *Wohngemeinschaft*.
2. Nauczyciel zbiera i zapisuje na tablicy spontaniczne wypowiedzi uczniów w formie mapy myśli.
3. Uczniowie analizują graficzną formę pracy, porównują ją ze znanymi już asocjogramami i wyszukują różnice.



4. Nauczyciel objaśnia sposób pracy z mapą myśli.
5. Na podstawie mapy uczniowie odpowiadają na pytanie: *Möchtest du in einer Wohngemeinschaft leben?*

Prezentacja i objaśnianie słownictwa (by uczeń potrafił globalnie zrozumieć tekst).

1. Uczniowie czytają tekst *Würden Sie gern in einer Wohngemeinschaft leben?*
2. Uczniowie odpowiadają na pytania w języku niemieckim, dotyczące ogólnego zrozumienia tekstu.
3. Nauczyciel objaśnia nowe słownictwo za pomocą synonimów, antonimów, opisów, na przykład: *schlimm = schlecht, nicht gut die; Gewohnheit = das, was man häufig und mechanisch macht z.B. Sie hat die Gewohnheit, nach dem Essen Kaffee zu trinken.*

Ćwiczenia (w celu kształcenia umiejętności wyszukiwania w tekście potrzebnych informacji, poprawnego stosowania poznanego słownictwa, sporządzenia notatki w formie mapy myśli).

1. Praca w parach – rozwiązywanie ćwiczenia prawda/fałsz:
 1. Eva Kramer möchte nie in einer Wohngemeinschaft leben.
 2. Uta Kraus mag sich nicht immer nach ihr Mitbewohnern richten.
 3. In einer Wohngemeinschaft kommt es nicht immer zu einem Gedankenaustausch.
 4. In einer Wohngemeinschaft ist immer jemand da, mit dem man redet.

³⁾ E. Brudnik, A. Moszyńska, B. Owczarska (2000), *Ja i mój uczeń pracujemy aktywnie. Przewodnik po metodach aktywizujących*, Kielce: Zakład Wydawniczy SFS.

⁴⁾ Tamże.

5. Uta Kraus will, dass jeder über ihr Privatleben Bescheid weiß.

6. In einer Wohngemeinschaft braucht jeder seinen Freiraum.

MOMENT MAL!



Eva Kramet, Studentin

Würden Sie gern in einer Wohngemeinschaft leben?



Uta Kraus, Studentin

Ja Nicht nur, weil es billiger ist, wenn man sich eine Wohnung teilt, sondern auch, weil ich es angenehmer finde, mit ein paar Leuten zusammenzuwohnen. Es ist immer jemand da, mit dem man reden, zusammen in der Küche stehen und kochen, zusammen essen kann. Ich finde es schrecklich, wenn ich nach Hause komme und die Wohnung leer ist. Die beste Voraussetzung für eine Wohngemeinschaft ist natürlich, daß man sich mit den Mitbewohnern versteht. Aber auch wenn man einen davon nicht besonders sympathisch findet, ist das meiner Meinung nach nicht schlimm. Man lernt so, sich auseinanderzusetzen, den Mitmenschen zu respektieren, partnerschaftlich zusammenzuleben. In einer Wohngemeinschaft kommt es immer zu einem Gedankenaustausch. Und der ist viel intensiver als der mit Freunden, die man nur ab und zu trifft. Natürlich, auch in einer Wohngemeinschaft braucht jeder seinen Freiraum.

Nein Denn mit mehreren Menschen auf meist engem Raum zusammenzuleben erfordert viel Toleranz und Disziplin. Und dazu bin ich nicht immer bereit. Laute Musik aus dem Nebenzimmer, wenn ich gerade Ruhe haben will, stört mich eben. Und es paßt mir auch nicht, aus Rücksicht auf die anderen meinen Abwasch in der Küche sofort zu erledigen, wenn ich gerade etwas Wichtigeres zu tun habe. Ich mag mich nicht immer nach meinen Mitbewohnern richten. Lieber spare ich an anderen Dingen und leiste mir eine kleine Wohnung, in der ich meine Ruhe habe. Ich will auch nicht, daß jeder über mein Privatleben, meine Besucher, meine Gewohnheiten, meine Stimmungen Bescheid weiß. Ab und zu möchte ich gern allein sein. In einer Wohngemeinschaft kann man zwar die Zimmertür hinter sich schließen, aber allein ist man deshalb noch lange nicht. Bei so vielen Leuten ist doch immer etwas los.

Źródło: Hartmut Aufderstraße, Heiko Bock, Werner Bönzli, Walter Lohfert, Helmut Müller, Jutta Müller, Themen 2 (1987), Hueber Verlag, s. 72.

- Praca w 4-osobowych grupach – uczniowie sporządzają na podstawie przeczytanego tekstu mapę (pamiętając o jej graficznej formie).
- Prezentowanie przez grupy wyników pracy.
- Opracowanie zbiorczej mapy *Wohngemeinschaft* z wykorzystaniem informacji zawartych w mapach myśli, sporządzonych przez poszczególne grupy.



Praca domowa: napisanie opowiadania na podstawie notatek sporządzonych na lekcji w formie mapy myśli.

Przedstawiony cykl lekcji z wykorzystaniem mapy myśli został przez nas przeprowadzony w dwóch różnych liceach ogólnokształ-

cących. Zajęcia przyniosły oczekiwane efekty. Uczniowie pracowali intensywnie, wspierali się wzajemnie oraz zaczęli chętnie stosować przedstawioną wyżej formę robienia notatek przy innych tematach, jak np. życie na wsi i w mieście.

(luty 2003)

Wioletta Piegzik¹⁾

Wrocław

O stresie po francusku i angielsku

Znajomość problematyki dotyczącej stresu ma w praktyce szkolnej niebanalne znaczenie. Szkoła jest bowiem miejscem, w którym powstaje wiele sytuacji trudnych wpływających na stan psychiczny, a w konsekwencji na zdrowie fizyczne ucznia. Literatura medyczna oraz psychologiczna wyróżnia:

- ▶ *stres biologiczny* – określając go jako stan, który przejawia się swoistym zespołem, składającym się ze wszystkich nieswoistych zmian wywołanych w układzie biologicznym. Jego składnikami są widoczne zmiany wywołane przezeń niezależnie od przyczyny. Zmiany te są sumą wszystkich rozmaitych procesów przystosowawczych, zachodzących w organizmie (Selye H. 1960)²⁾
- ▶ *stres psychiczny* – nazywany także stresem psychologicznym – który jest stanem podwyższonej aktywizacji organizmu, która w przypadkach skrajnych jest zaznaczona i przejawia się silnym napięciem. Podwyższenie aktywizacji jest rozumiane jako stan wzmożonego napięcia emocjonalnego.

Przyczyną stresu – czyli pewnego „stanu wewnętrznego organizmu” – jest czynnik sytuacyjny zwany *stresorem*. Do licznej grupy stresorów należą czynniki zewnętrzne, np. wciąż nowe wymagania stawiane przed jednostką oraz czynniki wewnętrzne, np. wyobrażenia jednostki na temat własny, porównywanie się z innymi jednostkami.

Szkoła jest bez wątpienia miejscem sprzyjającym występowaniu sytuacji trudnych, tj. stresujących. Obowiązki uczniowskie – aktywne uczestnictwo w zajęciach, wypełnianie nauczycielskich poleceń, wykazywanie się wiedzą podczas sprawdzianów i ustnych odpowiedzi, reprezentowanie postawy spełniającej obowiązujące powszechnie normy – to tylko niektóre z wielu sytuacji szkolnych wpływających na psychofizyczne napięcie zwane potocznie stresem. Życie szkolne (podobnie zresztą jak pozaszkolne) jest coraz bardziej przepełnione szkodliwymi bodźcami, a ich liczba ciągle wzrasta. Przemęczenie, wzrastająca rywalizacja, wciąż nowe postanowienia w polityce oświatowej, niemożność sprostania wszystkim wymaganiom, lęk przed oceną i tak zwaną ekspozycją społeczną – coraz bardziej zagrożają uczniowskiemu zdrowiu i kondycji psychicznej.

Literatura fachowa wyróżnia kilka typów sytuacji trudnych. Należą do nich:

- ▶ *trudności związane z niedoborem pewnych czynników zewnętrznych*, np. uczeń dzielący pokój z młodszym rodzeństwem, które swoim zachowaniem uniemożliwia pracę w skupieniu,
- ▶ *trudności związane z nadmiarem czynników przeciążających* np. uczeń uczeńsza dodatkowo do szkoły muzycznej, uczy się trzech języków obcych, uprawia sport,
- ▶ *trudności związane z wykonywaniem zadania*

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

²⁾ Hans Selye – fizjolog pochodzenia kanadyjskiego, który jako pierwszy przetransportował pojęcie „stres” z fizyki do nauk medycznych. Selye H. (1960), *Stres życia*, Warszawa: PZWL, s. 70.

łożonego, np. uczeń jednocześnie odrabia zadanie z matematyki i pisze wypracowanie z języka obcego,

- ▶ *trudności związane z wykonywaniem zadania zmiennego*, np. uczeń wykonuje kilka lub kilkanaście zadań po kolei; trudność takiego zadania wzrasta w przypadku presji czasowej,
- ▶ *trudności związane z wykonywaniem zadania konfliktowego*, np. uczeń dąży jednocześnie do dwóch lub więcej celów nie dających się ze sobą pogodzić.

Literatura psychologiczna i spokrewnione z nią dyscypliny, głównie pedagogika, ukazują wyniki badań sytuacji stresujących związanych z kontekstem szkolnym. Przedstawiony podział pomaga dokładniej określić konkretną sytuację, ilustrując pod jakim względem jest ona trudna, to znaczy wywołująca napięcie stresowe.

B. Karolczak-Biernacka³⁾ formułuje wnioski wyrażający zależność roli spełnianej przez szkołę do przeżywanego lęku twierdząc, że *im szkoła postrzegana jest jako mniej wpływająca na rozwój (sfera moralna, intelektualna, osobowościowa, umiejętności), tym wyższy jest poziom przeżywanego lęku (trudności związane z wykonywaniem zadania złożonego)*. Na podstawie uzyskanych wyników badań inny autor wyciąga wniosek, że stres wywołany przebywaniem dziecka w szkole wzrasta wraz z upływem lat (Murdzek 1993)⁴⁾.

Cytowane sytuacje stresujące zawierają czynniki, które stanowią zagrożenie dla ucznia. Zakłócają one bądź uniemożliwiają działanie zmierzające do osiągnięcia celu lub powodujące pozbawienie jednostki cennych dla niej wartości; wszystkie sytuacje stresujące wyzwalają stan *wzmoczonej aktywizacji*, odciążają lub przeciążają system regulacji zachowania. Wyniki badań, o których mowa, nie stawiają szkoły – miejsca, w którym uczeń spędza znaczną część dnia – w pozytywnym świetle.

Niniejsza praca stanowi propozycję przeciwdziałania „uczniowskim zmartwieniom” oraz próbę odbudowy wizji szkoły jako instytucji wspomagającej, dzięki profesjonalnym, zatrudnionym w niej nauczycielom, wszechstronny roz-

wój ucznia. Lekcja o stresie – jego istocie, przyczynach, sposobach zapobiegania napięciom psychofizycznym z pewnością okaże się przydatna dla sfery psychologicznej ucznia, promowania zdrowego trybu życia – zagadnienia pojawiającego się coraz częściej w szkolnych programach wychowawczych – nie wspominając korzyści językowych obejmujących tę dziedzinę wiedzy i życia⁵⁾.



Lekcja o stresie

Poziom: średnio zaawansowany i zaawansowany

Czas realizacji: dwie godziny lekcyjne

Cele:

językowe – wzbogacenie słownictwa dotyczącego funkcji organizmu; zachowań w sferze fizjologii, sprawności myślenia, emocji,

kommunikacyjne – wypowiedź ustna na temat zdrowia fizycznego i psychicznego, samopoczucia, wypowiedź na temat sposobów radzenia sobie ze stresem, udzielanie rad innym,

cywilizacyjne – zapoznanie z wynikami badań na temat stresu w krajach nauczanego języka (nieobowiązkowo).

Pomoce: materiały przygotowane przez nauczyciela

Przebieg lekcji:

Rozgrzewka językowa: Lekcję rozpoczynamy od pytania (w nauczanym języku): czym jest stres oraz z czym ci się kojarzy? W celu poznania odpowiedzi, proponuję przeprowadzić, stosując technikę małych karteczek, zabawę asocjacyjną, która natychmiast aktywizuje wszystkich biorących w niej udział. Zabawa polega na tym, iż każdy z uczniów pisze na przydzielonej mu karteczce odpowiedź na postawione pytanie. Wypełnione, wymieszane i ułożone na podłodze lub większym stole kartki uczniowie porządkują według przyjętych kryteriów, np. szkoła / życie pozaszkolne, sfera emocjonalna / sfera psychiczna / sfera fizyczna. Ułożona „kompozycja” pozwala uczniom

³⁾ Karolczak-Biernacka B. (1991). *Stres szkolny ucznia* w: „Człowiek w sytuacji trudnej” Warszawa: PTHP.

⁴⁾ Murdzek J. (1993). *Stres w szkole*, w: „Scholasticus” nr 1.

⁵⁾ Przygotowując tego typu lekcję realizujemy ponadto te treści podstawy programowej, które występują pod hasłem prozdrowotna ścieżka edukacyjna.

poznać ich własne, klasowe niepokoje. Używając od uczniów odpowiedzi na powyższe pytanie zdobywamy cenne informacje na temat największych i najczęściej występujących czynników powodujących uczniowski stres.

Faza główna lekcji: Uczniowie rozwiązują test. Każdy z uczniów ma za zadanie określić za pomocą otrzymanej liczby wielkość swojego napięcia oraz podać swój własny, dominujący profil stresu. Wypełniając test uczniowie przydzielają sobie 1 pkt za każdą twierdzącą odpowiedź. Oto przykład takiego testu w wersji francusko i angielskojęzycznej⁶⁾:

TEST

Niveau physique

1. *Je ne dors pas bien. Je ne m'endors pas facilement.*
2. *Très souvent je me sens fatigué(-e) et stressé (-e).*
3. *J'ai des problèmes avec la digestion.*
4. *Souvent j'ai la tête qui tourne.*
5. *Mon pouls est rapide.*
6. *Souvent je respire avec difficulté.*
7. *Souvent je me réveille en sueur.*
8. *J'ai mal au ventre.*
9. *J'ai mal à la tête.*
10. *Ma tension est trop haute ou trop basse.*

1 suma:pkt.

Niveau émotionnel

1. *Très souvent je me sens solitaire.*
2. *Je suis souvent déprimé(-e).*
3. *Je voudrais rentrer sous terre!*
4. *J'ai peu d'occasion d'exprimer mes sentiments.*
5. *Je ne maîtrise pas mes émotions.*
6. *J'ai peur.*
7. *Je ne fais pas de projets; la vie a perdu le sens pour moi.*
8. *J'ai n'ai pas de motivation pour résoudre les problèmes.*
9. *Mes réactions sont violentes.*
10. *Je suis nerveux(-euse).*

2 suma:pkt.

Niveau psychique

1. *Quand je suis stressé(-e), je ne peux pas me concentrer.*

2. *Je ne m'intéresse pas à ce que je fais, ni à mon temps libre.*
3. *Mon autocôntrole et mon autodiscipline ne sont pas satisfaisants.*
4. *J'oublie les choses importantes.*
5. *L'étude de choses nouvelles me fatigue.*
6. *Je me sens indifférent(-e).*
7. *Je n'ai rien d'important à dire.*
8. *Beaucoup de choses me surpasse!*
9. *Je suis moins énergique qu'avant.*
10. *Je perds souvent le fil de la conversation.*

3 suma:.....pkt.

TEST

Physical conditions

1. *I don't sleep well. I don't fall asleep easily.*
2. *I often feel tired or stressed out.*
3. *I have digestion problems.*
4. *I often feel dizzy.*
5. *My puls is fast.*
6. *I have some problems with breathing.*
7. *I often sweat.*
8. *I have a stomachache.*
9. *I have a headache.*
10. *My pressure is too high or too low.*

1 suma:pkt.

Emotional conditions

1. *I often feel lonely.*
2. *I feel blue.*
3. *I am very embarrassed.*
4. *I have few occasions to express my feelings.*
5. *I cannot control myself.*
6. *I am scared.*
7. *I have no plans for the future; life has no sense.*
8. *I have no motivation to solve problems.*
9. *My reactions are aggressive.*
10. *I am nervous.*

2 suma:pkt.

Psychological conditions

1. *I am stressed and I cannot concentrate.*
2. *I am not intrested in what I am doing.*
3. *My self-control and my self-discipline are not very high.*
4. *I often forget important things.*
5. *I learn new material with difficulty.*

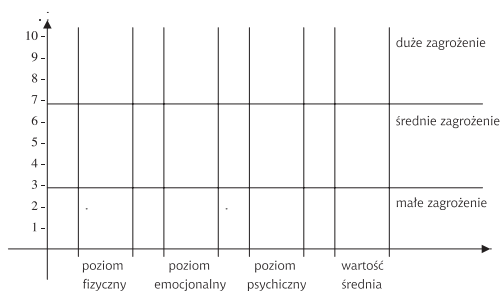
⁶⁾ Cytowany test pochodzi z materiałów Dolnośląskiej Wyższej Szkoły Edukacji we Wrocławiu. Dla celów niniejszej pracy został przez autorkę przetłumaczony na język francuski i angielski. W pewnych fragmentach dostosowano go do kontekstu szkolnego, a także do wieku uczniów.

6. *I feel indifferent and not able to make decisions.*
7. *I have nothing important to say.*
8. *Plenty of things overwhelm me.*
9. *I am less energetic than before.*
10. *I often lose the meaning of the conversation.*

3 suma :.....pkt.

$$\text{Wartość średnia} = \frac{1 \text{ suma} + 2 \text{ suma} + 3 \text{ suma}}{3} =$$

Po przeprowadzeniu powyższego testu uczniowie uzyskują wynik określający typ ich osobistego profilu stresu. Naniesienie trzech sum z poszczególnych części testu na wykres pozwala zobaczyć wielkość napięcia w przejrzystej formie graficznej. Uśredniona wartość trzech profili określa ogólne napięcie.



Data:.....

Następny etap pracy może przebiegać w podziale na grupy ustanowione ze względu na dominujący profil stresu. Łącząc się w takich zespołach uczniowie dostrzegają, że ich koledzy reagują na sytuacje życiowe w podobny sposób oraz że nie są osamotnieni w swoich przeżyciach. Praca w grupach polega na przedstawieniu innym członkom – na podstawie osobistych doświadczeń – sposobów radzenia sobie z napięciem. Rozmowa uczniów w języku obcym na temat ich własnych przeciążeń spełnia rolę psychoterapeutyczną, tzn. uspakajającą i wzmacniającą sferę psychiczną. Zadanie nauczyciela na tym etapie pracy polega na dyskretnej pomocy językowej.

Faza kończąca: Podstawowym celem tej części jest wskazanie na znane i stosowane sposoby radzenia sobie ze stresem, dostarczenie praktycznych wskazówek służących zapobieganiu i zmniejszaniu napięcia. Do znanych i zalecanych metod kształtujących i podwyższają-

cych odporność na stres należą: relaksacja, wizualizacja, medytacja, techniki oddychania kontrolowanego, różnorodne ćwiczenia fizyczne. Ze względu na ograniczenia czasowe i przestrzenne (lekcja, klasa szkolna) nauczyciel może zastosować, np. technikę oddychania kontrolowanego.

Wykonując proponowane ćwiczenie uczniowie siadają w wygodnej pozycji, tak aby nie czuli się skrępowani, rozluźniają krepujące części garderoby. Po znalezieniu przez każdego ucznia najwygodniejszej dla niego pozycji, zadanie nauczyciela polega na pomocy uczniom w koncentracji uwagi na ich własnym oddechu. Ważne jest, aby biorący udział zamknęli oczy, oczyścili umysł ze wszystkich zbytecznych i wędrujących po nim myśli oraz wykonywali polecenie nauczyciela będące sugestią wsłuchania się we własny oddech. Uczniowie powinni uświadomić sobie łatwość, z jaką powietrze wpływa i wypływa z ich ciała; dwu-trzyminutowa relaksacja stanowi doskonałe rozprężenie. Stwierdzono, że w miarę częstego wykonywania powyższego ćwiczenia rozwija się stopniowo u ćwiczących nawyk odprężenia, odbierany jako postawa mniejszego napięcia, mniejszej pobudliwości. Relaksacja taka jest skuteczna w leczeniu bezsenności, nadciśnienia samoistnego, bólów głowy spowodowanych napięciem i lękiem, nadto sprzyja ukształtowaniu spokojniejszej postawy, co może działać jako czynnik zapobiegający nadmiernemu pobudzeniu nerwowemu i jest ważnym elementem większości programów leczenia stresu.

Jeżeli, zdaniem nauczyciela, grupę cechuje duża inteligencja kinetyczna i uzyskanie efektu grupowej relaksacji jest trudne do zrealizowania, proponuję przeprowadzić ćwiczenia ruchowe zalecane przez wielu psychologów i psychoedukatorów. Oto przykład takiego ćwiczenia: uczeń w pozycji stojącej za pomocą siły woli symbolicznie, tj. za pomocą rąk „wypycha” problem wykonując ruchy podobne do tych, jakie wykonałby podczas rzeczywistego wypychania przedmiotu stanowiącego przeszkodę na drodze. Uczący się powtarza ćwiczenie w zależności od potrzeb i czasu lekcyjnego.

Grupowe wykonywanie ćwiczeń daje uczniom poczucie przynależności, wspólnoty, co przeciwdziała poczuciu osamotnienia, a także –

nadmiernemu ukierunkowaniu do wewnątrz (nadmiernej egocentryzacji). Na podkreślenie zasługuje również to, że udział w grupie ośmiela, zmniejsza bierność oraz tendencję do izolacji, tak bardzo niekorzystnej dla zdrowia psychicznego jednostki. A dzięki temu, że każdy z członków grupy wnosi do niej informacje i własne doświadczenia, powstaje poszerzony, wspólny zakres doświadczeń i poczucie, że można pokonać każdą trudność. Nie bez znaczenia jest także, iż psychoterapia grupowa obejmując większą liczbę uczniów jest jednocześnie metodą bardziej ekonomiczną i możliwą do zrealizowania w warunkach szkolnych.

Rozpatrując zagadnienie sytuacji stresowych oraz czynników obniżających odporność, nie można pominąć kwestii *dojrzałej osobowości*. Osobowość dojrzałą charakteryzuje m.in., jak wiadomo, jej zwartość, podporządkowanie dążeń ubocznych dążeniu wiodącemu i zdolność panowania nad emocjami. Właściwości te współwarunkują sprawne funkcjonowanie w warunkach sytuacji stresowej. Nawyki reagowania na trudności winny być kształtowane w miarę wcześnie, tak aby zwiększyć odporność psychiczną młodego człowieka.

Przeprowadzenie lekcji o stresie uświadamia uczniom istotę stresu, a także dostarcza umiejętności praktycznych pozwalających zapo-

biegać przeciążeniom stresowym. Nie jest istotne, czy temat zostanie wyczerpany, przeanalizowany dogłębnie. Ważne jest natomiast, aby młodzi ludzie nauczyli się rozmawiać ze sobą, otworzyli się na siebie, a także korzystali z własnych doświadczeń i uświadomili sobie, że reakcje zachodzące w ich organizmach są podobne do reakcji wielu innych osób oraz, że nie są osamotnieni w swoich niepokojach.

Przygotowanie lekcji o stresie z pewnością wzbogaci kompetencje nauczyciela, którego rola we współczesnym, pełnym rywalizacji świecie staje się szczególnie ważna. Wiedza o problematyce stresu, wzajemna tolerancja, a także znajomość uczniów stanowią elementy pozwalające unikać ujemnych dla ucznia skutków stresu szkolnego. Pamiętajmy, aby dobrze nauczać, trzeba dobrze zrozumieć uczących się.

BIBLIOGRAFIA:

- Dawidson J. (2000), *Kontrola stresu*, Poznań: DW REBIS.
Everly G. S., Rosenfeld R. (1992), *Stres. Przyczyny, terapia i autoterapia*, Warszawa: PWN.
Jarosz M. (1983), *Psychologia lekarska*, Warszawa: Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich.
Santorski J. (1992), *Jak przetrwać w stresie*, Warszawa: Agencja Wyd.
Wilson P. (1998), *Spokój od zaraz*, Poznań: Jacek Santorski, DW REBIS.

(luty 2003)

Dorota Sokółek¹⁾

Lublin

Na czym polega metoda projektów i jak ją można zastosować na lekcjach języka obcego?

Trochę historii

Metoda projektu zrodziła się na początku XX wieku. Była ona reakcją na nauczanie metodami tradycyjnymi, kierowanymi odgórnymi zarządzeniami. Wprowadzenie metody projektu miało na celu stworzenie uczniowi warunków, w których mógłby zdobywać wiedzę samodzielnie. Jego samodzielność pojawiałaby się już

w momencie formułowania problemu, a następnie samodzielnego przemyślenia, zaplanowania rozwiązania i realizacji postawionego sobie zadania.

Metoda projektu nie odrzuca konwencjonalnych metod nauczania. Realizowane projekty obejmują często treści zawarte w programie nauczania, ale dotyczą więcej niż jednego przedmiotu. Odrzucany jest więc układ przedmiotowy nauczania.

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka francuskiego w Zespole Szkół Ekonomicznych im. A. i J. Vetterów w Lublinie.

Obok metody projektów stosuje się również zajęcia tradycyjne, których zadaniem jest usystematyzowanie i utrwalenie materiału.

▼ Trochę teorii

Według Johna Alfreda Stevensona²⁾, „Aby postępowanie metodyczne można było nazwać projektem, muszą współistnieć cztery następujące cechy:

1. *Nabywanie wiadomości zachodzi głównie metodą rozumowania, a nie za pomocą przyswajania pamięciowego wiedzy podanej przez nauczyciela.*
2. *Celem projektu jest zarówno gromadzenie wiedzy, jak również zmiana podejścia ucznia do nauki.*
3. *Zagadnienia pojawiają się i są rozwiązywane w miarę zagłębiania się w temat.*
4. *Teoria wprowadzana jest wtedy, gdy jest ona potrzebna do rozwiązania zadania”.*

W metodzie projektu istotne jest, by uczeń sam rozwiązał postawiony problem. Warto jednak określić, co nazwiemy problemem w sytuacji szkolnej.

Problem powstaje wtedy, gdy zmierzamy do jakiegoś celu. Na początku nie wiemy jednak, jak ten cel osiągnąć. Musimy zatem znaleźć (stworzyć) skuteczne środki (narzędzia), aby wykonać zaplanowaną czynność, czyli zaprojektować skuteczny sposób osiągnięcia celu. Projekt jest więc metodą nauczania, której istota polega na tym, że uczeń realizuje przedsięwzięcie (wykraczające poza wymagania objęte programem) zgodnie z przyjętymi wcześniej założeniami. Założenia te to określenie celów i metod pracy, terminów realizacji poszczególnych etapów oraz całości, wyznaczenie osób odpowiedzialnych za realizację, opracowanie kryteriów oceniania oraz sposobu prezentacji.

W zależności od przedmiotu pracy uczniów oraz warunków do prezentacji jej efektów można rozróżnić dwa rodzaje projektów edukacyjnych:

- ▶ projekt badawczy, polegający na gromadzeniu i uporządkowaniu informacji na dany temat,
- ▶ projekt działania lokalnego, który polega na podjęciu działania w środowisku, np. w ra-

mach projektu uczniowie mogą posprzątać otoczenie własnej szkoły.

Zastosowanie metody projektów może być wykorzystywane do realizacji zadań, jakie stawia sobie nie tylko nauczyciel koordynujący projekt, ale również grupa nauczycieli. Metodę tę można doskonale zastosować np. do realizacji treści ścieżek międzyprzedmiotowych. Tu można wyróżnić:

- ▶ projekt szkolny,
- ▶ międzyprzedmiotowy,
- ▶ przedmiotowy.

Realizacja dwóch pierwszych projektów wymaga stałej współpracy nauczycieli realizujących przedsięwzięcia, które efekty mogą być naprawdę imponujące i mogą dawać dużo satysfakcji.

▼ Trochę praktyki

Przejdźmy teraz do praktycznej formy realizacji projektu. Proces pracy nad projektem można podzielić na kilka faz:

- ▶ wybór zagadnienia (tematu) i określenia celów,
- ▶ zawarcie kontraktu,
- ▶ opracowanie programu projektu (kalendarz działań),
- ▶ realizacja projektu,
- ▶ prezentacja projektu,
- ▶ ocena projektu.

Według takiego właśnie planu zrealizowałam w klasie o profilu hotelarsko-turystycznym projekt – *Baza hotelarska Lublina*, który w dużym skrócie omówię poniżej.

▼ Projekt – Baza hotelarska Lublina

I. Wybór zagadnienia i określenia celów

Zauważyliśmy (ja i moi uczniowie), że szybki rozwój bazy hotelarskiej w naszym mieście (w krótkim czasie powstały dwa duże hotele, kilka mniejszych, wiele pensjonatów i noclegowni) spowodował, że powstała luka w sferze informacji na ten temat. Postanowiliśmy opracować informator, w którym potencjalny turysta chcący odwiedzić nasze miasto będzie mógł znaleźć wszystkie najważniejsze informacje na temat możliwości zakwaterowania. Projekt był realizowany w języku fran-

²⁾ John Alfred Stevenson (1920), *Metody projektów w nauczaniu*, Lwów.

cuskim i polskim. Jako kontynuację przewidujemy też wersję angielską, niemiecką i rosyjską.

Cel główny – uzupełnienie braku na rynku turystyczno-hotelarskim Lublina aktualnego informatora o bazie noclegowej.

Cele operacyjne w zakresie:

- ▶ *wiadomości* – uczniowie zdobędą wiadomości na temat bazy hotelowej Lublina. Dowiedzą się, jakiej kategorii są nowo powstałe obiekty, jaki jest ich standard i jakie są możliwości zakwaterowania.
- ▶ *umiejętności* – opracowując temat uczniowie sięgną po materiały o podobnym charakterze wydane w języku francuskim. Poszukają informacji w Internecie. Przejdą do biblioteki Alliance Française.
- ▶ *postaw* – realizacja projektu rozbudzi w uczniach chęć poszukiwania, poznawania, umożliwi rozwijanie zdolności i umiejętności twórczego myślenia, pomoże przełamać bariery związane z kontaktowaniem się z innymi ludźmi (w celu zdobycia informacji), czyli będzie wykształcać cechy niezbędne w zawodzie hotelarza.

Cele projektu mogą być opracowane przez nauczyciela, jednak byłoby idealnie, gdyby opracowywał je cały zespół „wykonawczy”, tj. nauczyciel i uczniowie.

II. Zawarcie kontraktu

Kontrakt, czyli umowa określająca zobowiązanie stron, jest spisany przez nauczyciela. Nasz kontrakt zawierał następujące punkty:

Temat: Baza hotelowa Lublina

Czas realizacji: od grudnia 2001 do marca 2002

Realizatorzy: słuchacze II roku studium hotelarsko-turystycznego

Forma wykonania projektu: opracowanie informatora

Zadania dla zespołów:

- ▶ Zespół I: sporządzenie wykazu hoteli, pensjonatów na terenie Lublina. Zaznaczenie ich na planie miasta. Wykonanie zdjęć budynków, w których się znajdują. Spisanie dokładnego adresu, faksu, telefonu, e-maila. Określenie kategorii obiektu.
- ▶ Zespół II: prezentacja zaplecza gastronomicznego (jeżeli istnieje). Bar, restauracja – godziny otwarcia, na ile osób, ewentualne zdjęcia, serwowana kuchnia, jeżeli jest danie specjalne – zdobycie przepisu.

- ▶ Zespół III: część hotelowa. Ilu osobowe są pokoje, ich opis i standard, ceny.

- ▶ Zespół IV: personel poszczególnych obiektów (liczba, funkcje i obowiązki, czas pracy).

Terminy konsultacji: raz na trzy tygodnie. Na miesiąc przed zakończeniem przedsięwzięcia spotyka się cała grupa realizatorów w celu przedyskutowania pomysłów prezentacji całości.

Napisanie raportu z realizacji: każda grupa przygotowuje taki raport.

Sposób prezentacji: podczas zajęć z języka francuskiego. Krótkie wystąpienia liderów grup. Prezentacje opracowanej części informatora.

Kryteria oceny: na ocenę końcową projektu składa się ocena prezentacji poszczególnych zespołów oraz samoocena dokonana przez każdego ucznia. Przy samoocenie jest uwzględniony udział uczestnika projektu w zbieraniu i gromadzeniu informacji, udział w opracowaniu zgromadzonych materiałów, opracowaniu szaty graficznej i układu informatora, przygotowaniu prezentacji i w sporządzeniu sprawozdania końcowego. Każdy uczeń wypełnia ankietę samooceny w skali 1-10 pkt.

III. Ewaluacja projektu polega na gromadzeniu, analizie i interpretacji danych, związanych z oceną efektów realizowanych zadań. Podsumowane zostają efekty projektu oraz wyciągnięte wnioski, jakie należy wziąć pod uwagę przy realizacji następnych projektów.

▼ Korzyści płynące ze stosowania metody projektu

Metodą projektu można pracować w ramach każdego przedmiotu. Język obcy stwarza tutaj ogromne pole do popisu, można bowiem zawsze opracować temat, który interesuje uczniów, wychodzący w swojej tematyce znacznie poza program nauczanego przedmiotu. Dobrze jest jednak pamiętać, by dostosować zakres wyznaczonych zadań do możliwości językowych grupy. Taka forma pracy w czasie zajęć języka obcego daje uczniom możliwość zdobycia czy poszerzenia wiadomości z zakresu interesujących ich tematów, a język jest narzędziem do zdobywania tej wiedzy.

(Luty 2002)

Dlaczego warto pracować metodą projektu

Aby w miarę profesjonalnie zabrać się do pracy metodą projektu, niezbędne jest zapoznanie się z bogatą literaturą na ten temat. Niektórzy mogą mieć obawy, jakie i ja miałam: „*zmarnuję tyle lekcji na rozmowy o projekcie, a efekty mogą być znikome*”. Warto jednak zrezygnować z kilku planowych lekcji i poświęcić więcej uwagi wychowaniu naszych uczniów – wszczępieniu im podstawowych zasad współpracy i zasad współzawodnictwa fair play.

ZAŁOŻENIA

Rozpoczynając pracę nad projektem założyłam realizację celów na dwóch płaszczyznach: przedmiotowej (język angielski) oraz wychowawczej. W płaszczyźnie przedmiotowej głównym celem było przeniesienie znajomości języka angielskiego na grunt jego praktycznego użycia. Uczniowie prawdopodobnie po raz pierwszy mieli sprawdzić swoją rzeczywistą znajomość języka obcego w formie innej niż egzamin czy klasówka.

W płaszczyźnie wychowawczej zakres celów do zrealizowania podczas pracy metodą projektu jest bardzo szeroki. Wzięłam pod uwagę fakt, iż klasa jest liczna (36 osób), hałaśliwa, w której łatwo zauważyć brak umiejętności wzajemnego słuchania się, prowadzenia efektywnej dyskusji oraz brak szacunku dla odmiennych opinii. W konsekwencji głównym założeniem było rozwijanie w uczniach następujących umiejętności:

- ▶ wyrażania własnych pomysłów, opinii i słuchania opinii innych,
- ▶ dyskusowania w celu wypracowania najlepszych rozwiązań,
- ▶ podejmowania odpowiedzialnych decyzji grupowych i indywidualnych,
- ▶ organizacji pracy,
- ▶ rozwiązywania konfliktów.

Założyłam, że umiejętności te będą mogły być praktykowane przez uczniów we wszystkich etapach realizacji projektu.

REALIZACJA PROJEKTU

I. Zainicjowanie

Ponieważ miał to być pierwszy kontakt uczniów klasy IIIa z pracą metodą projektu, zaproponowałam im udział w tym przedsięwzięciu, z zaznaczeniem, że uczestnictwo w nim nie jest obowiązkowe. Przedstawiłam wymagania tej metody, zasady pracy, zagadnienia, które mogą być realizowane w tej formie, oraz przykłady produktu finalnego, który musi się pojawić, aby projekt mógł być uznany za zakończony. Gotowość do uczestnictwa w projekcie zgłosili wszyscy uczniowie.

II. Formułowanie tematu

Metoda projektu zakłada pełną samodzielność uczniów, dlatego uważam, że samodzielność ta powinna zacząć się już w fazie początkowej, jaką był wybór tematu projektu. Ważny był również fakt, że jedną z cech projektu jest długi czas realizacji, w związku z tym było wskazane, by temat był zgodny z zainteresowaniami uczniów i był całkowicie wynikiem ich decyzji. W decydującym stopniu miało to wpłynąć na stopień motywacji i odpowiedzialności uczniów.

Ogólnym zarysem tematyki projektu było założenie, że praca ma mieć charakter krajoznawczy lub kulturoznawczy, dotyczyć ich miejsca zamieszkania, domu lub szkoły i ma być zaprezentowana w języku angielskim. Propozycje konkretnych tematów zostały zgłoszone techniką „burzy mózgów”. Pomysły pojawiały się skrajnie różne: od aukcji charytatywnych na rzecz rodzinnego domu dziecka, przez inscenizację własnoręcznie napisanej sztuki teatralnej, po,

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w I Liceum Ogólnokształcącym im. St. Żeromskiego w Kielcach.

bliżej nieokreślony, ekologiczny „dzień marchewki”. Selekcję przeprowadziłam przez zestawienie każdego pomysłu z pytaniem: „*Po co mielibyśmy to robić? Określmy cel naszej pracy*”. W wyniku tego ćwiczenia pozostało dużo mniej propozycji a ostateczny temat został wybrany przez głosowanie.

Uczniowie zdecydowali, że zorganizują coś ciekawego dla tegorocznych „pierwszaków”. Zauważalna była ich chęć zakończenia projektu efektem rzeczywiście komuś przydatnym, żeby można było z nim wyjść poza klasę. Ustalono, że zostanie wykonana gazeta, zaadresowana dla uczniów klas pierwszych. Gazeta miała przybliżyć szkołę pierwszacom – jej historię, tradycje, nauczycieli oraz zabawić ich dowcipnymi artykułami. Pojawiła się również inicjatywa zaprezentowania siebie i swoich twarzy jako autorów, stąd wziął się pomysł dołączenia do gazety płyty CD z teledyskiem z udziałem klasy IIIa. W miarę upływu czasu rozmiary płyty powiększyły się i znalazło się na niej dużo innych kącików tematycznych.

III. Planowanie

Określiśmy zadania niezbędne do wydania gazety i dokonaliśmy podziału na grupy zadaniowe. Uczniowie dobrali się w siedem grup zgodnie z zainteresowaniami i predyspozycjami. W ramach poszczególnych grup podejmowali się konkretnych zadań. Został zawarty kontrakt i spisana umowa między nauczycielem a uczniami, w której uwzględniono temat i cele projektu, podział na grupy i zadania, źródła informacji, terminy konsultacji, sposób, termin i czas prezentacji oraz kryteria oceny. Każda grupa wypracowała i przedstawiła pisemnie zasady współpracy w zespole (sposób podejmowania decyzji, rozwiązywania sporów, terminy spotkań grupy) oraz harmonogram działań poszczególnych członków grupy. Zaplanowano też konsultacje z nauczycielem.

IV. Realizacja

W początkowej fazie praca przebiegała w bardzo dobrej atmosferze. Uczniowie byli aktywni, zaangażowani, pełni zapału i pomysłów, chociaż mało samodzielni. Przybiegali często na przerwach, pytając o radę lub pozwolenie. Oczekiwali bardzo dokładnych wskazówek,

zwłaszcza w sprawach organizacyjnych i w sprawie pomysłów dotyczących płyty. Poświęcili pracy ogromną część swojego wolnego czasu. Organizowali spotkania grup w szkole po lekcjach, jak również w swoich domach. Angażowali do pomocy rodziców i znajomych (np. dostarczanie profesjonalnego sprzętu czy porady prawne).

Problemy zaczęły pojawiać się z chwilą, kiedy większość grup wykonała już swoje zadanie i przyszedł czas na zebranie efektów ich pracy i rozpoczęcie pracy nad produktem ostatecznym – gazetą. Okazało się, że brak doświadczenia sprawił, iż nikt nie przewidział w początkowej fazie rozdzielania zadań kilku ważnych czynności, które muszą być wykonane, aby gazeta mogła powstać. Pojawiły się niespodziewane problemy opóźniające pracę. Uczniowie musieli np. uzyskać zgodę dyrekcji na sprzedaż gazety na terenie szkoły. Aby tego dokonać, musieli poznać prawa regulujące wykorzystanie płyty CD do sprzedaży, prawa autorskie dotyczące oprogramowania komputerowego itp. Okazało się również, że jedno z najważniejszych zadań pozostało nie obsadzone: złożenie w całość zdjęć i artykułów, żeby gazeta mogła powstać. Brak było chętnych do podjęcia tego wyzwania. Na jednym z „nadzwyczajnych” zebrań znalazły się jednak trzy osoby, które zrozumiały, że ponad miesiąc pracy całej klasy pójdzie na marne, jeśli ktoś nie podejmie się złamania pisma. Gazeta powstała. Trzydniowa akcja promocyjna została przeprowadzona bardzo pomysłowo i barwnie. Pierwszy dzień był zaplanowany na wzbudzenie zainteresowania wśród uczniów. Na ścianach pojawiły się plakaty w języku greckim z angielskim dopiskiem „*What's up?*” („*O co chodzi?*”). Drugiego dnia szkoła została obwieszona fragmentami artykułów z gazety. Wyjęte z kontekstu brzmiały niezwykle intrygująco. Trzeciego dnia pojawiły się kolorowe plakaty zdradzające szczegóły zawartości gazety i płyty zachęcające do kupna. Na długiej przerwie odbył się również happening: *Walka ludzi gazet*. Uczennice owinięte od stóp do głów gazetami stoczyły walkę, relacjonowaną na żywo po angielsku. Czwartego dnia gazeta, w nakładzie 100 egzemplarzy, została sprzedana za pośrednictwem stoiska prasowego, dwóch „gazeciarzy” biegających po szkole oraz „automatu” do sprzedaży gazet. Automat został zbudowany z wielkiego pudła,

oklejonego gazetami, z dwoma otworami. Wewnątrz znajdowała się uczennica, która pobierała pieniądze przez jeden z otworów, a wydawała gazetę przez drugi. Automat wzbudził chyba największą furorę.

V. Ewaluacja

Przeprowadziłam ewaluację projektu, w ramach której uczniowie wypełniali ankiety dotyczące oceny współpracy w grupie, samooceny i oceny kolegów z grupy. Najślabiej (2.8 w skali 0 – 5) została oceniona współpraca między grupami. Samoocena uczniów w większości pokryła się z oceną tych osób przez kolegów z grupy. Najwyższych not nie było.

Uczniowie odpowiadali również na pytania o zrozumienie sensu projektu, o korzyści, ewentualnie szkody, jakie ponieśli w wyniku pracy tą metodą. Poruszyli tu sprawę korzyści językowych, np. „Daje możliwość sprawdzenia książkowej wiedzy w rzeczywistej sytuacji praktycznej”, „Rozwija różne umiejętności językowe”.

Dużo większy, wręcz dominujący nacisk położyli jednak na następujące korzyści:

- ▶ Pozwala podjąć współpracę z całą klasą, zrobić coś wspólnie.
- ▶ Robi się ciekawiej, a uczniowie zaprzyjaźniają się z nauczycielem.
- ▶ Uczy dyscypliny pracy, planowania.
- ▶ Integruje klasę, również z odbiorcami i nauczycielem.
- ▶ Uczy odpowiedzialności, twórczego podejścia do problemów.
- ▶ Pozwala nam uwierzyć we własne siły.

Łatwo zauważyć korelację między założeniami projektu a wnioskami uczniów. Czasem jednak pojawiały się opinie negatywne, skargi na to, że projekt poróżnił klasę i wywołał konflikty.

▼ WNIOSKI

Projekt był ważnym wydarzeniem w życiu klasy. Tym bardziej ważnym, że jedynym do tej pory przedsięwzięciem, w którym brała udział cała klasa. Założenia projektu zostały spełnione – uczniowie pracowali nad kształtowaniem pewnych umiejętności. Nie wypracowali tych umiejętności w pełni, ale ten projekt, to dopiero pierwsza próba. Być może projekt był zbyt poważnym, skomplikowanym przedsięwzięciem dla klasy, która pracuje tą metodą po raz pierwszy. Rozsądniej jest przyzwyczajać klasę stopniowo, rozpoczynając od projektów w małych grupach, gdzie 4–7 osób przygotowuje prezentację bez konieczności współpracy z innymi grupami. Z pewnością w kolejnym takim przedsięwzięciu uczniowie, znając „zasady gry”, podejść do niego w bardziej dojrzały sposób.

Uczniowie mieli duże problemy ze zrozumieniem istoty współpracy. Sukcesem projektu jest to, że sobie uświadomili to i swoje ograniczenia oraz błędy, przekonując się, na czym w praktyce polega współpraca, odpowiedzialność za siebie i sukces całej klasy. Są bardzo dumni z efektu swojej pracy, który powstał poniekąd (jak to ujął jeden z uczniów) „wbrew im samym”. Ale fakt, że w pełni zdają sobie z tego sprawę, należy traktować jako dobrą zapowiedź na przyszłość.

(sierpień 2003)

Agnieszka Czarnota¹⁾
Pińczów

Austria coraz bardziej nam bliska

Zajęcia przygotowane i przeprowadzone metodą projektu

Zaproponowałam moim uczniom pracę metodą projektu, ponieważ chciałam, aby mogli wpływać na treść i formę zajęć. Chciałam ich

zachęcić do samodzielnego szukania źródeł oraz zbierania i selekcjonowania informacji. Najwięcej zapamiętujemy wtedy, gdy działamy w ze-

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w Liceum Ogólnokształcącym w Pińczowie.

spole, gdy wykonujemy konkretną pracę, gdy jesteśmy aktywni. Słowem najwięcej zapamiętujemy z tego, co sami robimy.

Ciekawa bym też, czy moi uczniowie potrafią dobrze zaplanować swoje działania i sensownie zorganizować sobie pracę, czy są w stanie podejmować decyzje, czy potrafią konsekwentnie dążyć do celu, czy w razie sprzecznych interesów potrafią pójść na kompromis przy rozwiązywaniu problemów. Chciałam też wreszcie pokazać im, jak trudno ocenia się innych i jaka ogromna odpowiedzialność spada wówczas na osobę oceniającą. Metoda projektu wydawała mi się do tego celu wyjątkowo trafna.

Celami metody projektu jest wdrożenie ucznia do samodzielnego poszukiwania, gromadzenia i selekcjonowania informacji, a przy tym refleksji nad dostępnym mu materiałem. Metoda ma za zadanie pomóc uczniowi w efektywny sposób organizować swój czas, ma pomóc również w umiejętności podejmowania decyzji oraz pokazać, w jaki sposób można zaszeregować zdobyte informacje pod względem ich ważności, przydatności, wiarygodności. Celem metody projektu jest również przypomnienie zasad pracy w grupie: wzajemnych relacji uczniowskich, współpracy, wyjaśniania niejasności, rozwiązywania konfliktów, łagodzenia sporów, dążenia do wspólnego celu, ponoszenia odpowiedzialności za siebie i za cały zespół, sumienności i punktualności.

Metoda projektu uczy z jednej strony demokracji, z drugiej zaś, przez wybór lidera, pewnej lojalności i posłuszeństwa. Metoda ta służy też wzmocnieniu u młodych ludzi poczucia własnej wartości oraz przygotowaniu ich w przyszłości do publicznego prezentowania swoich poglądów oraz osiągania sukcesów, przez mądrze zaplanowaną pracę, która przynosi oczekiwane efekty. I wreszcie ważnym elementem metody projektu jest ocena, której dokonuje sam uczeń. To ważne, aby uzmysłowił on sobie, jak trudny jest proces oceniania i jakie czynniki muszą być brane pod uwagę przez oceniającego.

Decyzję o wprowadzeniu tej metody podjęłam na początku roku szkolnego, w momencie planowania całorocznej pracy dydaktycznej. Ponieważ po raz pierwszy miałam przeprowadzić projekt, miałam trudności z zaplanowaniem całej

pracy nad nim. Postanowiłam jednak, że efekt końcowy, czyli prezentacje prac poszczególnych grup przedstawimy na początku drugiego semestru, aby okres zbierania informacji przypadł na czas ferii zimowych, gdy uczniowie mają więcej czasu.

W styczniu zapoznałam klasę z celami, przebiegiem i etapem końcowym metody projektu. Uczniowie zetknęli się z nią po raz pierwszy. Była to ważna chwila. Udało mi się wzbudzić ich zainteresowanie. Główny nacisk położyłam na samodzielność i dość sporą swobodę ucznia w realizacji projektu, co zaskoczyło młodzież i spowodowało, że zaangażowała się w poszczególne etapy pracy.

Zanim zdecydowaliśmy się na wybór tematu, podałam uczniom przykłady już wcześniej realizowanych przez innych nauczycieli projektów. Wskazałam również na możliwości poszukiwania rozwiązań z wykorzystaniem literatury, środków masowego przekazu, kontaktów prywatnych. Nie kryłam przy tym, że przygotowanie projektu wymaga olbrzymiego nakładu sił. Jest to metoda pracochłonna i czasochłonna. Te argumenty nie zniechęciły uczniów. Wręcz przeciwnie, młodzież potraktowała moje uwagi jako wyzwanie. Potem nastąpił etap wyboru tematu. Wprawdzie miałam opracowaną listę tematów projektów, którą przedstawiłam klasie, ale radość sprawiła możliwość wyboru przez nich samego zagadnienia, którym mieli się zajmować ponad dwa miesiące (czas trwania pracy nad projektem ustaliliśmy po wyborze tematu).

Młodzież podała siedem propozycji, wśród których najczęściej zwolenników znalazł temat *Austria – bliższa nam*. Następnie zajęliśmy się przygotowaniem do realizacji projektu:

- ▶ Wyodrębnieniem zagadnień związanych z tematem oraz podziałem na zespoły zajmujące się nimi. Młodzież wyodrębniła następujące zagadnienia: wiadomości wstępne, historię, film, kino, wybitne jednostki, sport, miasta Austrii i czas wolny Austriaków. Każdy z zespołów liczył średnio cztery osoby. Młodzież dobierała się sama, na zasadzie sympatii, co rokowało łatwiejszą współpracę i miało tę zaletę, że w każdej z grup znaleźli się uczniowie dobrzy i uczniowie słabsi. W ramach jednej grupy wybierano lidera grupy, który koordynował pracę całego zespołu.

- ▶ Opracowaniem instrukcji do projektu, która zawierała cele i standardy, jakie powinien spełniać projekt.
- ▶ Ustaleniem podziału zadań w poszczególnych zespołach.
- ▶ Zawarciem kontraktu na wykonanie projektu, w którym uczniowie zobowiązali się do wykonania pracy zgodnie z instrukcją.
- ▶ Ustaleniem terminów konsultacji. Konsultacje odbywały się nie tylko z liderami zespołów, lecz ze wszystkimi ich członkami, gdyż tylko w ten sposób mogłam monitorować prace na wszystkich etapach realizacji projektu. Ponadto udział w konsultacjach skłaniał uczniów do sumiennego przygotowywania się, systematycznego gromadzenia informacji i ponoszenia odpowiedzialności za cały zespół. Co tydzień każdy zespół spotykał się ze mną i informował, jak daleko posunął się w swoich poszukiwaniach, do jakich źródeł dotarł, czego się dowiedział. Wspólnie zastanawialiśmy się, które informacje i w jaki sposób można wykorzystać, a co za tym idzie, w jaki sposób dany zespół przedstawi swoją prezentację. Następnie grupy przystąpiły do opracowania prezentacji projektów.

Głównym źródłem informacji był Internet. Część osób korzystała z literatury. Niektórzy mieli prywatne kontakty z Austriakami lub Polakami mieszkającymi w Austrii. Część uczniów sięgnęła po prasę – gazety codzienne i kolorowe czasopisma, w tym także czasopisma sportowe i kulinarne.

Lekcjom poświęconym wieńczącym prace nad projektem prezentacjom, towarzyszyły wiele emocji. Po moim krótkim wstępie rozpoczęły się prezentacje wygłaszane przez poszczególne grupy.

Grupa I uszyła flagę i narysowała godło Austrii oraz sporządziła plakat pomocny przy podziale administracyjnym kraju na poszczególne landy. Następna grupa przedstawiła w skrócie historię Austrii. Obok map uczniowie wykonali zegar z zaznaczonymi najważniejszymi datami w dziejach państwa oraz kalendarz historyczny. Opracowano również broszurkę historyczną. Następny zespół zajął się znanymi reży-

serami, ich filmami oraz austriackimi aktorami, a w szczególności sylwetką Arnolda Schwarzenegena. Obok przeźroczy i plakatów pokazano również fragment filmu na wideo.

Wybitnymi postaciami z dziedziny muzyki i sportu zajęły się dwie kolejne grupy. Wspaniałych kompozytorów austriackich (Mozarta, Schuberta, Mahlera) przedstawiono na tle ich muzyki. Dość realnie pokazano sylwetki gwiazd sportowych z dziedziny narciarstwa i piłki nożnej. Uczniowie sami przebrali się za sportowców, których karierę przedstawiali koledzy. Po sporcie zaprezentowano piękno miast austriackich takich jak: Wiedeń, Salzburg, Innsbruck, Graz. W tym celu wykonano plakaty z planem miast i najsztywniejszymi zabytkami. Zajęcia zamknął zespół zajmujący się zagadnieniem czasu wolnego Austriaków. Prezentacji dokonano przy użyciu kasyety wideo. Amatorską kamerą dziewczęta nakręciły i zaprezentowały różne sytuacje z życia Austriaków spędzających wolny czas, łącznie z zabawą w dyskotekach oraz wizytami w kinie, teatrze, filharmonii. Przedstawiono również program kulturalny jednej z operetek wiedeńskich. Na drugiej kasecie przeprowadzono wywiad z prowadzącym siłownię. Mogliśmy się z niego dowiedzieć między innymi, jak dużo osób odwiedza to miejsce. Na zakończenie uczennica przedstawiła wyniki ankiety na temat: *Czas wolny młodzieży*. Prezentację zakończył poczęstunek tortem Sachera, który nieodłącznie kojarzy się z Wiedniem i wiedeńskimi kawiarniami, tak chętnie odwiedzanymi przez Austriaków.

W prezentacjach (trwających od 10 do 15 minut) brali udział wszyscy członkowie poszczególnych zespołów. Przyjęto zasadę, że wszyscy członkowie zespołu dostaną taką samą ocenę, przez co każdy bardzo się starał, aby swoją część prezentacji przygotować jak najlepiej. Oceny dokonało jury, składające się z liderów poszczególnych grup, przy czym lider nie mógł oddać głosu na swoją grupę. Prezentacje były oceniane pod względem poprawności językowej, pomysłu oraz wkładu pracy. Za każde z wyżej wymienionych kryteriów można było zdobyć punkty w skali 1-5. Skalę ocen i punktację ustalali uczniowie²⁾ pod okiem na-

²⁾ Ocena końcowa przedstawiała się następująco: punkty 105-90 = ocena 6, 89-74 = 5, 73-58 = 4, 57-42 = 3, 41-28 = 2, poniżej ocena niedostateczna.

uczyciela. Okazało się, że wszystkie prezentacje bardzo się podobały i jury przyznało wysokie oceny. Byłam bardzo zadowolona z dwumiesięcznej pracy moich uczniów. Wysoko oceniam zaangażowanie i ogromny wysiłek włożony w realizację całego przedsięwzięcia. Mogę powiedzieć, że zamierzone cele osiągnęłam.

Mimo dużego nakładu czasu realizacji polecam tę metodę wszystkim nauczycielom. Dzięki metodzie projektu uczniowie zyskują bardzo wiele, a i sam nauczyciel dowiaduje się więcej o swoich podopiecznych. Metoda projektu to wspaniałe, godne rozpropagowania przedsięwzięcie.

(marzec 2003)

Agnieszka M. Kaszkur¹⁾

Warszawa

What is this thing called love? Love and heart idioms

Poniższą lekcję można przeprowadzić w dogodnym momencie roku szkolnego, ale najbardziej wdzięcznym okresem będzie wiosna.

Poziom: co najmniej średnio zaawansowany

Czas: 2x45 minut

Cele lekcji:

- ▶ ćwiczenie umiejętności korzystania ze słowników tradycyjnych (internetowych),
- ▶ ćwiczenie rozumienia konkretnych informacji podczas czytania tekstu,
- ▶ ćwiczenie umiejętności wyszukiwania szczegółowych informacji w tekście,
- ▶ utrwalenie słownictwa i poznanie nowych idiomów związanych z tematem lekcji,
- ▶ ćwiczenie domysłu językowego.

Potrzebne:

- ▶ słowniki tradycyjne (słowniki internetowe),
- ▶ zestawy idiomów oraz zestawy zdań z idiomami przygotowane na pociętych paskach papieru dla grup 2, 3-osobowych,
- ▶ dla każdego ucznia kopia ćwiczenia sprawdzającego rozumienie tekstów piosenek. Można je odszukać w Internecie pod adresami: www.lovelyrics.com i/lub www.romantic-lyrics.com, lub nagrać wcześniej i na lekcji odtworzyć z serwera lub płyty. Aby zmusić uczniów do uważnego czytania celowo wybrałam takie piosenki, które nie są aktualnie na listach przebojów, należą do różnych stylów muzycznych i są raczej mało znane uczniom.

Przebieg lekcji

- I. Prezentujemy temat lekcji koncentrując uwagę uczniów na opisie zdjęcia w podręczniku przedstawiającego zakochanych²⁾.
- II. Uczniowie przypominają sobie wyrazy i wyrażenia, szukają skojarzeń ze słowem LOVE. W tym celu rysujemy schemat (*mind map*) znajdując tak wiele wyrazów – skojarzeń, jak to tylko jest możliwe. Uczniowie najpierw pracują samodzielnie, następnie wspólnie tworzą rysunek na tablicy.
- III. Ćwiczenia mające na celu zapoznanie uczniów z nowym słownictwem. Klasę dzielimy na grupy 2,3 osobowe. Każda grupa otrzymuje zestaw trzech idiomów wyrwanych z kontekstu i ma za zadanie odszukać ich znaczenie w słowniku. Są to:
 - a labour of love
 - 1 someone's heart goes out to steal someone's heart (away)
 - love me, love my dog
 - someone's heart sinks
 - 2 cupboard love
 - have a soft spot for someone
 - do someone's heart good
 - 3 fall out of love
 - heartbreak
 - 4 calf/puppy love
 - be heartbroken

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w III Liceum Ogólnokształcącym w Warszawie.

²⁾ np. Virginia Evans, Jenny Dooley (1990), *Enterprise coursebook 3*, Essex: Express Publishing, s. 93.

love-struck person

someone's heart is not in

5 do sth for love

have a crush on someone

for love or/not for money

6 there's no love lost (between)

fall head and heels in love with someone

IV. Każda grupa otrzymuje również zestaw trzech zdań zawierających podkreślone idiomy (inne niż te, których znaczenia szukała w słownikach). Uczniowie kolejno odczytują odszukane wyjaśnienia ze słowników bez podania opisywanego idiomu. Grupa (osoba), która uważa, że wyjaśnienie pasuje do „jej” idiomu, zgłasza to i odczytuje zdanie. W ten sposób kolejno odczytując wyjaśnienia dopasujemy je do idiomów zawartych w zdaniach i określamy ich znaczenie.

Przykładowe zdania zawierające idiomy:

1.

When she was ill at home it did her heart good to see the children playing happily outside.

You owe me nothing. Everything I did for you – I did it for love.

She wanted to get married at the age of 16 but her parents persuaded her that it was only half love.

Look at her! The way she smiles at him... It's obvious that she has a crush on him.

2.

She was heartbroken after her husband death.

If you really want me to be your wife – love me, love my dog!

She stole his heart when she visited Britain during the last holidays. He doesn't want to meet other girls now.

3.

Look at me I am behaving like a love-struck teenager (I really do!).

He said that his heart went out to all those who were hungry and homeless.

It's no good going to your mother with your cupboard love – she won't give you any money either.

4.

I dislike gardening myself but to my brother it is a labour of love.

He should try to find another job because his heart is simply not in his work at all.

It's well known that there's no love lost between them so it would be silly to invite them both to our party.

5.

My heart sank when my girlfriend told me that she didn't need me any more.

She is just of an age when girls fall in and out of love all the time.

I kept on asking him why he'd come, but he wouldn't tell me for love or money.

6.

My last boyfriend has caused me much heart-break.

He can't live without that girl. He fell head and heels in love with her.

I'm sure she will forgive him. She has soft spot for him.

V. Wcześniejsze ćwiczenia pozwoliły na przypomnienie i zgromadzenie słownictwa potrzebnego do zrozumienia i wykonania kolejnego ćwiczenia. Uczniowie wyszukują w Internecie pod wskazanymi adresami tekstów 10 piosenek i rozwiązują ćwiczenie. Ćwiczenie to jest wykonywane indywidualnie i pozwala uczniom na czytanie i słuchanie danego tekstu tak długo, jak jest to potrzebne do prawidłowego rozwiązania zadania, tj. do dopasowania opisów do treści poszczególnych piosenek. W opisach wykorzystano poznane uprzednio idiomy.

Match the descriptions with the lyrics of the particular songs. Here is the list of the songs we are looking for (Oto lista piosenek, których szukamy):

1. Sting *Why should I cry for you?*
2. Billie Holiday *The man I love.*
3. Stevie Wonder *For once in my life.*
4. Trisha Yearwood *Love me or leave me alone.*
5. Michael Bolton *How can we be lovers.*
6. Linda Ronstadt *I've got a crush on you.*
7. Frank Sinatra *Come rain come shine.*
8. Toni Braxton *Breathe again.*
9. Joe Cocker *Fever.*
10. Patsy Cline *I fall to pieces.*

IN WHICH SONG?

1. The singer is lovestruck, can't imagine life without their partner.

2. The singer has just found their love.
3. The singer is waiting for love and dreaming about their future partner.
4. The singer has a crush on someone, is full of passion and desire.
5. The singer's partner is undecided. The singer doesn't want to share their partner with anybody else.
6. The singer promises to love someone for ever.
7. The singer fell out of love, split up with their partner and isn't heartbroken at all.
8. The singer is very popular with other people, meets someone but has a soft spot for someone else.
9. The singer quarrels with their partner, can't get on but a happy end is still possible.
10. The singer still loves and can't forget someone but he/she belongs to the singer's past.

VI. Jako podsumowanie możemy rozwiązać ćwiczenie polegające na uzupełnianiu luk przy pomocy brakujących przyimków i dopasowywaniu objaśnień do utworzonych wyrażań.

1. He is very keen _____ Britney.
2. He's crazy _____ Britney.
3. He's got a crush _____ Britney.
4. He's got a soft spot _____ Britney.
5. He's got a thing _____ Britney.
6. He has no time _____ Britney.
7. He fancies Britney.
8. He's fallen _____ Britney.
9. He doesn't think much _____ Britney.
10. He wouldn't be seen dead _____ Britney.

- A. He has strong feelings about her.
- B. He's attracted to Britney.
- C. He hates Britney.
- D. He doesn't like Britney at all.
- E. He doesn't like Britney very much.
- F. He likes Britney.
- G. He likes Britney very much.
- H. He is infatuated with Britney.
- I. He is in love with Britney.
- J. He likes Britney.

VII. W grupach zaawansowanych uczniowie mogą stworzyć podobne ćwiczenia na wzór ćwiczenia V., dobierając piosenki według

własnych upodobań. Tego rodzaju ćwiczenie wywołuje zazwyczaj duże zainteresowanie i pobudza do współzawodnictwa, zwłaszcza gdy wygrywa osoba, która odgadła największą liczbę piosenek.

VIII. W zależności od czasu, który chcemy poświęcić temu tematowi, uczniowie mogą również jako podsumowanie spróbować napisać własny wiersz miłosny, np. parafrazując słynne *Roses are Red...* lub tworząc coś od początku do końca samodzielnie. W tym celu znowu zaglądamy po szczegółowe instrukcje do Internetu na stronę www.gigglepoetry.com > Poetry Class > Poetry about Feelings.

W czasie lekcji, która jest dla uczniów świetną zabawą, są kształcone wszystkie sprawności językowe. Ważne jest dobre przygotowanie lekcji i pilnowanie jej tempa, w przeciwnym razie na pewno nie wystarczą dwie godziny lekcyjne.

Wyjaśnienie znaczenia idiomów wykorzystanych w lekcji:

- a labour of love – a job done with pleasure with no expectation of reward
- someone's heart goes out to – someone feels sympathy or pity for someone
- steal someone's heart (away) – to cause someone to fall in deeply in love.
- someone's heart sinks – a person becomes sad, disappointed
- cupboard love – pretended love that is shown in the hope that one will obtain something.
- do someone's heart good – to make a person feel better, happier or healthier
- fall out of love – no longer be strongly attracted to sb
- heartbreak – great sorrow or distress
- calf/puppy love – love felt by a young or inexperienced person when the feelings are very strong but not last long
- heartbroken – very sorrowful
- love-struck person – they are so in love with someone that it is difficult for them to behave as usual or even think of anything else except the person they love
- do sth for love – because of fondness (for a person), or pleasure (taken in doing sth) not for personal profit
- for love or/nor for money – not for anything, not for any price
- there's no love lost (between) – there is great dislike
- love me, love my dog – anyone who wishes to re-

main friendly with me will have to accept and tolerate all that belongs to me, all my personal habits and opinions
have a crush on sb – a strong but temporary attraction for someone
have a soft spot for sb – to be fond of someone

Bibliografia:

Cambridge International Dictionary of English (1995), CUP.
Longman Dictionary of English Idioms (1979), Longman.
Virginia Evans, Jenny Dooley (1990), *Enterprise coursebook 3*, Essex: Express Publishing.

(listopad 2002)

Bogdan Bernacki¹⁾

Wrocław

Piosenka nie zna granic

Pod tym hasłem od dawna organizuje się festiwale piosenki, a z radiowych odbiorników płyną przeboje zamawiane przez słuchaczy, przede wszystkim zagranicze. W dobie Internetu i plików MP3 dotarcie do jakiegokolwiek nagrania nie stanowi problemu, można być wręcz oszołomionym mnogością propozycji i różnorodnością gatunkową. Musimy zatem sięgnąć po odpowiedni repertuar – wszak śpiewana odmiana języków obcych od zawsze funkcjonuje we wszystkich typach szkół. Zmieniają się mody i style muzyczne, a uwagę uczniów wciąż przykuwają kilkuminutowe miniaturki muzyczne. Nierzadko znajdują oni w nich odpowiedzi na nurtujące ich pytania. Dzięki muzyce poszerza się krąg uczniowskich fascynacji. Od zaangażowania i inwencji nauczyciela zależy, jakie miejsce zajmują piosenki w procesie dydaktycznym, w jakim stopniu przyczyniają się do podniesienia jego efektywności i rozwoju zainteresowań uczniów.

Towarzyszące nagraniom zadania mogą zastąpić typowe ćwiczenia gramatyczne czy leksykalne. Ich atutem jest niestereotypowa forma podawcza materiału oraz treści, które ze sobą niosą. Piosenki stanowią ważny bodziec motywacyjny i trudny do zlekceważenia zewnętrzny motyw uczenia się języka obcego²⁾ – dzięki postawie nauczyciela, treściom, technikom i umie-

jętnie dobranym środkiem nauczania można osiągnąć znacznie więcej, czyli lepiej wykorzystać czas przeznaczony na kontakt ucznia z językiem obcym. Nagrania profesjonalnych wykonawców posiadają dodatkowe atuty: są autentyczne, w prawdziwy sposób pokazują emocje i uczucia oraz budzą świadomość kulturową młodzieży³⁾.

W ostatnich latach dużo się mówi o „oczekiwaniach klientów szkoły” i „potrzebie wyjścia im naprzeciw”. Dlatego staram się, aby to uczniowie wskazywali wykonawców i ich przeboje. Moim zaś zadaniem jest sugerowanie wartościowych i ciekawych pozycji oraz ich obróbka gramatyczna i leksykalna, czyli przygotowanie stosownych ćwiczeń. Z wykonawców rosyjskich szczególnie lubiany przez młodzież w ostatnich latach jest duet Tatu i jego nagrania, wprawiające w osłupienie bardziej konserwatywnych odbiorców. Przełamały one trwającą przez dłuższy czas izolację obu narodów słowiańskich w tej dziedzinie kultury i sprawiły, że młodzież z własnej woli sięga po nagrania rosyjskich wykonawców popowych, tanecznych, rockowych czy hip-hopowych, poznając tym samym kulturę i mentalność Rosjan.

Wiosną 2003 r. duet Tatu reprezentował Rosję na Konkursie Piosenki „Eurowizja 2003” w Rydze z piosenką *He верь, не бойся*⁴⁾. Niedługo

¹⁾ Autor jest nauczycielem języka rosyjskiego. Brał udział w naszym konkursie 2003 – *Jak rozwijam zainteresowania uczniów na lekcjach języka obcego*.

²⁾ Marek Szałek (1992), *Sposoby podnoszenia motywacji na lekcjach języka obcego*, Poznań: Art Print, s. 96-97.

³⁾ Jacek Pradela (2003), „Śpiewać każdy może...” – *rola piosenek w nauczaniu języka obcego*, w: „Języki Obce w Szkole” 4/2003, s. 36.

⁴⁾ Nagranie to ukazało się na płycie *Eurovision Song Contest Riga 2003* (CMC/EMI, 5843942) oraz na singlach duetu Tatu: *Not Gonna Get Us* (Interscope Records/Universal Music, 0602498075067) i *How Soon Is Now?* (Interscope Records/Universal Music, 044003899025).

go potem zająłem się tym utworem na zajęciach w klasie III.



Не верь, не бойся

Temat: Знакомимся с песней группы Тату «Не верь, не бойся».

1. Zapisanie tematu lekcji, rozdanie tekstów piosenki i jej ukierunkowane wysłuchanie (zadaniem uczniów było zaznaczenie w tekście wszystkich form czasownikowych).
2. Analiza leksykalna tekstu i rozmowa na temat jego wymowy:
 - a) semantyzacja rzeczowników *клемма*, czyli *zacisk* oraz *понты*, czyli *szpan*, *udawanie kogoś lub czego*,
 - b) zwrócenie uwagi na znaczenie czasowników (*он*) *соскочит*, (*он*) *перехочет* oraz wyrażenie *замутить тему* (element slangu),
 - c) próba interpretacji tekstu (Какой мир представлен в этом тексте – счастливый или безнадежный? Как о нём рассказывает героиня? Какими словами? Как вы думаете: одиночество – это болезнь, наказание или выбор современного человека?),
 - d) wypowiedzi uczniów на temat wymowy tekstu (w języku polskim).
3. Ponowna prezentacja piosenki z płyty.

Тату – Не верь, не бойся

(музыка: Иван Шаповалов, Марс Ласар; слова: Валерий Поленко) Universal Music Russia

Разные ночи, разные люди
Хочет – не хочет, любит – не любит
Кто-то отстанет, кто-то соскочит
Кто-то устанет и перехочет...

Кто-то закрутит провод на клеммы
Кто-то замутит новые темы
Кто-то понты, а кто-то маньяк
Кто-то как ты, кто-то как я...

Не зажигай и не гаси
Не верь, не бойся, не проси
И успокойся, и успокойся
Не верь, не бойся, не проси
Не верь, не бойся, не проси

Не верь, не бойся
Не верь, не бойся
Не верь, не бойся и не проси

Где-то есть много, то, чего мало
Но на дорогах будет облава
Кто-то рискнёт, а кто-то не сможет
Кто-то поймёт, но не поможет...

Кто-то уйдёт, кто-то вернётся
Кто-то найдёт новое солнце
Кто-то в кусты, а кто-то в меня
Кто-то как ты, кто-то как я...

Не зажигай.....

4. Wdrożenie oraz utrwalenie struktur gramatycznych:

a) odczytanie przez uczniów wyłowionych podczas słuchania form czasownikowych oraz ich identyfikacja (czas teraźniejszy lub przyszły prosty, tryb rozkazujący),

b) przyporządkowanie form osobowych do poszczególnych koniugacji:

I – отстанет, будет, рискнёт, поможет, сможет, поймёт, уйдёт, вернётся, найдёт

II – любит, соскочит, закрутит, замутит

c) wskazanie czasowników nieregularnych (хочет, перехочет, поможет, сможет, есть),

d) ćwiczenie utrwalające tworzenie form osobowych czasowników obecnych w piosence,

Мы рискнём, а ты? Ребята не смогут вернуться к десяти, а вы? Я не хочу туда ехать, а Сашка? Аня, ты pomożesz мне на кухне? Они не любят такую музыку, а ты? Мы никогда не отстанем от своих друзей, а вы? Лёха, кофе будешь? Ты уйдёшь или останешься здесь? Нам сказали, что вы его найдёте. Кто из вас соскочит?

- e) pogrupowanie i zapisanie w tabeli występujących w tekście form trybu rozkazującego:

-й	-и	-ь
не зажигай	не гаси	не верь
не бойся	не проси	
успокойся		

- f) praca nad tworzeniem form trybu rozkazującego czasowników (należy zareago-

wać odpowiednią prośbą, poleceniem lub sugestią na informacje podane w zdaniach):

Ева не любит таких фильмов. Его сестра плачет и кричит. Олег мне ни в чём не помогает. Они даже не стараются запомнить эти правила. Андрей потратил все деньги. Больной не раздевался и не ложился в постель. Дети пьют холодную воду. Папа много курит. Гена забыл закрутить кран. Они ещё туда не ездили. Он не надел шапку. Оля не вымыла посуду. Ребята не едят свежих фруктов. Витя не позвонил на работу. Надо повесить пальто в шкаф. В комнате горит свет.

5. Kolejna prezentacja tekstu, wspólne jego śpiewanie.

6. Zadanie pracy domowej:

- nauczyć się tekstu piosenki na pamięć.
- zareagować pisemnie na następujące sytuacje:
 - Витя сказал, что не поможет ей подготовиться к конкурсу.
 - Аня ещё не знает, когда вернётся с вечеринки.
 - Они не понимают, что это вредно для здоровья.
 - Никто не узнал, когда отходит последний поезд.
 - Его сестрёнка боится собак.
 - Оля никому не верит и ни с кем не дружит.

Tekst tej piosenki daje nam możliwość kompleksowego utrwalenia form osobowych czasowników (świetne powtórzenie przedmaturalne) oraz form trybu rozkazującego (umiejętność ta sprawia uczniom wiele problemów ze względu na interferencję języka polskiego i rosyjskiego). Materiał językowy nie jest bardzo skomplikowany, pozwala zatem wciągnąć do pracy wszystkich uczniów. Nie bez znaczenia jest również autentyczność przekazu. Ukierunkowane słuchanie przez uczniów piosenki i zadania z nią związane pozwalają w ciekawy i efektywny sposób przeprowadzić tę lekcję, co również nie jest bez znaczenia: „Znacznie ciekawsze jest aktywne reagowanie na coś niż słuchanie bierne;

dobrze skonstruowane zadanie może stanowić zarówno dobrą rozrywkę, jak też skuteczne ćwiczenie, gdyż łatwo w nie wbudować element zabawy lub gry. Temat zadania może się także przyczynić do rozbudzenia zainteresowania i uczucia radości związanego z danym działaniem”⁵⁾.



Горячее время

Istnieje wiele innych współczesnych utworów rosyjskich, których teksty pozwalają nieszablonowo pracować z grupami mniej lub bardziej zaawansowanymi językowo⁶⁾. Przyzwyczajanie młodzieży do działań pozapodręcznikowych w naturalny sposób wzbudza ich ciekawość i sprzyja kształtowaniu pozytywnego nastawienia do nauki języka obcego. Ponadto pozwala na zetknięcie się z innymi dziedzinami kultury i wykorzystanie techniki komputerowej przy wyszukiwaniu określonych plików czy informacji, czyli sprawne przedzieranie się przez tzw. „szum informacyjny” (ma to miejsce podczas poszukiwania w Internecie plików dźwiękowych, graficznych czy informacji na temat wykonawców).

Wyłynięcie na jeszcze szersze wody jest możliwe w ramach zajęć pozalekcyjnych, np. Koła Miłośników Języka Rosyjskiego. Na jednych z takich zajęć, poświęconych obliczom współczesnej kultury masowej, zająłem się tekstem rosyjskiego nagrania hip-hopowego, a konkretnie utworem zespołu Kasta⁷⁾:

Каста – Горячее время

(muzyka: Влади; слова: Шым, Влади, Хамиль)
Respect Production

Новое время ставит свою пробу
Тиран в каждом из нас строит себе дорогу
Спокоен тот, кто хранит в себе Бога
Страх в каждом из нас строит себе дорогу
Горячее время ставит свою пробу
Дурак в каждом из нас строит себе дорогу
Спокоен тот, кто хранит в себе Бога
Монарх в каждом из нас строит себе дорогу

⁵⁾ Penny Ur (1989), *Nauczanie rozumienia słowa mówionego*, Warszawa: WSiP, s. 37.

⁶⁾ Teksty innych współczesnych piosenek i przykładowe ćwiczenia można znaleźć w nr 3/2002 „Języków Obcych w Szkole”.

⁷⁾ Pochodzi on z płyty *Что нам делать в Греции* (Respect Production, RPCD007), wydanej w roku 2002.

Дань времени, феодалы на осколках империи
Без суждений о морали и вере,
Под гнётом новой хищной стратегии –
степной лихорадки,
Симптом которой – деньги.
Здесь руки одноглазой Фемиды
Кольцом замкнули пищевые цепи.
Разбиты старые пирамиды, а новые – кроваво
скорые.
Их возводят молодые борзые.
Ещё не изданный, но видимый издали
Свод законов, на ходу сыпящий искрами,
Лепит инстинкты клыкастой поросли,
Играет лязгом стали в охрипшем голосе.
Меняются лица на морды и рыла,
Руки – на лапы с когтями, копыта и крылья.
И что получишь ты, затаив спор с природой?
Будь осторожен, охотник! Держись границ
угодий.
Когда идёт дождь – дороги мокнут,
Но стоит прохожий, дождём не тронут.
Это похоже на то, как щенков топят,
И нашёлся такой, который не тонет.
Проклявший все законы, но не порабо-
щённый,
Дух не сломленный, на весь мир озлоб-
ленный.
Глаза крови полные, сердце в ярости,
Готово отречься от земных радостей.
Лицо горит от страшной вести, нервы ноют,
Мозг выбирает поле боя для мести жестоким
взглядом.
Не будет пощады всей бригаде!
Другой награды не надо.
При таком раскладе уже всё расписано на
день.
Жертвы – любые ради ударов в лоб или сзади.
Собрана воля в кулак, оружие подобрано,
Обнажённая ненависть – вот она.
Новое время ставит свою пробу.....
Судьба ставит нам экзамены временами.
Земля в пламени в местах,
Где бросают либо взгляды либо камни.
Решай с равными – будет правильной.
Так врезалась в память одна из заповедей,
Которую кварталы в первую очередь дали
мне, дабы не оступиться.
Пытайся разбираться в лицах – мимика душ.

Я спокоен, сорвав моральный куш.
Тонкая грань между преданностью и пре-
дательством –
Так сложились обстоятельства.
Брат мне или враг до гроба? Надо посмотреть
в оба.
Бывает с каждым. Лучше обернуться дваж-
ды.
Легко теряют голову многие с молодю.
Недостаток веры либо денег взят за основу.
Разгораются споры по любому поводу –
Монарх в каждом из нас строит себе дорогу.
Горячее время ставит свою пробу
Дурак в каждом из нас строит себе дорогу
Спокоен тот, кто хранит в себе Бога
Монарх в каждом из нас строит себе дорогу
Новое время ставит свою пробу
Тиран в каждом из нас строит себе дорогу
Спокоен тот, кто хранит в себе Бога
Страх в каждом из нас строит себе дорогу.

Ze względu na objętość tekstu praca nad nim zajęła dwie godziny zajęć (analiza leksykalna i gramatyczna). Wgłębienie się w obie płaszczyzny – znaczeniową i językową – pozwoliło odkryć przesłanie tekstu: w dzisiejszych czasach wiele wartości ulega dewaluacji, a ostoją człowieczeństwa jest sfera duchowa (w utworach hip-hopowych warstwa słowna odgrywa pierwszoplanową rolę). Dało też możliwość wdrożenia trudniejszych zagadnień gramatycznych: rzeczowników żywotnych w bierniku liczby mnogiej, imiesłówów przymiotnikowych i przysłówkowych, krótkich form przymiotnika w funkcji orzeczenia imiennego, rzeczowników III deklinacji, związku zgody przymiotnika i rzeczownika czy mianownika w funkcji wołacza. Materiał do takich ćwiczeń jest dostępny w licznych pozycjach książkowych, które można znaleźć w księgarni lub bibliotece pedagogicznej.

Nie każdy jednak tekst z tego nurtu muzycznego nadaje się do pracy szkolnej ze względu na łamanie tabu językowego (wulgaryzmy, turpizm), dlatego zajęcia tego typu wymagają wcześniejszej selekcji materiału i solidnego przygotowania ze strony nauczyciela. W przytoczonym utworze znajdziemy nawiązania do motywów mitologicznych, obrazowe sformułowania o charakterze przenośnym i liczne kolokwializmy (wulgaryzmy nie występują

w tym tekście). Zajęcia takie uświadamiają uczniom, że każdy język niesie formy przekazu akceptowane przez młode pokolenie i zawierające odwołania do tradycji kulturalnej. Pomagają one również rozwijać wrażliwość na kulturową różnorodność współczesnego świata.



Teksty Bułata Okudźawy

Podobnie jest w przypadku rosyjskich klasyków i utworów z kręgu poezji śpiewanej. Mają one swoich zwolenników także wśród młodych ludzi. Z dobrym przyjęciem spotykają się teksty Bułata Okudźawy. Zajęcia takie realizuję jako część składową bloku poświęconego polsko-rosyjskim związkom kulturalnym (Okudźawa do końca życia utrzymywał kontakty z polskimi twórcami, jeden ze swoich utworów zadedykował Agnieszce Osieckiej). Teksty Okudźawy pozwalają np. na wprowadzenie w tajniki sztuki przekładu literackiego i rozbudzenie talentów drzemiących w młodych ludziach. Bardzo wiele ballad Okudźawy doczekało się polskich wykonań (znane są z repertuaru m.in. Anety Łastik, Sławy Przybylskiej, Edmunda Fettinga, Gusta-

wa Lutkiewicza, Bohdana Łazuki czy Wojciecha Młynarskiego), dlatego możliwa jest konfrontacyjna prezentacja nagrań, podnosząca atrakcyjność zajęć. Niezbędne są, oczywiście, teksty utworów – w obu językach. Przykładem wyrazistego materiału, pozwalającego omówić zagadnienia związane z przekładem literackim, jest *Песенка о бумажном солдате* (Piosenkę o papierowym żołnierzyku nagrał w wersji polskiej W. Młynarski). Podczas pracy z tekstem zwracamy uwagę uczniów na to, że w tłumaczeniu tego typu musi być zachowana budowa rytmiczna utworu i struktura warstwy znaczeniowej. Rymy zaś decydują o konieczności zastosowania przerzutni czy inwersji. Sporego wyczucia wymaga tłumaczenie frazeologizmów czy skojarzeń słownych i obrazowych (zręczność i trafność przekładu), najtrudniejsze zaś jest zachowanie odpowiedniego stylu i sposobu kształtowania tekstu w oryginale. Zabawa poetycka w ramach zajęć pozalekcyjnych nie jest sztuką dla sztuki. Część uczniów podejmuje próby zmierzenia się z obcojęzycznym tekstem poetyckim (wiele utworów Okudźawy nie zostało przetłumaczonych na język polski). Najbardziej udany przekład wyszedł jakiś czas temu spod pióra kilkunastoletniego Grzegorza Osieckiego:

Пожелание друзьям

(музыка и слова: Булат Окуджава)

Давайте восклицать, друг другом восхищаться,
Высокопарных слов не надо опасаться.

Давайте говорить друг другу комплименты – Ведь
это всё любви счастливые моменты.

Давайте горевать и плакать откровенно:
То вместе, то поврозь, а то – попеременно.

Не надо придавать значения злословью,
Поскольку грусть всегда соседствует с любовью.

Давайте понимать друг друга с полуслова,
Чтоб, ошибившись раз, – не ошибиться снова.

Давайте жить, во всём друг другу покаяя,
Тем более, что жизнь – короткая такая!

Życzenia dla przyjaciół

(muz. i sł.: Bułat Okudźawa, sł. pol. Grzegorz Osiecki)

Wykrzyczmy z siebie to, zachwyćmy się raz sobą,
Niech potok wielkich słów nie będzie nam przeszkodą.

Nie szczędźmy miłych słów, niech będzie ich na tyle,
aby nasz wspólny czas to piękne były chwile.

I nie wstydzmy się łez, i smutku się nie bójmy –
osobno, razem też, niech płacz ten będzie wspólny.

Plotkarze, którzy chcą pozbawić nas radości
nie wiedzą, że nasz żal sąsiadem jest miłości.

Niech słowem będzie gest, niech ciszą będzie mowa,
by popełniwszy błąd, nie zrobić go od nowa.

Choć życie krótkie jest, nie myślmY wiele o tym;
pomóżmy sobie więc, by nie żałować potem.

Zainteresowania naszych uczniów – również muzyczne – są różnorodne i fakt ten staje się sprzymierzeńcem nauczyciela języka obcego. W zależności od doboru tekstu mamy możliwość wprowadzenia i utrwalenia w niestandardowy

sposób i leksyki, i struktur gramatycznych. Ale nie tylko: zaszczepiamy w młódzieży zainteresowanie słowem, wczulamy na piękno, uczymy rozróżniania i odbioru odmiennych obiegów kulturalnych. Poza tym sprzyjamy praktycznemu wy-

korzystywaniu posiadanych przez uczniów umiejętności oraz sprawnemu docieraniu przez nich do współczesnych źródeł informacji. Taka organizacja zajęć wymaga pewnej elastyczności oraz pozytywnego nastawienia do swoich uczniów, co przyczynia się w jakimś stopniu do rozwoju i kształtowania metodyki nauczania⁸⁾. Nam zaś

daje satysfakcję, wpływając jednocześnie na podnoszenie motywacji młodzieży do pracy nad sobą i językiem obcym. Warto zatem sięgać po śpiewaną odmianę języka obcego.

(listopad 2003)

⁸⁾ Waldemar Pfeiffer (2001), *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*, Poznań: Wagros, s. 84-85.

Małgorzata Tomczyk-Jadach¹⁾

Bukowice

O wartości piosenek

O wartości piosenek na lekcjach języka obcego napisano już bardzo dużo. W wielu numerach *Języków Obcych w Szkole* pojawiały się artykuły na ten temat. Jednak warto również zwrócić uwagę na piosenki szczególnie – te, które są śpiewane i w wersji obcojęzycznej, i w polskiej. Wtedy okazuje się w praktyce, że nasze kultury przenikają się wzajemnie i wcale nie są sobie takie obce. Język obcy nie kojarzy się już z abstrakcyjnym tworem, lecz z bardzo bliską rzeczywistością. Dlatego dużo bardziej emocjonalnie uczniowie przyjmują te piosenki, które mogą zaśpiewać również w języku polskim.

Ile można zdziałać, mając do dyspozycji odpowiedni utwór w wersji obcojęzycznej

i polskiej, przekonałam się podczas mojej pracy w szkole średniej. Dotarłam do angielskojęzycznej wersji piosenki śpiewanej przez Annę Marię Jopek *Ale jestem*. Najpierw zaproponowałam uczniom typowe ćwiczenia w rozumieniu ze słuchu, takie jak odpowiedzi na pytania dotyczące ogólnego sensu piosenki (*Is it optimistic or pessimistic?*), czy uzupełnianie luk. Jednak mając również wersję polską, mogłam pozwolić sobie na jeszcze jedno ćwiczenie. Uczniowie, pracując ze słownikami, porównywali wersję angielską i polską. Ich zadaniem było znaleźć te fragmenty, które zostały przetłumaczone bardzo dokładnie. Po naradzie w grupach, za najwierniej oddające treść oryginału uznali te fragmenty, które zaznaczyłam poniżej pogrubioną czcionką.

Awakening

(muz. Tomasz Lewandowski, śl. Robert Amirian)

World is awaken open my eyes

Heaven above me, garden inside

Apples and peaches **smelling the air**

Smoothing down my hair

There's a way of living growing the seeds of grace

There's a life in beauty lost in a morning haze

There's a life in wisdom, passion, hunger and fire

There's a way of diving high above the ground

Like a grain of the sand in a desert

I'm a tear in a pouring rain

I'm a willow, mountin' above the plane

But I'm being!

Ale jestem

(muz. Tomasz Lewandowski, śl. Magda Czapińska)

Oczy otwieram, staje się świat

Nade mną niebo, przede mną sad

Jabłek zielonych **zapach** i smak

I wszystko proste tak

Trzeba żyć naprawdę żeby oszukać czas

Trzeba żyć najpiękniej – żyje się tylko raz

Trzeba żyć w zachwycie – marzyć, kochać i śnić

Trzeba czas oszukać żeby naprawdę żyć

Jestem piasku ziarenkiem w klepsydrze

Zabłąkaną łódeczką wśród raf

Kroplą deszczu, trzcina myślącą wśród traw

Ale jestem!

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Zespole Szkół w Bukowicach. Brała udział w naszym konkursie 2003 – *Jak rozwijam zainteresowania uczniów na lekcjach języka obcego*.

**I'm a spark. I'm a breath of the wind
Ray of light flying up to the stars
I'm a moment trying to conquer the time
But I'm being!**

Devils and angels, Sun and the Moon
Never too late and never too soon
My heart is my temple, doors open wide
-No need to run and no need to hide

There's a way of living
Fooling the flying sweet precious **time**
There's a life in beauty
Matter beneath the mind.

Like a grain of the sand...

Shadow my sorrows, anchor my dreams
Paint my horizon yellows and greens
Into the light I'm winging my way
Never too soon it's never too late

**Like a grain of the sand ...
I'm a spark. I'm a breath of the wind ...**

**Jestem iskrą i wiatru powiewem
Smugą światła co biegnie do gwiazd
Jestem chwilą która prześcignąć chce czas
Ale jestem!**

Ucha nadstawiam, słucham jak gra
Muzyka we mnie, w muzyce ja
Nim wielka cisza pochłonie mnie
Pragnę wyśpiewać, wyśpiewać że

Trzeba żyć naprawdę
Żeby oszukać pędzący czas
Pięknie żyć w zachwycie
Życie zdarza się raz.

Jestem piasku ziarenkiem...

Życie jest drogą, życie jest snem
A co będzie potem nie wiem i wiem
O nic nie pytaj, dowiesz się gdy
Skończy się droga, życie i sny

**Jestem piasku ziarenkiem...
Jestem iskrą i wiatru powiewem...**

Ćwiczenie to spotkało się z dużym zainteresowaniem ze strony uczniów. Po wykonaniu zadania uczniowie sformułowali wiele pouczających wniosków, na przykład że:

- ▶ tłumaczenie dosłowne nie ma sensu, ponieważ nie pasuje do rymu i rytmu piosenki,
- ▶ najważniejsze jest umiejętne oddanie głównej myśli i atmosfery utworu,
- ▶ niektóre słowa, wyrażenia, obrazy mogą się pojawiać w innym miejscu (podkreślenia).

Następnie przyszedł czas na powtórzenie trudniejszych wyrażenia, i w końcu na pierwsze próby wykonania piosenki. Na płycie znalazła się również wersja instrumentalna, co pozwoliło nam na wykonywanie zarówno wersji angielskiej, jak i polskiej, a później wersji dwujęzycznej z profesjonalnym akompaniamentem. Cała grupa brała udział w tym przedsięwzięciu, a ja, widząc tak wielki entuzjazm, bez żalu poświęciłam kolejną godzinę lekcyjną na przygotowanie układu choreograficznego.

Później wiele szczegółów dopracowywaliśmy po lekcjach, gdzie uczniowie wykazywali ogromną inicjatywę i zapał do pracy. Zaśpiewanie tej piosenki w wersji angielskiej z dodanym refrenem a capella po polsku i z przygotowanym układem choreograficznym

robiło tak niesamowite wrażenie, że grupa była bezkonkurencyjna w szkolnym konkursie piosenki obcojęzycznej i zdobyła pierwsze miejsce w kategorii piosenki angielskiej, wyróżnienie za ruch sceniczny oraz nagrodę publiczności. Mam nadzieję, że poniższe zdjęcie choć w części pokazuje atmosferę radości tworzenia panującą w czasie prób i występu.



Pozytywny przekaz tego niełatwego przebiegu utworu zafascynował nie tylko pokolenie licealistów. Również w drugiej klasie gimnazjum znalazło się wiele osób, które chętnie śpiewały zarówno wersję polską, jak i angielską, a najchętniej – mieszaną. Jeden z uczniów później przyznał się, że od dawna poszukiwał tego utworu, żeby nauczyć się go grać na organach elektrycznych. Bardzo się ucieszył, że może ode mnie

pożyczyć płytę z nagraniem. Jego nauczyciel gry na instrumencie opracował mu nuty, a dla mnie było czymś wspaniałym usłyszeć niespodziewanie tę melodię odegraną przez Piotra w programie przygotowanym z okazji Dnia Edukacji Narodowej.

W szkole podstawowej podobny entuzjazm wzbudziła piosenka *Auld Lang Syne*, której tekst znajduje się w podręczniku *Project 2*²⁾. Liczyłam na to, że uczniowie będą w stanie rozpoznać melodię polskiej piosenki harcerskiej. Po kilku pierwszych sekundach zauważyłam ożywienie wśród niektórych uczniów. Potwierdzili, że rozpoznali tę melodię. Ale ku mojemu zaskoczeniu oni skojarzyli to z piosenką śpiewaną przez uczestników jednego z programów typu *reality show* (uczestnicy ułożyli własny tekst do tej melodii).

Na początku uczniowie słuchali tylko angielskiej (właściwie szkocko-angielskiej) wersji *Auld Lang Syne*. Zgodnie z sugestiami autora podręcznika³⁾ wyjaśniłam uczniom słowa pochodzące z języka szkockiego, co spotkało się z dużym zainteresowaniem. Uczniowie bardzo szybko zauważyli, że dosłowne tłumaczenie na współczesny język angielski zaburza rytm piosenki i nie jest możliwe jej zaśpiewanie. Po-

staliliśmy więc przy pierwotnej wersji. Następnie zlikwidowałam pewien deficyt kulturowy podając im również właściwą polską wersję piosenki, nie tę z *reality show*:

Piosenka polska na płycie, którą dysponowałam, była wykonana w rytmie nieco dyskotekowym, co stanowiło duży kontrast w stosunku do angielskojęzycznej wersji ze szkockimi instrumentami ludowymi w tle. Była to kolejna okazja do odkrycia czegoś nowego – że jeden utwór można zaśpiewać nie tylko w różnych językach, lecz i w różnym tempie, w różnym rytmie, w różnym stylu.

Największym powodzeniem cieszy się obecnie wersja polsko-angielsko-polska, czyli uczniowie najchętniej śpiewają zaczynając od polskiej wersji, z angielskim tekstem wstawionym po pierwszym polskim refrenie. Choć wersja angielska i wersja polska tekstu nie są bliźniacze, atmosfera i główna myśl – wartość przyjaźni i refleksja nad upływającym czasem – zostały zachowane. Również bardzo podobny w Polsce i w Wielkiej Brytanii jest zwyczaj śpiewania tej piosenki w kręgu, ze splecionymi rękoma (wspaniale pokazuje to ilustracja w podręczniku). Autorzy podręcznika wyjaśniają, że ta pieśń jest śpiewana w całej Wielkiej Brytanii

przede wszystkim w wigilię Nowego Roku. Jednak ja po raz pierwszy usłyszałam ją w środku lata, przy ognisku, podczas wakacji w Wielkiej Brytanii. Nie czułam się szczęśliwa stojąc w kręgu wśród śpiewających ludzi – nie znałam wtedy słów. Mam nadzieję, że moi uczniowie – pokolenie, które łatwiej i częściej będzie podróżować po Europie – nie raz doświadczą radości płynącej ze śpiewania *Auld Lang Syne* nie

AULD LANG SYNE (Sf. Robert Burns)	PIEŚŃ POŻEGNALNA⁴⁾ (Sf. J. Litwiniuk na melodię starej pieśni szkockiej)
Should auld acquaintance be forgot And never brought to mind? Should auld acquaintance be forgot And auld lang syne?	Ogniska już dogasa blask. Braterski splećmy krąg. W wieczornej ciszy, w świetle gwiazd Ostatni uścisk rąk.
For auld lang syne, my dear, For auld lang syne We'll take a cup of kindness yet For the sake of auld lang syne!	Ref: Kto raz przyjaźni poznał moc, Nie będzie trwońił słów. Przy innym ogniu w inną noc Do zobaczenia znów.
	Nie zgaśnie tej przyjaźni żar Co połączyła nas. Nie pozwolimy, by ją stał Nieubłagany czas.
	Ref. Kto raz przyjaźni poznał moc... ⁵⁾

²⁾ T. Hutchinson (1999), *Project. Student's Book 2*, Oxford: OUP, s. 17.

³⁾ T. Woodbride, T. Hutchinson (2000), *Project. Teacher's book 2*, Oxford: OUP, s. 26.

⁴⁾ Za: *Śpiewnik na całe życie. 606 piosenek na różne okazje* (2000), Wrocław: Oficyna Wydawnicza Atut, s. 124.

⁵⁾ Autorzy śpiewnika podają w drugim refrenie inny początek (*Przed nami ognisk nowych moc / I moc młodzińskich snów ...*), jednak w wersjach śpiewanych częściej spotyka się powtórzenie pierwszego refrenu.

w sytuacji sztucznej, szkolnej, lecz w prawdziwym życiu. Choć i w szkole są gotowi splatać krąg i śpiewać tę piosenkę, kiedy tylko jest to możliwe. Jest w tym wiązaniu kręgu coś takiego, co powoduje, że później wszyscy troszkę lepiej się rozumieją.

Pokłosie tego eksperymentu było dla mnie zaskakujące. Klasy gimnazjum również zaczęły się domagać wprowadzenia u nich tej piosenki, a później do wersji polskiej uczniowie dopisali samodzielnie tekst kolejnej zwrotki, tak by piosenka ta pasowała do kontekstu, jakim było pożegnanie trzech klas.

Nie jest trudno znaleźć polskie i angielskie wersje tych samych piosenek. Niektóre polskie zespoły nagrywają swoje piosenki w dwóch wersjach językowych. Powstają wciąż nowe wersje językowe istniejących już piosenek (np.: *Aicha* istnieje przynajmniej w pięciu językach, a ostatnio miłą niespodzianką okazało się nagranie *Sound of Solitude* – Myslovitz). Dla osób zainteresowanych piosenkami Leonarda Cohena wspaniałą przygodą będzie posłuchanie polskich wersji tych piosenek w doskonałym tłumaczeniu i wykonaniu Macieja Zembatego. Nie są to utwory łatwe do zaśpiewania. Jednak uczniowie doceniają, że wymaga się od nich zaśpiewania utworów trudnych, nieszablonowych. Po jakimś czasie stwierdzają, że to nie było takie niewykonalne, jak się wydawało na początku. Stopniowo rozwijają swoje umiejętności wokalne i wrażliwość muzyczną, tak że w końcu nie straszny im żaden utwór; a jest w czym wybierać.

Bardzo pożytecznym dla nauczycieli języków obcych jest też czasem występujące zjawisko powstawania piosenek, w których wersja polska przeplata się z wersją obcojęzyczną. Zdarzają się piosenki śpiewane przez polskich wykonawców w duetach z wykonawcami zagra-

nicznymi. Tak było w piosence polsko-włoskiej *Frontiera*, śpiewanej niegdyś przez Halinę Benedyk i Marco Antonelli. Tak jest również w wielu innych utworach, na przykład w polsko-greckiej piosence *Louloudi (Kwiat)*, która powstała w ubiegłym roku (Grzegorz Turnau i George Dalaras). Piosenka ta dostarcza niezapomnianych doznań estetycznych i emocjonalnych. Jako że w najbliższej przyszłości ma się zacieśnić nasza współpraca z wieloma krajami europejskimi, z pewnością powstanie jeszcze wiele piosenek w przeplatanej wersji językowej. Wiele z nich może się okazać doskonałą pomocą i inspiracją dla nauczycieli języka obcego.

W ostateczności jest jeszcze jedna możliwość wprowadzenia piosenki w dwóch językach. Potrzeba tylko trochę wiary w siebie i odwagi do podjęcia się zrobienia przekładu samodzielnie. Przecież jesteśmy filologami, czytaliśmy i porównywaliśmy wiele tekstów polskich i obcojęzycznych. Wielu z nas miało w czasie studiów zajęcia z translatoryki, więc... kto, jeśli nie my? Jednym z pierwszych tłumaczeń zrobionych przeze mnie było tłumaczenie rosyjskiej piosenki *Alsou (Алсу) Зимний Сон*⁶⁾. Uczniowie liceum, w którym uczyłam również języka rosyjskiego, bardzo lubili śpiewać tę piosenkę po rosyjsku, lecz wytrwale narzekali, że nie ma do niej polskiego tekstu. W końcu odważyłam się podjąć próbę oddania sensu piosenki w polskich słowach – i próba ta została przyjęta przez uczniów entuzjastycznie. Nie mając wersji instrumentalnej piosenki, spróbowaliśmy ją zaśpiewać po polsku przy akompaniamencie rosyjskiej wersji, wyciszzonej na tyle, by rosyjskie słowa zostały przez nas zagłuszone. Udało się to znakomicie i dodało nam skrzydeł, tak że później powstawały najróżniejsze kombinacje wersji polsko-rosyjskiej.

ЗИМНИЙ СОН

(muz. i sł. A. Szewczenko)

Звёзды поднимаются выше,
Свет уже не сводит с ума.
Если ты меня не услышишь,
Значит наступила зима.

Небо, загрустив, наклонилось,
В сумерки укутав дома,

SEN ZIMOWY

Gwiazdy świecą wyżej i wyżej.
Światło już nie razi do łez.
Jeśli głos mój utonął w ciszy,
To nadeszła zima i śnieg.

Smutne niebo twarz pochyliło,
Otuliło ulice w zmierzch

⁶⁾ Por. Bogdan Bernacki (2002), *Współczesne piosenki rosyjskie*, w: *Języki Obce w Szkole*, 3/2002, Warszawa: CODN, s. 94.

Больше ничего не случилось,
Просто наступила зима.

В тот день, когда ты мне приснился,
Я всё придумала сама,
На землю тихо опустилась
Зима, зима.
Я для тебя не погасила
Свет в одиноком окне,
Как жаль, что это всё приснилось мне.

В сны мои луна окунулась,
Ветер превратила в туман.
Если я к тебе не вернулась,
Значит наступила зима.

Может помешали метели,
Может предрассветный обман.
А помнишь – мы с тобою хотели,
Чтобы наступила зима...

В тот день, когда ты мне приснился...

Голос, тихий, таинственный!
Где ты, милый, единственный, сон мой?
Вьюгой, белою, снежною стану
Самою нежною, сон мой.

В тот день, когда ты мне приснился...

I nic więcej się nie zdarzyło,
Tylko przyszła zima i śnieg.

W tę noc, gdy tak o tobie śniłam,
Na nowo wymyśliłam cię.
Na ziemię cicho spadała zima
I śnieg, i śnieg.
Cóż, że dla ciebie nie zgasiałam
Światła, byś trafił we mgłę?
Lecz wszystko to zdarzyło się we śnie...

W sny spowiłam księżyc na niebie;
Wiatr je rozwiął po brzegów brzeg.
Jeśli nie wróciłam do ciebie,
To nadeszła zima i śnieg.

Czy to była fatamorgana,
Czy mnie uwiódł zamieci zew?
A kiedyś chciałeś, tak jak ja chciałam,
Żeby przyszła zima i śnieg...

W tę noc, gdy tak o tobie śniłam...

Dokąd, w jakie krainy
Odszedłeś, miły jedyny mój głosie?
Śnie mój, w cichym pokornym powiewie
Stanę się bielą i śniegiem...

W tę noc, gdy tak o tobie śniłam...

Ktoś mógłby zapytać, jaki jest sens śpiewania fragmentów piosenek w języku polskim na lekcjach języka obcego. Oczywiście – oswojenie z piosenką i zmotywowanie uczniów do pracy, również nad wersją obcojęzyczną. Lecz ten sens jest o wiele głębszy, nie tylko dydaktyczny, ale i wychowawczy. Są szkoły (np. licea profilowane), w których nie istnieje przedmiot „wychowanie muzyczne” czy „muzyka”. Młodzież nie śpiewa w szkole, a to, co i jak śpiewa poza szkołą, nie zawsze jest śpiewem. Chodzi więc znów o nadrobienie deficytów – o wyrobienie pewnych nawyków słuchania i śpiewania piosenek wartościowych pod względem estetycznym i emocjonalnym. Poza tym wielokrotnie spotkałam się z sytuacją, gdy ktoś z uczniów pytał mnie o znaczenie jakiegoś słowa z piosenki w wersji polskiej (a co to jest *fatamorgana*?). Nie oczekujemy, że uczniowie będą pięknie mówili w języku obcym, jeśli operują ubogą polszczyzną.

Jest wiele przyczyn ogromnego zaangażowania młodzieży podczas lekcji z piosenką

dwujęzyczną. Istotną rolę odgrywa niewątpliwie urok dobrze wybranych piosenek. Poznanie i porównanie wersji obcojęzycznej i polskiej pozwala też lepiej zrozumieć i zapamiętać tekst⁷⁾. Z kolei świadomość tego, że można z powodzeniem podjąć próbę tłumaczenia niektórych tekstów piosenek oraz możliwość porównania i przedyskutowania różnych pomysłów na tłumaczenie ośmieliły wielu moich uczniów do ich pierwszych samodzielnych prób translatorskich. Mam nadzieję, że za kilka (naście) lat zobaczę ich nazwiska i efekty ich pracy w postaci wydanych tomików lub nagrań. Wydaje mi się to możliwe, kiedy widzę, jak lekcje języka obcego pobudzają moich uczniów do tego, by śpiewać, tańczyć, grać na instrumentach, tworzyć własne układy choreograficzne, tłumaczenia i teksty.

Bibliografia:

Bernacki B. (2002), „Współczesne piosenki rosyjskie” w *Języki Obce w Szkole* 3/2002, Warszawa, CODN.

⁷⁾ Jest to poza tym świetny pretekst do tego, by uczniowie w Internecie znaleźli informacje na temat wykonawców polskich i zagranicznych i przedstawił je, np. w postaci porównawczej pracy projektowej.

Bytomska J. (2001), „Ni mniej ni więcej – z piosenką w tempie przez świat” w *Języki Obce w Szkole 2/2001*, Warszawa: CODN.
 Duszka H. (2002), „Spotkanie z piosenką niemiecką” w *Języki Obce w Szkole 1/2002*, Warszawa: CODN.
 Hutchinson T. (1999), *Project. Student's Book 2*, OUP.
 Naglik M. (2002), „Wyspiewajmy gramatykę” w *Języki Obce w Szkole 2/2002*, Warszawa: CODN.
 Piotrowska A. (2001), „Piosenka na lekcji języka angielskiego” w *Języki Obce w Szkole 2/2001*, Warszawa: CODN.
 Żuchowska D. (2001), „Piosenki na lekcjach języka łaćni-

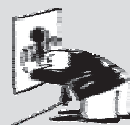
skiego i kultury antycznej” w *Języki Obce w Szkole 2/2001*, Warszawa: CODN.
 Śpiewnik na całe życie. 606 piosenek na różne okazje, Wrocław: Oficyna Wydawnicza Atut, 2000.
 Woodbrige T., T. Hutchinson (2000), *Project. Teacher's book 2*, OUPress.

Płyty audio:

Marco Antonelli & Halina Benedyk, „Frontiera”, SP S-531, Tonpress, 1985.
 Anna Maria Jopek, *Ale jestem/Awakening*, SP CD 574513 8, Mercury/PolyGram Polska, 1997.

(listopad 2003)

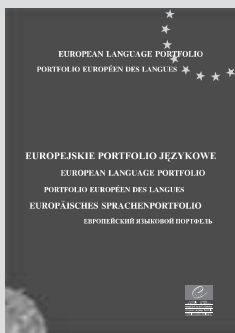
Warto wiedzieć



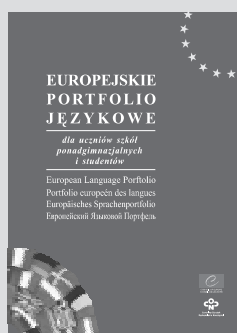
Europejskie portfolio językowe dla dzieci od lat 3 do 6/7 — w przygotowaniu



- dla dzieci od lat 6/7 do 10
— trwa II pilotaż
- dla uczniów od lat 10 do 15
— już można z niego korzystać



- dla uczniów od lat 16 i dla studentów
— trwa I pilotaż
- dla osób dorosłych
— trwa pilotaż



Szczegółowe informacje — www.codn.edu.pl

MATERIAŁY PRAKTYCZNE



Joanna Fochtman¹⁾
Sosnowiec

Comment ne plus confondre les verbes pronominaux

Chciałabym zaproponować praktyczne i myślę, że interesujące dla uczniów ćwiczenie, które pozwoli na usystematyzowanie czasowników zwrotnych, a tym samym ułatwi uczniom ich zapamiętanie oraz poprawne stosowanie. Połączone ze słuchaniem przez uczniów piosenki Françoise Hardy *Tous les garçons et les filles...* może dać okazję do ciekawej (choć gramatycznej) lekcji²⁾.

Comment ne plus confondre les verbes pronominaux

De nombreuses fautes observables chez nos élèves polonais résultent des différences entre les deux systèmes linguistiques.

Pour éliminer ces fautes d'interférence, il ne suffit pas de faire remarquer aux élèves ces différences, mais il serait recommandé d'inventer un moyen, une astuce, qui permette d'éviter les fautes.

Dans l'exercice que je voudrais proposer je me concentre sur les différences qui apparaissent dans le système verbal du français et du polonais, en particulier, la différente répartition des verbes pronominaux.

Cet exercice permettra aux élèves de mieux retenir ces verbes et de ne plus les confondre. La forme d'un petit "poème" et d'un

court récit "sentimental" facilitera la tâche des élèves.

En faisant cet exercice les élèves auront l'occasion de réviser l'emploi des verbes pronominaux (impératif, différents temps, construction infinitive) et d'analyser l'utilisation différente du pronom personnel "se" dans les deux langues.

I. Verbes pronominaux dans les deux langues

– Choisissez les verbes convenables (d'après le contexte) et mettez-les à **l'impératif** (à la forme affirmative ou à la forme négative).

Conseils pour une étudiante qui va bientôt passer son examen.

..... assez tôt le matin,
..... soigneusement dans la salle de bains.
..... avec élégance,
..... pour être un peu en avance.
..... précisément à chaque question,
..... même si tu n'es pas au courant.
..... de tout ce que tu as appris.
Et après, bien, si tu as réussi.

Sinon, ne pas de ton malheur,
Tu n'es ni la première ni la dernière.
Ne pas avec l'examinateur,
Sache qu'il ne guère.
..... plutôt à réviser encore une fois,
Ne pas, tu le passeras dans un mois.

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka francuskiego w Centrum Kształcenia Ustawicznego w Sosnowcu.

²⁾ Inspiracją do tego ćwiczenia były zajęcia z gramatyki kontrastywnej, prowadzone przez dr M. Nowakowską, w ramach Doskonalących Studiów Podyplomowych w Akademii Pedagogicznej w Krakowie (luty 2003-czerwiec 2004).

Se réveiller	–	budzić się
Se maquiller	–	malować się (o kobiecie)
S'habiller	–	ubierać się
Se dépêcher	–	śpieszyć się
Se préparer	–	przygotować się
Se débrouiller	–	radzić sobie
Se souvenir	–	przypominać sobie
S'amuser	–	bawić się
Se plaindre	–	skarżyć się
Se disputer	–	kłócić się
Se tromper	–	mylić się
Se mettre à	–	zabierać się do (czegoś)
S'inquiéter	–	niepokoić się

II. Verbes pronominaux seulement en polonais – Trouvez la signification des verbes suivants. Observez l'emploi des verbes dans le récit. A la fin traduisez le texte tout entier.

Uczyć się	étouffer
Obawiać się	apparaître
Wstydzić się	résister
Zastanawiać się	oser
Podobać się	réfléchir
Ośmielić się	craindre
Opierać się	changer
Pojawić się	déménager
Przeprowadzać się	espérer
Spodziewać się	apprendre
Dusić się	avoir honte
Wahać się	hésiter
Kończyć się	plaire
Zmienić się	commencer
Zaczynać się	finir

*“Tous les garçons et les filles de mon âge...
Oui, mais moi je vais seule dans les rues...
Car personne ne m'aime.”*

(on peut aussi faire écouter aux élèves la chanson de Françoise Hardy)

Elle adorait cette chanson. Elle l'a apprise par coeur. C'était sa propre histoire. Elle aussi, elle craignait depuis un certain temps de ne jamais trouver un garçon convenable. Elle avait honte de ne pas avoir de petit-ami.

Elle réfléchissait bien des fois pourquoi. Elle plaisait à des garçons et pourtant aucun n'osait lui parler. D'ailleurs elle résistait à chaque fois qu'un garçon voulait s'approcher d'elle.

Un jour, une idée est apparue dans sa tête. Elle a décidé de déménager. Elle espérait que ce

changement lui permettrait de connaître des gens nouveaux. A vrai dire, elle étouffait dans son petit village. Elle hésitait un peu, mais finalement elle est partie pour la capitale. Elle espérait que là-bas ses problèmes finiraient. En effet, à Paris elle a complètement changé et une nouvelle vie a commencé pour elle.

III. Verbes pronominaux seulement en français – Mettez les verbes à la forme convenable.

Traduisez – les pour voir la différence. Servez-vous d'un dictionnaire, si nécessaire.

1. Je ne vais pas (se taire) si vous dites des bêtises.
2. (Se lever) et va au tableau!
3. Elle a appris la mauvaise nouvelle et elle (s'évanouir).
4. Pendant les vacances, chaque jour je (se promener) au bord de la mer.
5. Pour avoir tous les numéros de ton journal préféré, tu peux (s'abonner).
6. La nuit dernière, les prisonniers (s'enfuir) de la prison.
7. D'habitude, je (se reposer) en écoutant de la musique.
8. Si tu vas au théâtre, (s'asseoir) au premier rang pour mieux voir.

► **Corrigé**

1. Réveille-toi assez tôt le matin, Maquille-toi soigneusement dans la salle de bains. Habille-toi avec élégance,

Dépêche-toi pour être un peu en avance. Prépare-toi précisément à chaque question, Débrouille-toi même si tu n'es pas au courant. Souviens-toi de tout ce que tu as appris Et après, amuse-toi bien, si tu as réussi.

Sinon, ne te plains pas de ton malheur, Tu n'es ni la première ni la dernière. Ne te dispute pas avec l'examineur, Sache qu'il ne se trompe guère.

Mets-toi plutôt à réviser encore une fois, Ne t'inquiète pas, tu le passeras dans un mois.

- II. Uczyć się – apprendre; obawiać się – craindre; wstydzić się – avoir honte; zastanawiać się – réfléchir; podobać się – plaire; ośmielić się – oser; opierać się – résister; pojawić się – apparaître; przeprowadzać się – déménager ; spodziewać się – espérer;

dusić się – étouffer; wahać się – hésiter; kończyć się – finir; zmienić się – changer; zaczynać się – commencer

- III. 1. Je ne vais pas me taire si vous dites des bêtises.
2. Lève-toi et va au tableau !
3. Elle a appris la mauvaise nouvelle et elle s'est évanouie.
4. Pendant les vacances, chaque jour je me promenais au bord de la mer.
5. Pour avoir tous les numéros de ton journal préféré, tu peux t'abonner.

6. La nuit dernière, les prisonniers se sont enfuis de la prison.
7. D'habitude, je me repose en écoutant de la musique.
8. Si tu vas au théâtre, assieds-toi au premier rang pour mieux voir.

Se taire – milczeć; se lever – wstawać; s'évanouir – zemdleć; se promener – spacerować; s'abonner – zaprenumerować; s'enfuir – uciec; se reposer – odpoczywać; s'asseoir – siadać.

(grudzień 2004)

Lidia Falkowska-Winder¹⁾
Katowice

The car and driving

Poniższe ćwiczenia opracowałam z myślą o moich uczniach z technikum samochodowego. Jak dotychczas cieszyły się one powodzeniem i zainteresowaniem nawet wśród tych najbardziej opornych, którzy z natury niechętnie czynią większy wysiłek na lekcjach języka angielskiego. Materiał obejmuje słownictwo związane z budową, utrzymaniem samochodu, jego prowadzeniem oraz niektóre zagadnienia grammatyczne (Present Perfect, Past Simple, Conditional 0, Imperatives, Infinitive of purpose).

The car and driving

Not only for car freaks and car mechanics

- A:** Why do we learn a language?
B: To communicate, of course.
A: What is the most common form of communication?
B: Speaking, without any doubt, although it can't be denied that writing is on the increase, mainly because of e-mail and SMS.
A: What do we most willingly and frequently talk about?
B: First of all about ourselves and things we like or we're interested in.

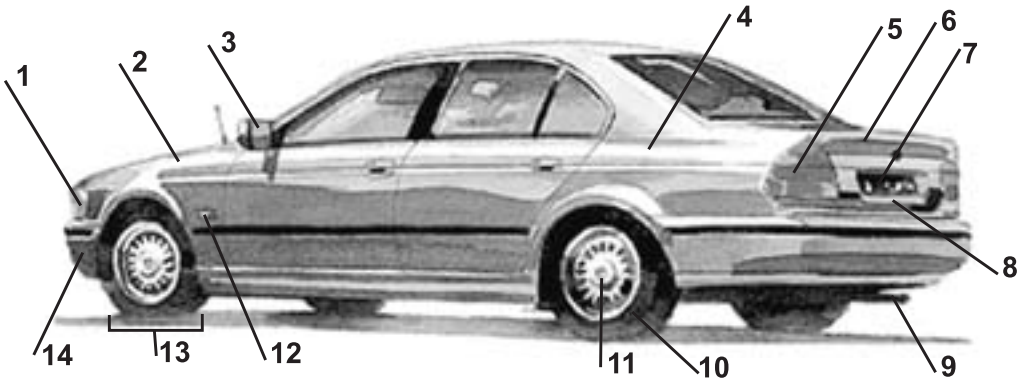
- A:** When do we best learn a language?
B: In a situation when we're either able to or forced to make use of it.
A: What is the conclusion?
B: The more we make our students deal with matters they find interesting, the more they're likely to enjoy it and simultaneously more or less consciously pick up some language, both vocabulary and grammar.

The exercises below have been created in order to meet expectations and thus rise interest and attention of my students – mainly boys, especially car mechanics. As the interest in car matters is getting more and common among people of any gender or age, the material, either as a whole or selectively, can be successfully used in any class.

Exercise 1. Look at the picture of the car exterior. Match the words from the list with the parts of the car.

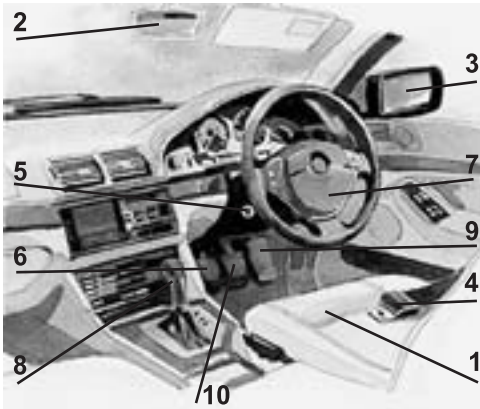
tail light	wheel	bodywork
hubcap	boot	bumper
tyre	bonnet	indicator light
exhaust pipe	wing mirror	
register number	number plate	
headlight and sidelight		

¹⁾ Autorka jest nauczycielka języka angielskiego w Zespole Szkół Komunikacyjnych i Ekonomicznych oraz lektorką w Górnośląskiej Szkole Handlowej w Katowicach.



Exercise 2. Look at the car interior match the numbers (1-10) to the parts of the car listed below.

- | | | |
|--------------|------------------|-----------|
| accelerator | steering wheel | brake |
| gear stick | rear-view mirror | seat belt |
| clutch pedal | ignition | |
| wing mirror | driver's seat | |



KEEPING AND REPAIRING A CAR

Exercise 3. Match the verbs from the list below with the words related to the car to make up phrases connected with repairing or keeping the car. You can use some of the verbs more than once.

- | | | |
|---------|------------------|---------|
| replace | clean | install |
| check | charge | wax |
| fill in | pump up ≠ reduce | |
| vacuum | wash | |
| change | service | |

- the car
- the bodywork
- the windows
- worn-out tyres
- the tyre pressure
- the rear-view mirror and the wing mirrors
- worn-out or broken windscreen wipers
- sparkling plugs
- the oil
- the battery
- brake pads
- seat belts at the back seats
- air bags
- the seats / the seat covers
- the interior of the car
- he petrol tank

Exercise 4. Somebody was to do all the things above. It's 3 pm. Ask questions to learn if he has already done them. Use the Present Perfect tense:

Example: Has he PP....., yet?
Has he serviced the car, yet?

With more advanced students the Passive Voice could be used here: whether the tasks have been accomplished:

Have / has been PP, yet? Has the car been serviced, yet?

Exercise 5. Work in pairs. Student A asks the questions from ex. 4, student B looks at the table and answers them. Whenever the answer is 'Yes', ask and answer when the

task was accomplished. In some cases you won't find the information to answer the question.

Things to do	Result	Time when it was done
Replace the worn-out tyres	✓	9.00 am
Charge the battery	✗	
Check and / or change the sparking plugs	✓	10.15
Check the oil	✓	10.30
Install seat belts at the back seats	✗	
Replace brake pads	✓	11.45
Replace the worn-out windscreen wipers	✓	2.30 pm
Wash and wax the bodywork	✗	
Clean the windows	✓	2.45
Clean the rear-view and wing mirrors	✓	2.55
Fill in the petrol tank	✗	

Examples: A: Has he serviced the car, yet? / Has he finished servicing the car, yet?

B: No, he hasn't.

A: Has he checked the oil?

B: Yes, he has.

A: What time did he do it?

B: At 10.30.

Exercise 6. It's 3 pm. Look at the table above again and report:

What the car mechanic has **already** done.

What he has **just** done.

What he hasn't done **yet**.

Use linking words **and, but**

He's already ... and / but ...

He hasn't yet but ...

He's just

With more advanced students structures **both ... and ... / neither ... nor ...** could be introduced or exercised in this exercise.

Exercise 7. Find out and explain the meaning of these verbs:

check turn press push
adjust accelerate release change

This task could be carried out either in English or in Polish, depending on the level of the students.

DRIVING A CAR (IN BRITAIN)

Exercise 8. Read the instructions slowly, sentence by sentence. At the same time look at the picture of the car interior in ex. 2. Complete the text with the words from the list below.

left foot	right foot	seatbelt
engine	key	clutch
right hand	left hand	gear (2x)
driver's seat	mirror (2x)	

If you want to drive a car:

Open the door.

Sit on the 1.

Adjust the seat .

Check the view in the rear-view 2.

and wing 3.

and if it is necessary adjust them.

Fasten the 4.

Put the 5. into the ignition.

Turn the key in the ignition and start the

6.

Put your 7. on the clutch pedal and press it to let out the clutch.

At the same time put your 8.

on the steering wheel

and your 9. on the gear stick.

Push the gear stick and engage first 10.

Put your 11. on the accelerator and press it slowly

At the same time slowly let out (release) the 12.

Accelerate

At the speed of about 10 km ph change

13. – engage 2nd gear, then change up into 3rd, 4th and 5th.

TURNING RIGHT / LEFT

Exercise 9. Complete the text with the words from the list.

slow indicate / signal change 2x

If you want to turn left or right:

..... left / right.

..... lane to get in lane that is the nearest to the turning.

..... down.

..... gear into lower one.

REVERSING

Exercise 10. Put the sentences into the correct order (1-7). Some sentences may be in any order.

Keep your hands on the steering wheel to control the car.

Press it to the bottom and engage rear gear.

Look into the rear-view mirror to see what is behind the car and to check if you can start reversing.

Slowly release the clutch.

Put your left foot on the clutch pedal.

With your right foot slowly press the accelerator.

Turn round to see the way behind you.

PULLING OVER / STOPPING THE CAR / PARKING

Exercise 11. Complete the text with the words from the list.

press 2x release

..... the accelerator,

..... the brake.

Just before you stop,
the clutch pedal (disengage clutch) and make it out of gear.

Don't overtake on – to speed up.
a bend

Look into the mirrors – to go past the car and
(wing and rear-view) overtake.

Switch on the left in- – to avoid crashing into
dicator the car coming from
the other direction.

Press the accelerator – to let cars traveling
faster than you over-
take.

Pull out – to show the drivers be-
hind you that you want
to change the lane aga-
in.

Indicate right – to make sure that
there is no car behind
you which has already
started overtaking.

Change the lane – to show the drivers be-
hind you that you want
to overtake.

OVERTAKING in Poland

Exercise 12. Match the sentences on the left to the sentences on the right to make rules about overtaking.

LEAVING THE CAR

Exercise 13. Complete the text with the words from the list.

put leave stop

If you want to leave the car:

..... the car,

the handbrake on the car

in gear or out of gear.

DRIVING IN BAD WEATHER CONDITIONS

Exercise 14. Complete the text with the words from the list.

switch on 2x slow

When it rains:

..... down.

..... the headlights.

..... the windscreen (and / or
rear) wiper.

► Answer key:

Ex. 1. 1. headlight and sidelight, 2. bonnet, 3. wing mirror, 4. bodywork, 5. tail light, 6. boot, 7. register number, 8. number plate, 9. exhaust pipe, 10. tyre, 11. hubcap, 12. indicator light, 13. wheel, 14. bumper

Ex. 2. 1. driver's seat, 2. rear-view mirror, 3. wing mirror, 4. seat belt, 5. ignition, 6. clutch pedal, 7. steering wheel, 8. gear stick, 9. accelerator, 10. brake

Ex. 3. service, wash the car; wash, wax the bodywork; clean the windows; change, replace worn-out tyres; check, pump up/reduce the tyre pressure; clean, adjust the rear-view mirror and the wing mirrors; change, replace worn-out or broken windscreen wipers; change, replace sparking plugs; check, change the oil; charge the battery; change, replace brake pads; install seat belts at the back seats; install air bags; wash, vacuum the seats/the seat covers; vacuum the interior of the car; fill in the petrol tank

Ex. 4.

Has he serviced/washed the car, yet?

Has he washed/waxed the bodywork, yet?/Has he cleaned the windows, yet?

Has he changed/replaced the worn-out tyres, yet?/Has he checked/pumped up/reduced the tyre pressure, yet?
 Has he cleaned the rear-view mirror and the wing mirrors, yet?
 Has he changed/replaced the worn-out or broken windscreen wipers, yet?
 Has he changed/replaced the sparking plugs, yet?
 Has he checked/changed the oil, yet?/Has he charged the battery, yet?
 Has he changed/replaced the brake pads, yet?
 Has he installed seat belts at the back seats, yet?
 Has he installed air bags, yet?/Has he washed/vacuumed the seats/the seat covers, yet?/Has he vacuumed the interior of the car, yet?
 Has he filled in the petrol tank, yet?

Ex. 5.

Has he serviced/washed the car, yet? No he hasn't.
 Has he washed/waxed the bodywork, yet? No he hasn't.
 Has he cleaned the windows, yet? Yes, he has.
 What time did he do it? At 2.45.
 Has he changed/replaced the worn-out tyres, yet? Yes, he has.
 What time did he do it? At 9.
 Has he checked/pumped up/reduced the tyre pressure, yet? I'm afraid, I don't know.
 Has he cleaned the rear-view mirror and the wing mirrors, yet? Yes, he has.
 What time did he do it? At 2.55.
 Has he changed/replaced the worn-out windscreen wipers, yet? Yes, he has.
 Has he changed/replaced the sparking plugs, yet? Yes, he has.
 Has he checked and changed the oil, yet? Yes, he has checked the oil, but I don't know if he's changed the oil.
 Has he charged the battery, yet? No he hasn't.
 Has he changed/replaced the brake pads, yet? Yes, he has.
 Has he installed seat belts at the back seats, yet? No he hasn't.
 Has he installed air bags, yet? No he hasn't.
 Has he washed/vacuumed the seats/the seat covers, yet? I'm afraid, I don't know.
 Has he vacuumed the interior of the car, yet? I'm afraid, I don't know.
 Has he filled in the petrol tank, yet? No he hasn't.

Ex. 6.

He has already replaced the worn-out tyres but he hasn't charged the battery yet.

He has already checked and changed the sparking plugs, and checked and changed the oil but he hasn't installed seat belts at the back seats and air bags yet.

*/** He has already checked and changed both the sparking plugs and the oil, but he has installed neither seat belts at the back seats nor air bags, yet./

He has already replaced the brake pads and the worn-out windscreen wipers but he hasn't washed and waxed the bodywork, yet.

*/** He has already replaced both the brake pads and the worn-out windscreen wipers, but he has neither washed nor waxed the bodywork, yet./

He has just cleaned the windows and the mirrors, but he hasn't filled in the petrol tank, yet.

*/** He has just cleaned both the windows and the mirrors, .../

Ex. 8. 1. driver's seat, 2. mirror, 3. mirror, 4. seat-belt, 5. key, 6. engine, 7. left foot, 8. right hand, 9. left hand, 10. gear, 11. right foot, 12. clutch, 13. gear

Ex. 9. *indicate / signal left / right, change lane to get in lane that is the nearest to the turning, slow down, change gear into lower one*

Ex. 10. *In this exercise the sentences are purposefully not numbered in order to make students utter them when giving the answers – a good opportunity both to engage their reading, speaking and listening skills and to check their pronunciation.*

Look into the rear-view mirror to see what is behind the car and to check if you can start reversing.

Turn round to see the way behind you.

Put your left foot on the clutch pedal.

Press it to the bottom and engage rear gear.

Keep your hands on the steering wheel to control the car.

Slowly release the clutch.

With your right foot slowly press the accelerator.

Ex. 11. Release the accelerator, press the brake, press the clutch pedal.

Ex. 12.

Don't overtake on a bend to avoid crashing into the car coming from the other direction.

Look into the mirrors (wing and rear-view) to make sure that there is no car behind you which has already started overtaking.

Switch on the left indicator to show the drivers behind you that you want to overtake.

Press the accelerator to speed up.

Pull out to go past the car and overtake.

Indicate right to show the drivers behind you that you want to change the lane again.
Change the lane to let cars traveling faster than you overtake.

Ex. 13. Stop the car, put the handbrake on, leave the car in gear or out of gear.

Ex. 14. Slow down, switch on headlights, switch on windscreen (and / or rear) wiper

(czerwiec 2003)

Leszek Wróbel¹⁾
Świdnik

Inspektor Spatz na tropie: Der große Knall **Ćwiczenie sprawności mówienia – praca z dialogiem.**

O powodzeniu w nauce języka obcego decyduje w znacznym stopniu fakt, czy umiemy swobodnie myśleć i mówić w danym języku. Warunkiem sprzyjającym myśleniu i mówieniu w języku obcym jest znany, bliski kontekst sytuacyjny. Oto kilka przykładów ćwiczeń będących propozycjami różnych technik, służących do testowania sprawności mówienia m.in. odgadywanie treści obrazka, wskazywanie właściwej ilustracji, wnioskowanie, opis sytuacji, streszczenie, wywiad oraz odgrywanie ról.

Zaprezentowane ćwiczenia pozwalają połączyć sprawność mówienia z czytaniem, słuchaniem i pisanem. Są skierowane do grup średnio zaawansowanych z liceum.

John Miller **Der Grosse Knall²⁾**

Es herrschte Chaos im Büro von Derek Mitchell. Die Explosion der Bombe hatte die Glasplatte auf seinem Schreibtisch zersplittern lassen. Überall lagen halbverbrannte Akten herum. Das Löschwasser stand auf dem Boden. Durch den leeren Fensterrahmen des Büros in der ersten Etage wehte der Wind. Auf der anderen Strassenseite sah Inspektor Carter in den Fenstern des „Greenwell“-Bürohauses zahlreiche schaulustige Angestellte. Im Büro genau gegenüber lehnte ein rothaariger Mann in einem gross-karierten Hemd und rauchte gelassen, Zug für Zug, eine Zigarette.

Derek Mitchell, erfolgreicher Unternehmensberater und wegen seiner zahlreichen Affären in der Londoner Gesellschaft sehr bekannt, war von der starken Explosion getötet worden.

„Das Päckchen war in der Morgenpost: berichtete seine Sekretärin stockend. „Adressiert an Mister Mitchell persönlich. Als Absender war Luisa Triggler angegeben“. Sie fing an zu weinen.

Carter kannte den Namen. Die Affäre zwischen Mitchell und dem Fotomodell Luisa Triggler hatte Schlagzeilen gemacht. Denn Luisa hatte wegen Mitchell ihren Verlobten Ben Greenwell verlassen, dem eine Kette

von Schnellrestaurants in der Stadt gehörte.



¹⁾ Autor jest tłumaczem przysięgłym i nauczycielem języka niemieckiego w Państwowych Szkołach Budownictwa i Geodezji w Lublinie

²⁾ Prisma, Wochenmagazin zur Zeitung, 35/96.

„Mister Mitchell kam gegen elf Uhr ins Büro“, fuhr die Sekretärin fort. „Das war früh für ihn. Er hielt sich nie an die Bürostunden und kam meist erst gegen 14 Uhr. Er nahm das Päckchen mit ins Büro, und ich sah noch durch die Tür, wie er es öffnete – da explodierte es auch schon. Schrecklich!“

Der Brandermittler der Feuerwehr hatte sich unterdessen mit den Resten der Bombe beschäftigt. „Gewöhnlicher Sprengstoff, wie man ihn in Steinbrüchen benutzt“, sagte er. „Gezündet wurde er über ein Funksignal. Der Täter muss sich in der Nähe aufgehalten und auf den Knopf gedrückt haben, als Mitchell das Päckchen öffnete. So einfach war das.“

„Frank Breecher!“- erklärte die Sekretärin atemlos neben Inspektor Carter. „Er ist Mitchells ehemaliger Buchhalter. Er wurde vor zwei Wochen wegen Ungenauigkeiten entlassen. Ich habe ihn heute den ganzen Vormittag unten auf dem Parkplatz in seinem Wagen sitzen und heraufstarren sehen.“ Sie trat ans Fenster, das zum Hof des Gebäudes hinausging. „Er ist immer noch da, sehen Sie!“

Inspektor Carter eilte hinunter und ging auf den untersetzten Mann zu, der grinsend an einem alten Wagen lehnte. „Mister Breecher? Haben Sie vielleicht etwas mit der Bombe zu tun, die vorhin Mitchell zerfetzt hat?“

Breecher verzog das Gesicht. „Ich habe nichts damit zu tun. Ich habe seit heute morgen hier gewartet, um noch einmal mit Mitchell über meine Entlassung zu sprechen. Man wusste ja nie, wann er ins Büro kam. Aber als er dann kam, rauschte er an mir vorbei, ohne mich wahrzunehmen. Zehn Minuten später habe ich die Explosion gehört. Als ich erfuhr, dass es ihn erwischte hatte, habe ich mich wirklich gefreut“.

Carter sah an der rückseitigen Fassade des Gebäudes hoch. In der ersten Etage sah er Mitchells Sekretärin am Fenster.

„Wenn Sie den Mörder suchen, müssen Sie sich auf Ben Greenwell konzentrieren,“ sagte Breecher noch. „Er hasste Mitchell, seit der ihm Luisa Triggles ausgespannt hatte. Ist auch verständlich, oder?“

Inspektor Carter überquerte die Straße und betrat das Greenwell-Gebäude. Er fragte sich zu Ben Greenwell durch und traf den rothaarigen Mann in dem großkarierten Hemd in seinem Büro an. „Mitchell hat bekommen, was er verdiente,“ sagte Greenwell und deutete aus

dem Fenster, durch das man nach drüben in Mitchells Büro sehen konnte. „Wer auch immer es getan hat, er verdient meine Hochachtung.“

„Sie haben es getan“, sagte Carter zu ihm. Wie kam er zu diesem Schluss?

▼ Glossar

zersplittern – hier: zerbrechen, in Splitter zerbrechen.

s Löschwasser – s Wasser zum Feuerlöschen.

s Bürohaus – s Hochhaus mit Büros.

schaulustig – h: der/die Schaulustige, ein Schaulustiger (Zuschauer), der bei einem Unfall o.ä. zusehen will.

r Angestellte – h:r Büroangestellte, jmd, der für ein festes monatliches Gehalt bei einer Firma oder Behörde (meist im Büro überwiegend geistig) arbeitet.

lehnen – anlehnen, h: an etw. gestützt stehen.

gelassen – ganz ruhig, nicht nervös (beherrscht)

r Zug – h: r Atemzug: beim Rauchen einen Zug aus der Pfeife, Zigarre, Zigarette tun (machen), das Einatmen von Tabakrauch.

erfolgreich – mit Erfolg, siegreich

r Unternehmensberater – r Ratgeber einer Firma.

e Affäre – h: Liebesaffäre, Liebeserlebnis, Liebesbeziehung.

stockend – stammelnd, stotternd, h: unsicher, mit vielen Pausen zögernd (reden).

e Schlagzeile – die Überschrift (in großen Buchstaben) in einer Zeitung über dem Text; jmd./etw. macht (sorgt für) Schlagzeilen (wird bekannt), dh.jmd. etw.erregt soviel Aufsehen, daß die Presse viel darüber berichtet.

r Verlobte – h: der Bräutigam.

e Kette – eine lange Reihe von, h: mehrere Geschäfte, Restaurants o.ä., die sich an verschiedenen Orten befinden, aber zum gleichen Unternehmen gehören.

r Brandermittler – Feuerermittler, h: jmd., der die Brandermittlung anstellt (macht).

e Feuerwehr – eine Gruppe von Personen, deren (berufliche) Aufgabe es ist, Brände zu löschen.

s Funksignal – s Radiosignal.

unterdessen – inzwischen, dazwischen, in der Zwischenzeit, derweilen.

r Sprengstoff – eine explosionsartige Substanz (z.B. Dynamit, Nitroglycerin).

r Steinbruch – eine Stelle, an der man Steine von den Felsen bricht (um Baumaterial zu gewinnen).

zünden – h: bewirken, dass ein Sprengstoff (eine Sprengladung, eine Rakete, h: eine Bombe) explodiert, oder, dass ein Gas o.ä. zu brennen anfängt.

r Buchhalter – jmd. der (beruflich) die Buchführung macht.

e Ungenauigkeit – Nachlässigkeit, Unordentlichkeit.

entlassen – jmdn. nicht weiter bei sich arbeiten lassen; h: jmdm. kündigen, jmdn. hinauswerfen, jmdn. feuern.

heraufstarren – spähen, glutschen; h: irgendwohin auf jmdn./etw. starren (unetwegt auf einen Punkt sehen, ohne die Augen davon abzuwenden).

untersetzt – gedrunken, massiv, bullig; h: nicht so groß aber kräftig, stämmig (Männer).

grinsend – mit breit auseinandergezogenen Lippen (mst. mit spöttischer Absicht) lächeln.

zerfetzen – zerreißen, mit großer Kraft in Stücke reißen; h: eine Bombe reißt jmdn. /etw. auseinander.

verziehen – h: s Gesicht in eine andere Form ziehen (die Muskeln im Gesicht so anspannen, dass man anders aussieht als normal); das Gesicht zu einer Grimasse, Fratze verziehen.

e Entlassung – Kündigung, Suspension (einseitige Lösung von jmds. Arbeits- bzw. Dienstverhältnisses.).

vorbeirauschen – irgendwohin rauschen (s), (sich entfernen); h: nach einem Streit o. ä. schnell irgendwohin gehen (od. fahren).

wahrnehmen – beachten, bemerken, erblicken.

erwischen – h: jmdn. hat es erwischt: jmd. ist bei einem Unfall o.ä. gestorben; (verletzt, tot sein) jmd. war verletzt od. tot.

rückseitig – auf der Rückseite befindlich, hinten, (auf der hinteren Seite), dahinter, rückwärts.

hassen – grollen, verabscheuen, h: Hass gegen jmdn. fühlen.

ausspannen – weglocken, h: jmdm. die Freundin wegnehmen.

sich durchfragen zu – durch Fragen zum Ziel kommen, h: den Weg zu einem Ziel suchen und dabei mehrere Leute fragen.

e Hochachtung – Achtung, Ehrfurcht, h: Hochschätzung, Anerkennung.

r Schluß – h: Folgerung (einen Schluß ziehen/ zu einem Schluß kommen = folgern).

Setzen Sie fehlende Wörter in vorgegebene Sätze ein!

1. Ein A ist ein Gebäude, in dem sich nur Büros befinden.
2. B ist eine Person, die beruflich den Leitern einer Firma sagt, wie sie ihren Betrieb am besten führen können.
3. Als er den Rauch aus dem Haus aufsteigen sah, alarmierte er sofort die C .
4. Die Beziehung des Ministers zur Mafia macht wieder einmal D .
5. Mit dem E kann man eine Explosion machen.
6. Dieser Mann betreibt berufsmäßig die Buchführung. Auf englisch heißt er Bookkeeper oder Accountant und auf deutsch F .
7. Wegen der Wirtschaftskrise mussten 200 Arbeiter G werden.
8. Nach dem Streitgespräch H er wütend aus dem Zimmer.
9. Die I behinderten die Arbeit der Polizei am Unfallort.
10. Sie hatte eine J mit ihrem Nachbar.

Lösung:

A- Bürohaus, B- Unternehmensberater, C- Feuerwehr, D- Schlagzeilen, E- Sprengstoff, F- Buchhalter, G- entlassen, H- rauschen, I- Schaulustigen, J- Affäre

Zuordnungsübungen

1. Zusammenfügen des Textes aus Einzelsätzen.
 - A. Die Bombe
 - B. Die starke Explosion
 - C. Auf dem Boden
 - D. Inspektor Carter
 - E. Derek Mitchell
 - F. Eine Zigarette
1. sah Schaulustige in den Fenstern des Bürohauses.
2. gab es Löschwasser.
3. wurde von einem rothaarigen Mann geraucht.
4. war ein erfolgreicher Unternehmensberater.

5. hat die Glasplatte in Splitter zerbrochen.
6. hat Derek Mitchell getötet.

Lösung: A-5, B-6, C-2, D-1, E-4, F-3.

1. Richtig oder falsch?

	richtig	falsch
Die Postsendung kam am frühen Morgen.	X	
Die Sekretärin hieß Luisa Triggles.		X
Luisa Triggles hatte sich von Derek Mitchell getrennt.		X
Mitchell kam gewöhnlich gegen 14 Uhr ins Büro.	X	

2. Multiple – Choice – Aufgabe

Brecher wurde von Mitchell... Lösung: D
 A. angegriffen. B. kritisiert.
 C. geschlagen. D. gekündigt.

Typen von Aufgaben zur Prüfung des Sprechens.

1. Wer ist wo?

Stellen Sie sich vor, die hier abgebildeten Personen erzählen dem Inspektor Carter die Geschichte. Was sagen sie? Suchen Sie Äußerungen der dargestellten Personen heraus!

Personen:

- A. Sekretärin
- B. Brandemittler
- C. Inspektor Carter
- D. Brecher
- E. Greenwell

Bilder



Äußerungen:

- I. „Dann habe ich den großen Knall gehört“
- II. „Der Täter verdient meine Hochschätzung“
- III. „Sie haben ein Verbrechen verübt“
- IV. „Die Sendung war in der Morgenpost“
- V. „Normale Sprengladung, wie man...“

Lösung: A-IV, B-V, C-III, D-I, E-II.

2. Wer ist im Bild?

Die folgenden Redewendungen können Ihnen auch dabei helfen, die Wahl zu begründen.

Ich glaube, dass der Mann im Bild... _____ ist, weil er....

Ich meine, dass der Mann im Bild... _____ ist, denn er....

Ich bin der Meinung, dass der Mann im Bild... _____ ist, da er....

Meiner Meinung nach kann nur das Bild... richtig sein, denn...

Es ist ganz klar, dass das Bild die Sekretärin darstellt, weil...

Nach meiner Vorstellung muss das Bild... richtig sein, weil.....

Es ist offensichtlich, dass das Bild ... _____ zeigt, da.....

3. Bilder

Was ist hier passiert? Verbinde die Inhalte der 6 Bilder zu einer Geschichte! Erzählen Sie die Geschichte! (Verwandeln Sie Sätze in direkter Rede in indirekte Rede!)

Bildserie

1. Vor dem Anschlag-...
2. Knopfdruck und Detonation..
3. Nach der Explosion...
4. Ermittlung-...
5. Carter und Brecher-...
6. Anklage – der Ankläger und der Angeklagte-...



Rollenspiel. Übernehmen Sie die Rollen der dargestellten Personen!

Ein Schüler (Inspektor Carter) sitzt (am Lehrertisch) und verhört andere Personen aus dieser Geschichte (andere Schüler). Er übernimmt die Rolle des Inspektors und hört der Reihe nach die Aussagen der Personen (seiner Kollegen). Der Schüler- Narrator sitzt daneben und er liest die Sätze, die die Äußerungen der Personen einführen. (Zu Hause können die Schüler die Rollen auswendig lernen.)

Sekräterin:

a) Sie berichtet stockend und weint:

„Die Sendung war in der Morgenpost. Geschickt direkt an Herrn Mitchell.

Als Absender war Luisa Triggles genannt.“

b) Sie fährt fort:

„Herr Mitchell erschien gegen 11 im Büro. Das war zu früh für ihn.“

Er hielt sich nie an die Arbeitsstunden und kam gewöhnlich erst gegen 14.

Er nahm die Postsendung ins Büro mit, und ich sah noch durch die Tür, wie er sie aufmachte – da zerknallte sie auch schon. Furchtbar“.

Sekräterin:

a) Sie erklärt außer Atem:

„Frank Breecher!

Er ist Mitchells früherer Buchhalter.

Er wurde vor 2 Wochen wegen Schlampigkeiten gefeuert.

Ich habe ihn heute den ganzen Vormittag unten auf der Parkstelle in seinem Auto sitzen und heraufspähen sehen“.

b) Sie tritt ans Fenster:

„Er ist immer noch da, gucken Sie!“

Brandermittler:

Er sagt:

„Übliche Sprengladung, wie man sie in einem Bruch einsetzt.

Detoniert wurde sie über eine Funksendung. Der Täter musste sich in der Nähe befinden und den Schalter betätigen, als Mitchell das Päckchen aufmachte.

So unkompliziert war das“.

Inspektor Carter:

Er geht auf den Mann zu und fragt:

„Herr Breecher?

Haben Sie sich möglicherweise etwas mit der Bombe beschäftigt, die eben vor kurzem Mitchell zerrissen hat?“.

Inspektor Carter:

Er stellt fest:

„Sie haben es verübt“.

Breecher:

Er verzieht das Gesicht und antwortet:

„Ich habe nichts damit zu tun.

Ich habe seit heute früh hier gelauert, um wieder mit Mitchell über meine Kündigung zu sprechen.

Man wusste ja nie, wann er sich im Büro meldet.

Aber als er dann kam, ging er schnell an mir vorbei, ohne mich zu beachten.

10 Minuten später habe ich die Detonation gehört.

Als ich davon Kenntnis erhielt, dass es ihn erwischt hatte, war ich wirklich zufrieden“.

Breecher:

a) Er sagt:

„Falls Sie den Mörder suchen, müssen Sie Ihre Aufmerksamkeit auf Ben Greenwell richten“.

b) Er gibt noch zu:

„Er grollte Mitchell, seitdem er ihm Luisa Triggel vor der Nase weggenommen hatte.

Ist das auch klar, oder?“

Ben Greenwell:

Er sagt:

„Mitchell hat gekriegt, was er verdiente“.

Ben Greenwell:

Er gibt noch zu:

„Wer auch immer es gemacht hat, er verdient meine Anerkennung“.

Die Lösung des Krimis

(Vor der Lösung der Aufgabe sollen die Schüler genau den 1. Abschnitt lesen.)

Um Mitchell zu töten, musste der Täter die Bombe per _____ a _____ b _____.

Dazu musste er Mitchell _____ c _____, und das konnte nur _____ d _____ aus

_____ e _____, das genau _____ f _____ in Mitchells Zimmer gab.

a) 1. s Funksignal

2. r Funker

b) 1. zünden

2. verbrennen

c) 1. beobachten

2. berücksichtigen

d) 1. die Sekretärin

2. Greenwell

e) 1. dem Flur

2. seinem Büro

f) 1. r Einblick

2. r Eindruck

▼ Steckbrief

Wie stellen Sie sich einen Sprengstoffattentäter vor? Bilden Sie ein Phantombild und versuchen Sie das Porträt des Täters zu malen und dann zu beschreiben. (Zuerst hören die Lerner zweimal die Beschreibung. Die Reihenfolge kann auch frei sein.) Identifizierungsdaten

Der Täter hat:

- A. schwarze, blutunterlaufene (tiefliegende) Augen,
- B. die Stupsnase (die Himmelfahrtsnase),
- C. den Mund (c1-Oberlippe, c2-Unterlippe),
- D. das runde Kinn,
- E. den Vollbart
- F. das runde Gesicht (das Vollmondgesicht),
- G. anliegende Ohren,
- H. das schwarze, lockige Haar,
- I. die Falten (Stirnfalten),
- J. die Narbe-rechts,
- K. den Pickel- links,
- L. die Glatze,
- M. die niedrige, finstere Stirn
- N. die Hängebäcken.

Anfertigung des Phantombildes

Alter:

Größe:

Haare:

andere:

besondere

Kennzeichen:



▼ Durchsage

Schreiben Sie eine Durchsage. Sie können folgendermaßen anfangen:

„Achtung, wir bringen eine Durchsage:

Ein Geschäftsmann der Hypo-Bank wurde ermordet.

Ein Attentäter wird gesucht:....”

Mit Hilfe von folgenden Wörtern kann man das Porträt eines Täters bilden, um einen Verbrecher finden zu können. Versuchen Sie ein Phantombild zu schaffen. Verfassen Sie eine kurze Beschreibung für eine Durchsage.

Der Angreifer hatte/war...

Sein(e)war(waren) / hatte(hatten)...

Er hat/ist...

Das Gesicht- besondere Kennzeichen

- ▶ die Stirn; niedrige, hohe, breite, gerunzelte, gewölbte, finstere Stirn.
- ▶ die Backen/ die Wangen volle, rote, runde, dicke, herabhängende Backen, eingefallene Wangen.
- ▶ die Narbe eine tiefe, kleine, rote Narbe.
- ▶ die Augenbrauen buschige, schmale, feine Augenbrauen.
- ▶ der Bart; bärtig,
- ▶ der Schnurrbart; schnurrbärtig, ein langer, großer Schnurrbart.
- ▶ die Pustel/die Pickel
- ▶ die Miene ernste, (un)freundliche Miene.
- ▶ die Nase die Adlernase (Hakennase, krumme Nase) die Stumpfnase (die Plattnase), die Stupsnase (die Himmelfahrtsnase), die Knollennase, lange, breite, spitze, kurze, fleischige Nase.
- ▶ das Kinn ein spitzes, eckiges, rundes, markantes Kinn.
- ▶ die Falte Falten im Gesicht/ auf der Stirn (Stirnfalten).
- ▶ das Gesicht ein häßliches, geistvolles, blödes, dummes, zartes, niedliches, hübsches, schönes Gesicht, das Vollmondgesicht, ein längliches, breites, rotes, blasses, rundes, ovales, schmales Gesicht; markante Gesichtszüge.
die Gesichtsfarbe: eine blasser, dunkle, graue, braune, rosige, frische, gesunde, erdfahle Gesichtsfarbe.
- ▶ das Auge ein blaues Auge (Iris) haben
braune, schwarze, grüne, blaue Augen haben, große, eingefallene, verquollene, kleine, runde Augen;
blutunterlaufene, tiefliegende, vorquellende Augen (Glupschaugen),
die Schlitzaugen
- ▶ das Lid (Augenlider)
- ▶ die Wimper lange, gebogene, schwarze, blonde, gefärbte, falsche, angeklebte Wimpern.
- ▶ die Puppille
- ▶ das Ohr abstehende/anliegende Ohren.

► **Das Haar/Haare**

die Glatze (r Kahlkopf, kahlköpfig)
der Pony
der Scheitel
einen geraden Scheitel haben
kurze, lange, lockige, glatte, rote Haare,
der Blonde, der Brünett, der Rothaarige, angegrautes, graumeliertes Haar, blondes, dunkles, schwarzes, langes, gefärbtes, helles, kastanienbraunes, lockiges, glattes Haar.

► **der Mund**

die Lippen-Oberlippe/Unterlippe,
einen vollen, schmalen, breiten, großen, schiefen, dünnen, verbissenen, (zahnlosen) Mund haben.

Menschlicher Körper- (Körperbau und Aussehen): gedrungene, hagere, schwächliche, untersetzte Gestalt, (voll)schlanke, dicke, fette, abgemagerte Figur; breithüftig, schmalhüftig; federnder, schleppender Gang; schwerer, langsamer, schneller, (jugendlicher), schwerfälliger, aufrechter Gang, Watschelgang, Schneckengang.

Sommer-, Winter-, Berufs-, Sport-, Wanderkleidung.

Die Größe: groß, klein, mittelgroß.

Das Äußere: schick, elegant, sportlich, modisch, nach der neusten Mode, altmodisch, gutaussehend, häßlich, attraktiv, muskulös, athletisch, gepflegt, stark, kräftig, fit, schwach, bucklig, langbeinig.

► **„Das Nasespiel“**

Zeigen Sie mir bitte Ihre Nase, und ich sage Ihnen, wer Sie sind...

Kurze Nase

Der Mensch, der einen impulsiven und sogar einen explosiven Charakter hat, ist nicht immer ehrlich. Er handelt sehr oft inkonsequent.

Stupsnase

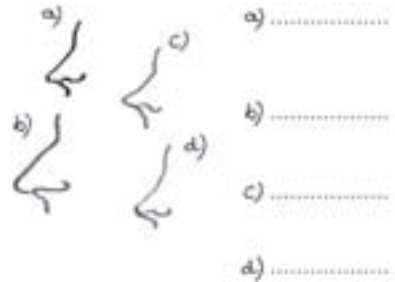
Diese Person ist impulsiv, aber freundlich. Sie fällt etwas unreife Urteile und ist von ihren Partnern abhängig.

Adlernase

Der Mensch hat einen reflexiven Charakter und er ist eine ungewöhnliche Individualität. Er mag führen, er hat Gerechtigkeitsgefühl und schenkt nicht jeder Person sein Herz.

Schmale Nase

Der Mensch besitzt eine große Intuition und eine durchschnittliche Begabtheit. Er ist Stubenhocker und sehr opferbereit.



► **Die Klatschzeitung**

a) Stellen Sie sich vor, Sie sind Reporter bei einer Klatschzeitung. Sie wollen eine Dame (eventuell die Sekräterin aus der Krimigeschichte) über ihren Chef befragen. Dazu haben Sie eine Liste mit Stichwörtern. Stellen Sie bitte zu jedem Stichwort eine Frage!

- Größe.....
- Alter.....
- Name.....
- Familienstand.....
- Bemerkenswerte Eigenschaften (Charakter).....
- Hobby.....

b) Machen Sie Notizen und dann schreiben und erzählen Sie einen Klatsch, den Sie gehört und der Ihnen gefallen hat.

- Er muss/müsste..
- Er dürfte..
- Er kann/könnte..
- Er wird wohl..
- Er mag..

Vermutete Eigenschaften des Chefs:

1. Gesicht:
2. Gestalt(Figur, Kleidung):
3. Innere (ein guter Vater, Frauenjäger, Frauenfeind, Familienvater, Arbeitsmensch, Arbeitstier):
4. Andere:

► **Übungen für Fortgeschrittene**

„Da hat er was Schönes angestiftet“.

Derek Mitchell war ein erfolgreicher Mann und wegen seiner verschiedenen Liebesaffären bekannt. Er kam auch mit verschiedenen Leuten in Konflikte, was eine Ursache dafür war, dass er eine Briefbombe gekriegt hat.

Mit Hilfe der unten genannten Wörter und Wendungen kann man eine konfliktreiche Situation schildern.

Welche Probleme gab es zwischen den drei Männern?

Was würden Sie den Männern sagen oder raten?

Wie würden Sie solchen Konflikt lösen oder schlichten?

Wie kann man Konflikte im Privat- und Berufsleben vermeiden?

Gibt es einen goldenen Mittelweg überhaupt? Nehmen Sie Stellung zu den Worten (dem Titel des Romans von Franz Werfel):

„Nicht der Mörder, der Ermordete ist schuldig“.

A) Frank Brecher

► Buchhalter (r Angestellte)

a) ► er hat nachlässigerweise viele Fehler begangen,

► ein heftiger Streit entbrannte zwischen Frank B. und Derek M. (die Arbeit.)

► Mängel verheimlichen, nachlässig arbeiten, die Tage nicht arbeitsam zubringen, ungenau berechnen, mit seinen Sachen sehr nachlässig umgehen, es an der nötigen Sorgfalt fehlen

► pfuschen, (stümpern), in seinem Beruf Pfuscher sein, sich wenig Mühe geben, stümperhafte (gewissenlose) Arbeit.

b) ► schlechte Ergebnisse erreichen, sich jmds. Mißgunst zuziehen, Pech haben/Pechvogel sein

► bei jmdm. schlägt alles fehl, vom Mißgeschick verfolgt sein

c) jmdn. tief kränken, sich fortwährend zanken, etw. in spöttischem Ton sagen / einen beleidigenden Scherz sagen, jmdn. mit etw./durch etw. beleidigen, sich über jmdn. mokieren, jmdm. auf die Nerven gehen; unorganisiert, undiszipliniert, chaotisch; r Streit, r Wortstreit, e Auseinandersetzung, die Zänkereien, ein unaufhörlicher Zank.

d) ungehorsam, (unverantwortlich, faul) sein

e) ein bescheidenes, stilles Leben führen, plei-

te, (in finanziellen Schwierigkeiten) sein, jmdn. nicht leiden (ertragen, dulden) können, Haß gegen (auf) jmdn. haben, e Aversion (r Widerwille), e Neigung, (e Schwäche).

f) leiden, verabscheuen, müde (erschöpft) sein, gelangweilt, e Langeweile;

verzweifelt, e Verzweiflung, wütend / e Wut, besorgt, bedrückt, erstaunt, beleidigt, bekränkt, unzufrieden/ e Unzufriedenheit e Gewissenbisse/ e Schande, r Undank;

g) in Wut geraten, sich in jmds. Angelegenheiten einmischen, unbedacht (planlos) handeln, zudringlich sein, dreist/verwegen, feige, zerstreut, selbstgefällig, bieder/naiv, nervös unselbständig, leichtsinnig/e Leichtsinigkeit, leichtgläubig, unverschämt, r Taugenichts, r Faulpelz/r Faulenzer, r Spaßverderber.

B) Derek Mitchell

Unternehmensberater (r Vorgesetzte/ r Chef) r Feind von B. Greenwell (r Geliebte /r Liebhaber von L. Triggler), r Casanova (r Verführer, r Frauenliebhaber).

a) er ist sehr genau, was seine Arbeit betrifft (anbelangt), sich in (D) etwas auskennen/ in etw. gut bewandert (versiert) sein, sorgfältig arbeiten, die Tage sehr arbeitsam zubringen, immer unpünktlich kommen, aufs genaueste berechnen, kontrollieren/ sorgfältig beobachten, in allem sehr genau sein, Sorgfalt auf etw. (A) verwenden/Sorgfalt bei etw. anwenden.

b) auf den Sprossen der Karriereleiter klettern, gute Ergebnisse erreichen, von Erfolg zu Erfolg schreiten, Erfolg bei Frauen haben, sich zu helfen wissen, sich keines guten Rufes erfreuen, r Weg zum Erfolg, ein erfolgreicher Mensch, eine glänzende Karriere (rAufstieg).

c) mit jmdm. im dauernden Zank leben, eine beleidigte Leberwurst spielen, mit jmdm. Händel suchen- (Ben Greenwell), mit jmdm. Händel haben (Frank Brecher), miteinander streiten,

Beleidigungen ausstoßen, jmdn. mit Worten beleidigen, jmdn. anbrüllen, jmdn. nerven/ necken, zänkisch, stürmisch, aggressiv sein, der Zänker, die Wut.

d) jmdn. entlassen / jmdm. die Arbeit kündi-

gen, sich ärgern über, befehlen, (führen, leiten) Entscheidungen treffen, schreien, tadeln, streitsüchtig sein.

- e) viel Kohle haben, ein vergnügtes (beneidenswertes) Dasein führen, viel Geld ausgeben, vermögend, verschwenderisch.
- f) jmdn. nicht ausstehen können, nach seiner Neigung leben, e Begierde, e Vorliebe, s Gefallen.
- g) ▶ jmdm. hinterlaufen (Luisa Triggler) jmdn. erobern, der Stimme des Herzes folgen, im 7. Himmel schweben, sich in jmdn. (L.T.) verlieben/ in jmdn. verliebt sein, jmdn. verführen, jmdn. attraktiv finden
 - ▶ mit jmdm. schlafen, ein Mädchen (L.T.) aufreißen/aufgabeln/anmachen., mit jmdm. eine Liebelei anknüpfen (mit jmdm. flirten, liebeln), viele Liebhaberinnen haben, eine flüchtige Liebschaft, verführerisch, liebreizend, liebestrunken, glücklich sein, r Liebhaber, r Liebling, r Aufreißer, r Anmacher, r Liebste, r Liebreiz, e Freundin, e Geliebte, e Liebste, e Affäre, e Verabredung, s Rendezvous, s Stelldichein, r Märchenprinz = r Liebling, s Liebespaar, r Liebesbrief, e Liebschaften, e Liebeleien.
- h) jmdn. ärgern (Ben G.), r Ärger, jmdn. beleidigen, kränken (Frank B.), jmdn. quälen (Frank B.), faszinieren (Luisa T.), in guter (schlechter) Laune (Stimmung) sein/gut (schlecht) gelaunt sein, zufrieden sein mit, die Zufriedenheit, gleichgültig.
- i) den Pflichten nachgehen, pflichtbewußt sein, die Selbstbeherrschung verlieren, große Ansprüche haben, offen sagen, jähzornig/unermüdlich sein, anmaßend/eingebildet, stolz sein, verrückt/vergnügungslustig, keck, zänkisch (streitsüchtig), großsprecherisch, pedantisch, temperamentvoll, geschwätzig, r Schwätzer, energisch, reizend, arrogant.

C) Ben Greenwell

Schnellrestaurantsbesitzer (r Hahnrei, r betrogene Bräutigam/Verlobte von L. Triggler).

- a) (bei Untreue der Frauen) dem Bräutigam (die) Hörner/ein Geweih aufsetzen, (zum Hahnrei machen), Hörner tragen, Karriere machen, r Karrierist, r Aufsteiger, das Traumziel (Luisa T.) nicht erreichen, Mißerfolg bei Frauen ha-

ben, um der Karriere willen auf seinen Ruf halten, mit keinem Mißerfolg rechnen, empfindlicher Verlust;

- e Enttäuschung, r Mißerfolg, e Niederlage, s Fiasko, r Verlierer.
- b) mit ihm ist nicht gut Kirschen zu essen, ein Komplott (e Verschwörung) schmieden, (anzetteln), sich ausgenutzt von jmdm. fühlen, sich durch etw. beleidigt fühlen, wütend, beleidigt sein.
- c) steinreich sein, auf großem Fuße leben, im Wohlstand leben, reich werden, über seine Verhältnisse leben, den Reichtum (s Vermögen) erwerben (besitzen), über große Einkünfte verfügen, Reichtümer aufhäufen, wohlhabend (vermögend).
- d) jmdn. in Haß entbrennen/ jmdn. bis auf den Tod hassen, von Haß erfüllt sein, Haß gegen (auf) jmdn. hegen, jmdn. hassen.
- e) r Abscheu, r Ekel.
- f) Liebe ist blind, in Liebe vergehen, jmdm. Liebschaften austreiben, sich Liebschaften aus dem Kopf schlagen, nach jmdm. verrückt sein, mit jmdm. Schluß machen, Liebe gegen jmdn. hegen., jmdn. betrügen, sich mit jmdm. verloben, eine Enttäuschung erleben, enttäuscht sein, jmdm. seine Liebe gestehen / erklären, jmds. Liebe (nicht) erwidern, eifersüchtig auf, e Eifersucht, treu, unglücklich, liebeskrank, tiefe Liebe zu, liebestoll, leidenschaftlich, e Leidenschaft, e Eifersucht, r Betrug, e Verlobte, s Liebesgeständnis, r Liebespfeil, r Liebesrausch, e Liebesraserei, e Liebesqual, e Liebeswut, s Liebeswerben.
- g) ein schmachtender, verschmähter Liebhaber;
- h) sich sehnen nach, e Sehnsucht, jmdm. Kummer bereiten; e Trauer, nicht zu sich kommen, jmdn. verachten, verabscheuen; leiden, böse sein, feindselig sein, e Feindseligkeit, einsam sein, e Einsamkeit, unglücklich, s Unglück, s Bedauern, e Rache,
- i) e Ruhe bewahren, sich beherrschen können, s Risiko (nicht) vermeiden, besonnen, (planmäßig) handeln, knapp und klar sprechen, berechnend handeln, selbstsüchtig, stur, gelassen, temperamentlos, selbstsicher, sparsam, mutig, kühn, schlau, unfreundlich, frech,

mißtraurisch, egoistisch, geduldig, rücksichtslos, s Mißtrauen, e Entschlossenheit.

„Fernsehbericht“

a) Sprechen Sie bitte über ein Ereignis, das Sie sich zu letzter Zeit im Fernsehen angesehen hatten.

Die folgenden Schlüsselwörter können Ihnen dabei helfen.

Wer? - Die beteiligten Personen.

Wo? Wann? Wie? - Die Situation.

Was? - Die Ereignisse.

Zuerst/dann/später, endlich... Der Verlauf.

Ich war .../hatte.../meinte.../wollte...

b) Bilde einen Bericht aus den unten genannten Wörtern! (Zuerst wird der Text 2-mal vorgelesen).

Tote bei Attentat - Anschläge in Spanien

Bei einem Bombenschlag von a in der b Hauptstadt c sind zwei Polizisten getötet und drei verletzt worden. Der ferngesteuerte d wurde gezündet, als die Wache in einem Polizeiposten wechselte, und eine maximale Zahl von Menschen getroffen werden konnte, so der e von Madrid.

Die spanische f verzeichnete seit Samstag vier Angriffe oder g im Baskenland. Zwei h, die südöstlich von Madrid Polizisten angriffen, wurden im Feuergefecht i, meldete eine spanische Agentur.

Attentätern spanischen getötet Madrid Sprengstoff Polizeikommissar Terroristen Polizei Bombenanschläge
--

„Nachrichten in Schlagzeilen“

a) **Umformungsübung**

Ergänzen Sie die Sätze, ohne den Inhalt der vorgegebenen Sätze zu verändern!

Baskische Polizisten erschossen.

1. In der Nähe von San Sebastian sind 2 baskische Verkehrspolizisten erschossen worden.

- ▶ Bei San Sebastian hat man 2 baskische Verkehrspolizisten erschossen.
- 2. Die beiden Männer waren in der Ortschaft Beasain zur Verkehrsregelung eingesetzt, als ein Mann und eine Frau auf sie zukamen.
 - ▶ Beide regelten den Verkehr im Ort Beasain, als ein Mann und eine Frau sich ihnen näherten.
- 3. Mindestens einer von ihnen eröffnete das Feuer.
 - ▶ Zum mindesten einer der beiden fing an zu schießen.
- 4. Der Vertreter des Innenministeriums im Baskenland, Villar, machte die Untergrundorganisation ETA für den Mordanschlag verantwortlich.
 - ▶ Die Untergrundorganisation ETA trägt die Verantwortung für den Mordanschlag, so Villar, der Vertreter des Innenministeriums im baskischen Land.
- 5. Seitdem die Separatisten im Januar 2000 ihren einseitig erklärten Waffenstillstand nach 14 Monaten angekündigt haben, sind bei den der ETA zugerechneten Anschlägen 38 Menschen getötet worden.

- ▶ Seit der Ankündigung des nach 14 Monaten von den Separatisten im Januar 2000 einseitig erklärten Waffenstillstandes, sind bei den Anschlägen, die der ETA zugerechnet wurden, 38 Menschen umgebracht worden.

Translationsübung

Übersetzen Sie aus dem Polnischen ins Deutsche!

1. Hiszpania: Zabito 2 policjantów.
2. Dwoje policjantów zginęło w zamachu w miejscowości Beasain, niedaleko San Sebastian na północy Hiszpanii.
3. Policja uważa, że za zamachem stoją separatyści z ETA.
4. Policjantka (34) zginęła od strzału w głowę na miejscu.
5. Towarzyszający jej policjant (32) został trafiony w szyję i w plecy.
6. Zmarł 2 godziny później podczas operacji w szpitalu w wyniku odniesionych ran.
7. Zamachu dokonali dwaj nieznani sprawcy (kobieta i mężczyzna), którzy oddali kilka strzałów do policjantów kierujących ruchem.

„Neue Qualität- Kriminalität“

Terroranschläge.

1 Der Text soll den Lernern zweimal vorgelesen werden.

Nach dem 2. Hören sollen die Lerner die Lücken ausfüllen (a, b, c...).

Jürgen Klossmann, 56, Spezialist für Organisierte Kriminalität, zu den Hintergründen des Anschlags auf die Bierkneipe „Macho“ in Berlin.

„Bild“-Journalist: Die Polizei sieht in dem Bombenanschlag einen Racheakt (a) zwischen rivalisierenden Banden (b), obwohl unter den 20 teils Schwerverletzten (c) fast nur unbeteiligte Kneipengäste (d) waren,- ist das eine neue Dimension im Kieskrieg (e) Ost?

► Klossmann: Brutalität und Ausmaß der organisierten Kriminalität (f) in den neuen Ländern steigen seit Jahren an – auch wenn sie noch nicht Westniveau erreicht haben. Nach der Wende haben sich die eher bodenständigen Kleinkriminellen(g) im Osten zunächst neu orientiert, sich mit Westlern zusammengetan. Zu Reibereien(h) kam es dabei immer, aber die haben sich höchstens gegenseitig den Kiefer (i) gebrochen. In dieser Hinsicht hat der Anschlag eine neue Qualität.

„Bild“- Journalist: Bei der Bombe in Berlin ging es um die Konkurrenz (j) zweier Scheinfirmen, eine wird von einem Ostler betrieben, die andere vom westdeutschen Chef eines Motorrad-Clubs, der als Bombenleger (k) verdächtig wird...

► Klossmann... Weil er womöglich zu habgierig wurde. Für zugewanderte Unterwelt (l) aus dem Westen ist das nicht ungewöhnlich. In der Nähe von Brandenburg hat die Polizei Anfang des Jahres einen illegalen Nachtclub entdeckt, dessen Besitzer, ein Geschäftsmann aus Frankfurt am Main, sich mit nahezu allen Partnern zerstritten und deshalb für Unruhe und Überfälle (t) in der Szene (m) gesorgt hatte.

„Wiederaufleben des Terrorismus“

Der Terrorismus, der sich heute wie eine Pest ausbreitet, ist absolut zu ächten.

Die Morallehre besagt, dass der Zweck niemals die Mittel heiligt.

a) *Bauen Sie Aktivsätze aus dem folgenden Wortmaterial. Verwandeln Sie zunächst die Aktivsätze in Passivsätze (Präsens).*

Beispiel:

A Das Werfen von Bomben

1. Die Terroristen werfen die Bomben.

2. Die Bomben werden

B Das Legen von Sprengsätzen.

1.

2.

C Die Geiselnahme.

1.

2.

D Die Entführung von Politikern als Geiseln.

1.

2.

E Die Terrorisierung von Politikern.

1.

2.

F Die Ermordung von Richtern.

1.

2.

G Inbrandsetzung von Kaufhäusern.

1.

2.

H Belagerung von Botschaften.

1

2

I Die Anbrennung von öffentlichen Gebäuden.

1

2

b) *Nennen Sie Beispiele für terroristische Verhältnisse unter Verwendung aktueller Informationen der Medien.*

..... ist / sind.....

Unter versteh(t)en (man)

wir.....,z.B.:

Der Terrorismus ist: die Anwendung brutaler Gewalt, die bis psychischer Vernichtung des Gegners geht.

die terroristischen Aktionen,
der individuelle Terrorismus,
der Terrorist,
terrorisieren,
terroristisch,
der Terror,

der Schrecken,
die Gewaltherrschaft,
die Gewaltanwendung,
der Gewaltakt,

c) Suchen Sie die passenden Definitionen für folgende Stichwörter heraus!

a) -r Terror, b)r Terrorismus, c)r Terrorakt,
d)r Terrorangriff, e)terrorisieren, f)r Terrorist,
g) terroristisch.

1- gewalttätiges Vorgehen; Gewalt – und Schrecken herrschaft, gewaltsames, rücksichtsloses Handeln.

2- Ausübung von Terror oder Gewaltausübung (z.B. Attentate auf Funktionsträger und Repräsentanten von Staat und Gesell-

schaft) durch Untergrundorganisationen mit einer polit. extremen Ideologie, die darauf abzielt, das bestehende Gesellschaftssystem umzustürzen.

3- (einmalige) Gewaltanwendung zur Durchsetzung bestimmter, besonders polit. Forderungen od. Ziele.

4- Vernichtungsangriff.

5- durch Gewaltanwendung einschüchtern; in Schrecken und Furcht versetzen.

6- Jemand, der Terror ausübt (Anhänger des Terrorismus).

7- auf Terrorismus beruhend, mit seiner Hilfe; Terror ausübend und verbreitend.

Lösung: a-1, b-2, c-3, d-4, e-5, f-6, g-7,

(styczeń 2004)

Lucyna Jackowska¹⁾

Radom

Dni kultury rosyjskiej

W maju 2001 r. z Anną Łęcką, nauczycielką naszej szkoły, zorganizowałyśmy obchody *Dnia kultury rosyjskiej*. Impreza odbyła się w udekorowanej sali gimnastycznej. Wykorzystany był sprzęt muzyczny z nagłośnieniem oraz rzutnik multimedialny. Na program składały się piosenki rosyjskie, wiersze, scenki humorystyczne, anegdoty, narodowy taniec rosyjski *Kazaczok* (wykonawcy występowali w narodowych strojach rosyjskich), konkurs wiedzy o Rosji. W czasie imprezy uczniowie pokazali, że znają alfabet rosyjski, bawiąc się w tzw. żywy alfabet oraz śpiewając *Piosenkę o literach*. Młodzież świetnie się bawiła, śpiewając wspólnie najbardziej chyba popularną piosenkę rosyjską *Kalinka*. W skład programu weszła również ballada Okudźawy *Aleksander Puszkina*, wykonana w oryginalnej wersji rosyjskiej z akompaniamentem gitary. Spodobało się również wykonanie dwóch piosenek *Wernisaż* oraz *Oczy cziornyje* z ciekawym układem choreograficznym. Atrakcją stanowiło również tłumaczenie przez nauczycielkę innej specjalności przepisu kulinarnego na tzw. *pirożki*

(narodowa potrawa rosyjska). Przepis był tłumaczony z języka rosyjskiego na polski. Uzupełnienie tego stanowiła degustacja gorących *pirożków* i czerwonego barszczyku. Na zakończenie imprezy, przy kolejnym wspólnym odśpiewywaniu *Kalinka* włączyli się do zabawy i tańca również nauczyciele. Poniżej przedstawiam szczegółowy scenariusz imprezy.



День русской культуры

Tematyka: prezentacja utworów literackich i wokalnych w ramach promowania kultury rosyjskiej.

Czas trwania: około 60 minut.

Cel imprezy: promowanie kultury rosyjskiej

Wykonawcy: wybrani uczniowie z klas: III, II i I.

Do przygotowania widowiska potrzebny jest magnetofon, kolumny, wzmacniacz, dwa mikrofony, rzutnik, statyw i krzesło (wszystko może odbywać się w sali gimnastycznej).

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka rosyjskiego w I Liceum Ogólnokształcącym im. M. Kopernika w Radomiu.

Osoba zapowiadająca wychodzi na środek sali, wita wszystkich zgromadzonych:

Witamy bardzo serdecznie wszystkich zgromadzonych na święcie kultury rosyjskiej.

Prowadząca siada, a z kasety zostaje włączony utwór *Бродяга*. Po 2 minutach następuje wyciszenie muzyki, prowadząca staje na środku sali i mówi po rosyjsku:

Давайте познакомимся!

Меня зовут Эльвира. В этом зале собрались те ученики Первого лицея, которые учат русский язык. Сегодня мы отмечаем праздник русской культуры. Будем говорить частично на русском языке, частично на польском, чтобы не было никаких недоразумений.

На наш праздник мы пригласили гостей: директора школы, заместителя директора школы, учительниц русского языка, классных руководителей и тех учителей, которые любят русский язык. На нашем празднике послушаем несколько русских песенок, послушаем русские анекдоты, послушаем короткие стихотворения, будем принимать участие в конкурсе. Быть может, получим какие – то подарки. Для наших гостей мы приготовили также сюрприз.

Начнём праздник с самой популярной русской песенки „Калинка”.

Давайте, споём эту песенку. Чтобы мы не забыли слова, Лукаш покажет их на большом экране.

Siada; z kasety zostaje włączona „Kalinka”, a na ekranie pojawiają się słowa tegoż utworu, wszyscy zgromadzeni śpiewają:

Калинка, калинка, калинка моя!

В саду ягода малинка, малинка моя!

Ах! Под сосною, под зелёною

Спать положите вы меня

Ай, люли, люли, ай, люли, люли

Спать положите вы меня.

Калинка, калинка, калинка моя!

В саду ягода малинка, малинка моя!

Ах! Сосёнушка ты зелёная

Не шуми ты надо мной!

Ай, люли, люли, ай, люли, люли

Не шуми ты надо мной!

Калинка, калинка, калинка моя!

В саду ягода малинка, малинка моя!

Ах! Красавица, душа девица

Полюби же ты меня!

Ай, люли, люли, ай, люли, люли

Полюби же ты меня!

Калинка, калинка, калинка моя!

В саду ягода малинка, малинка моя!

Po odśpiewaniu utworu prowadząca ponownie wstaje i zapowiada wierszyk o literkach:

Все знают, что русский алфавит называется *кириллица*. Ученики класса I э покажут «живой алфавит» и докажут, что его знают. Слушаем:

Siada, a na scenie pojawiają się uczniowie trzymający w dłoniach kartony z wypisanymi literami rosyjskimi i mówią:

Алфавит уже мы знаем,

Уже пишем и читаем,

И все буквы по порядку

Без ошибки называем:

а, б, в, г, д, е, ё, ж, з, и, й, к, л, м, н, о, п, р, с, т,
у, ф, х, ц, ч, ш, щ, ь, ы, ь, э, ю, я

Po zakończeniu wierszyka uczniowie kierują się do wyjścia, pozostają tylko ci, którzy ustawiają się w tle z napisem «песенка о буквах», statysta ustawia krzesło i statyw z mikrofonem, pojawia się grupa dziewcząt śpiewających piosenkę, prowadząca zapowiada ją:

Они тоже споют песенку о русских буквах:

Oddaje mikrofon śpiewającym i siada:

Это очень хорошо,

Что буквы есть на свете.

Их должны на память знать

И взрослые, и дети.

Буквы могут

В слова превращаться,

Если с ними

Уметь обращаться!

Дружат с буквами не зря

Девчонки и мальчишки.

Их не зная, не прочтёшь

И самой тонкой книжки.

Буквы могут

В слова превращаться,

Если с ними

Уметь обращаться!

Dziewczęta oddają mikrofon, statysta odstawia krzesło i statyw, ustawia na środku sztalugę z kartkami, obok leży mazak do rysowania, prowadząca zapowiada wiersz „Portret”, oddaje mikrofon malarzowi,

drugi mikrofon podaje artyście statysta, po zapowiedzi siada:

Послушаем тоже стихок: «Портрет» в исполнении двух мальчиков из класса I э.

Портрет

- Вы художник или нет?
Нарисуйте мой портрет.
- Хорошо, начнём с лица,
Вот большая голова,
Уши, щёки, борода,
Брови, нос, глаза, ресницы...
- Подождите, не годится.
Чего – то тут не достаёт.
- А... Забыл я сделать рот,
Губы, зубы и усы.
Волосы для красоты.
Вот, закончен ваш портрет.
Как? Похоже?
- Вовсе нет.

Po zakończeniu recytacji statysta odstawia na swoje miejsce wcześniej ustawione przedmioty, a prowadząca wygłasza swoją kwestię:

Те, которые учат иностранный язык, помнят, что надо знать формы вежливости. На английском языке «How are you?» всем известно. А как это будет на русском? „Как дела?” А какой на это ответ? Послушайте:

Siada, na scenie pojawia się kilka dziewcząt śpiewających piosenkę, słowa mogą pojawić się także na ekranie:

- Расскажите мне сейчас,
Как дела идут у вас?
- Всё прекрасно!
- Всё отлично!
- Всё не хуже, чем обычно!
- Всё нормально!
- Всё ужасно!
- Всё чудесно!
- Всё прекрасно!

Po zakończeniu oddają mikrofon prowadzącej, która zapowiada scenkę, a statysta ustawia na środku krzesło dla dziadka. Prowadząca siada, na scenie pojawia się chłopak przebrany za dziadka i drugi uczeń:

Послушаем тоже интересный рассказ о том, как поступать в жизни.

- Послушай, дедушка! Никто меня не любит!

Все только кричат, а ничего мне не дают!

- Чего же тебе не дают, Павлик?
- Лена не даёт мне книгу. Бабушка не позволяет взять яблоко. Брат Коля едет кататься на лодке, а меня не берёт.
- Это потому, что ты говоришь не такие слова, как нужно. Я скажу тебе два слова на ушко. Только помни, говорить эти слова надо тихо и смотреть в глаза человеку, с которым говоришь! Не плачь! Не кричи! Этими словами ты сделаешь больше, чем плачем и криком!
- Спасибо, дедушка, я буду хорошо помнить эти слова!

Dziadek wychodzi, pojawia się uczennica i rozmawia z uczniem:

- Лена, дай мне твою книгу, пожалуйста.
- Хорошо, Павлик, возьми! Вот она на окне!
- Спасибо, Лена! Спасибо!

Dziewczyna wychodzi, pojawia się uczennica przebrana za babcię i siada na krześle:

- Бабушка, вот у тебя корзина с яблоками. Дай мне, пожалуйста, одно яблочко!
- Миленький мой! Вот тебе сладкое красное яблочко!
- Спасибо, бабушка!

Babcia wychodzi, pojawia się uczeń:

- Шура, ты едешь кататься на лодке? Возьми меня с собой, пожалуйста!
- Почему не взять? Едем!
- Спасибо, Шура.

Uczeń wychodzi, zostaje sam chłopiec, mówi:

- Помогли дедушкины слова! Никогда их не забуду! Скажите, какие это слова?

Wychodzą na scenę wszyscy uczestnicy scenki i mówią:

- Пожалуйста, спасибо.

Prowadząca wstaje i zapowiada krótką piosenkę, której słowa pojawiają się na ekranie;

Для всех тоже важный день рождения. Мы поздравляем друг друга с днём рождения. Жаль, что он только раз в году. Песенка это показывает.

Na środek sceny wychodzą uczennice śpiewające piosenkę dwa razy:

Я играю на гармошке
У прохожих на виду...
К сожаленью, день рождения –
Только раз в году.

Wychodzą, a prowadząca zapowiada anegdoty:

А теперь послушаем, как ученики будут нас
развлекать анекдотами.

Siada, pojawia się uczeń i uczennica:

- Мама велела купить килограмм сметаны
- говорит Коля и подаёт продавщице горшок. Та наполняет его сметаной.
- А где деньги, которые тебе дала мама?
- Они в горшке, на дне.

Wychodzą, pojawiają się dwie dziewczyny:

Маленькая девочка Маша спрашивает маму:

- Скажи, мама, почему у меня два глаза, два уха, две руки, две ноги, а язык – только один?
- Это для того, чтобы ты больше видела, больше слышала, больше делала, больше ходила и меньше разговаривала.

Wychodzą, prowadząca zapowiada konkurs:

Мы организовали для вас конкурс. О нём поговорим на польском языке. Послушаем также популярные русские песенки.

Przekazuje mikrofon prowadzącym konkurs i siada. Prowadzący zapraszają po jednej osobie z każdej klasy, zapoznają uczestników z regułami, na ekranie pojawiają się pytania:

1. Czy Polska graniczy z Rosją, a jeżeli tak, to pokaż gdzie?
2. Z którym rosyjskim poetą przyjaźnił się Mickiewicz?
3. Marka samochodu ciężarowego z Rosji.
4. Jak się nazywa najdłuższa rzeka Rosji (pokaż na mapie).
5. Do jakiej grupy języków należy język rosyjski.
6. Jaka waluta obowiązuje w Rosji.
7. Jakie góry oddzielają Europę od Azji? (pokaż na mapie)
8. Najpopularniejsza piosenka ludowa Rosji.
9. Inna nazwa Petersburga.
10. Kto napisał poemat dygresyjny „Eugeniusz Oniegin”?
11. W którym wieku żył Puszkini?
12. Jak się nazywa narodowa potrawa Rosji?

13. Jak się nazywa najchłodniejsza część Rosji?
14. Największe jezioro w Rosji.
15. Wymień nazwisko kompozytora – twórcę baletów „Jezioro łabędzie”, „Dama pikowa”
16. Podaj imię i nazwisko pierwszego kosmonauty.
17. Nazwij pokazane na ekranie zabytki architektoniczne Rosji.
18. Przed jakim zabytkiem architektonicznym stoi grupa turystów?
19. Jak się nazywa parlament rosyjski?
20. Gdzie znajduje się siedziba najwyższych władz Rosji?
21. Jak się nazywa prezydent Rosji?
22. Jakie miasto jest stolicą Rosji?
23. Nad jaką rzeką leży Petersburg?
24. Wskaż na mapie Irkuck.

Przy wręczaniu nagród piosenka ATC (po rosyjsku). Po konkursie prowadząca zapowiada występ uczniów starszych klas:

Ученики старших классов покажут, что на русском языке можно не только говорить, но также петь на более серьёзные темы. Послушаем:

Statysta ustawia krzesło i statyw dla chłopca grającego na gitarze, pojawiają się dwie uczennice śpiewające piosenkę:

Александр Сергеевич Пушкин

Былое нельзя воротить – и нечальиться нечего:
У каждой эпохи свои подрастают леса.

А все таки жаль, что нельзя с Александром Сергеевичем

Поужинать, в «Яр» заскочить хоть на четверть часа! (2 раза)

Теперь нам не надо по улицам мыкаться ошупью

Машины нас ждут и ракеты уносят нас в даль.

А всё – таки жаль, что в Москве больше нету извозчиков,

Хотя б одного, и не будет отныне, а жаль! (2 раза)

Я кланяюсь низко познания морю безбрежному,

Разумный свой век, многоопытный век свой любя.

А всё – таки жаль, что кумиры нам снятся по – прежнему,

И мы иногда все холопами числим себя.
(2 раза)

Победы свои мы ковали не зря и вынашивали.
Мы всё обрели – и надёжную пристань и свет.
А всё – таки жаль... иногда над победами
нашими

Встают пьедесталы, которые выше побед.
(2 раза)

Былое нельзя воротить... Выхожу я на улицу
И вдруг замечаю: у самых Арбатских ворот
Извозчик стоит, Александр Сергеевич про-
гуливается...

Ах, завтра, наверное, что – нибудь прои-
зойдёт!
(2 раза)

*Statysta odstawia krzesło, statyw, z kasety zostaje
włączona piosenka „Очи чёрные”, na scenie poja-
wiają się dwaj chłopcy i dziewczyna przebrana za Cy-
ganke. Oni śpiewają, ona tańczy wokół nich:*

Очи чёрные

Очи чёрные, очи страстные,
Очи жгучие и прекрасные.
Как люблю я вас, как боюсь я вас,
Знать, увидел вас
Я не в добрый час.

Не видал бы вас, не страдал бы так,
Жил бы век я свой припеваючи.
Вы сгубили меня, очи чёрные,
Унесли навек моё счастье.

Часто снится мне в полуночный час,
И мерещится – счастье близко так,
Но проснулся я – ночь кругом темна,
И здесь некому пожалеть меня.

Скатерть белая залита вином,
Все гусары снят беспробудным сном.
Лишь один не спит, пьёт шампанское,
За любовь свою, за цыганскую.

*Z płyty zostaje uruchomiony utwór Czajkowskiego
„Jezioro łabędzie”, pojawia się uczennica deklamują-
jąca wiersz, na ekranie pojawia się napis: „Поз-
дравляем с праздником матери”:*

Говорящее письмо

В полярные злые широты,
На судно, зажатое льдом,
Доставили почту пилоты –
Конверт с говорящим письмом.

В каюте, наполненной шумом,
Усталая лампа горит...
Задумчиво слушает штурман,
Как старая мать говорит.

И, словно сквозь шум непогоды
Услышав своих матерей,
Команда собралась у входа,
И боцман присел у дверей.

А судно снегами заносит,
Метелям мести и мести...
Вот голос смолкает. Но просят
Пластинку опять завести.

И долго матросам не спится,
Все смотрят в бегущую тьму.
А самому младшему снится,
Что мама подходит к нему.

*Wyciszenie utworu i włączenie z kasety piosenki
„Вернисаж”, na scenie pojawia się dziewczyna i chłop-
ak, tańczą i śpiewają:*

Вернисаж

На вернисаже как-то раз
Случайно встретила я вас.
А вы вдвоём. Вы не со мною.
Был так прекрасен вернисаж,
Но взор ещё прекрасней ваш!
А вы вдвоём. Вы не со мною...

Как за спасеньем к вам иду,
Вы тот, кого давно я жду.
Но вы вдвоём. Вы не со мною.
И я себя на том ловлю,
Что вас почти уже люблю.
Но вы вдвоём. Вы не со мной!
Ах, вернисаж! Ах, вернисаж!

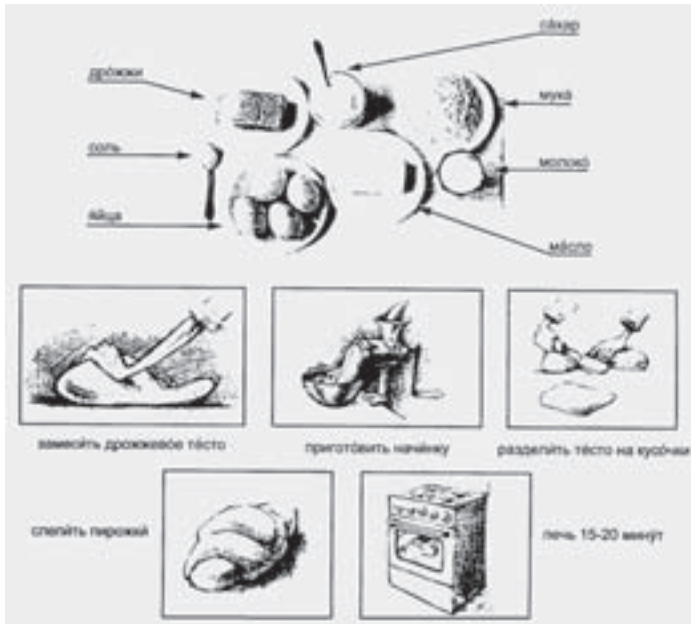
Какой портрет! Какой пейзаж!
Вот „Зимний вечер”, „Летний зной”,
А вот „Венеция весной”.
Ах, вернисаж! Ах, вернисаж!
Какой портрет! Какой пейзаж!
Вот кто-то в профиль и анфас...
А я смотрю, смотрю на вас!

Вы моя радость, моя грусть,
Тот сон, что помню наизусть!
Но вы вдвоём. Вы не со мною...
Моей надежды ясный свет,
Я шёл к вам столько долгих лет!
Но вы вдвоём. Вы не со мною.

Ах, вернисаж, мучитель наш!
 Вы не одна, какой пассаж!
 И вы вдвоём. Вы не со мною.
 На этой выставке картин
 Сюжет отсутствует один,
 Где мы вдвоём. Где вы со мной.
 Ах, вернисаж! Ах, вернисаж!

Какой портрет! Какой пейзаж!
 Вот «Зимний вечер», «Летний зной»,
 А вот «Венеция весной».
 Ах, вернисаж! Ах, вернисаж!
 Какой портрет! Какой пейзаж!
 Вот кто-то в профиль и анфас...
 А я смотрю, смотрю на вас!

Prowadząca wstaje i zapowiada niespodziankę, na ekranie pojawia się przepis przyrządzania dania ro-



syjskiego, do przetłumaczenia tekstu prowadząca zaprasza jedną z przybyłych nauczycielek. W tym samym czasie inni goście dostają czerwony barszczyk w kubeczkach i bułeczki z kapustą:

А теперь сюрприз. Мы хотим показать вам на экране способ изготовления пирожков, которые можно считать национальным русским блюдом. Посмотрите внимательно и попробуйте это объяснить на польском языке.

Prezentacja

А теперь посмотрим национальный русский танец „Казачок” в исполнении наших учеников.

Siada, z płyty włączony zostaje utwór, na scenę wbiegają trzy pary, w strojach przypominających narodowe stroje Rosjan i tańczą; w trakcie pojawia się uczeń, który wykonuje tzw. „prisjudy”, wszyscy zgromadzeni klaszczą w rytm muzyki.

Po zakończeniu utworu prowadząca wstaje, żegna się z wszystkimi przybyłymi gośćmi i uczniami

Кончаем наш праздник и желаем всем всего наилучшего. До скорой встречи!

Prowadząca po polsku zachęca wszystkich do ponownego zaśpiewania na koniec „Kalinki”, na ekranie pojawiają się słowa, z magnetofonu słychać podkład muzyczny. Jeżeli uczniom spodoba się wspólna zabawa można jeszcze raz włączyć „Kazaczoka” i zaprosić do wspólnego tańca.

(lipiec 2001)

Beata Kawczyńska¹⁾
 Bydgoszcz

Moda w starożytnej Grecji i Rzymie

Poniższe przedstawienie „sprawdziło się” zarówno w pracy z gimnazjalistami, jak i liceali-

stami. Dbałość uczniów o perfekcyjne nauczanie się ról, przygotowanie strojów, rekwizytów,

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka łacińskiego w Zespole Szkół Ogólnokształcących nr 5 w Bydgoszczy i w Niższym Seminarium Duchownym w Markowicach.

chęć pokazania się od jak najlepszej strony, utwierdziła mnie w przekonaniu, że młodzież lubi bawić się w teatr.

Moda w starożytnej Grecji i Rzymie

Dwie osoby prowadzą narrację.

Narrator I: Za chwilę znajdziemy się za kulisami antycznej garderoby, najpierw w Grecji, potem w Rzymie. Podpatrzmy, jak ubierały się ówczesne strojnisię. Czy wiecie, że w Grecji kobiety nie były takimi niewolnicami mody jak dziś? Dlaczego? Ubioru nie podlegały żadnym specjalnym wy­mogom, regułom i zależały od osobistego gustu, smaku i zasobności kiesy. Niewolnicy np. nosili zużyte ubrania swych pa­nów, a wolne damy obwieszały się klejno­kami, co było zabronione zwykłym słu­żącym i niewolnikom.

Narrator II: Oto Fyllis, 16-letnia córka Myrtilosa z gminy Alopeke w Atenach. Dziś w ateń­skiej polis ostatni dzień wielkiego święta bogini Ateny, zwanego Panatenajami. Fyl­lis pod opieką niewolnicy Jony wybiera się do miasta. Ma zamiar – wraz z innymi dziewczycami ze znakomych rodów – uczest­niczyć w słynnej procesji na Akropol. Trze­ba ubrać się starannie. Fyllis klaszcze w dło­nie przywołując słu­żące i zaczyna się ubie­rać. Pytanie: w co? W spódnicę? Nie! W spodnie? Nie! A może w kostium? Też nie! Dziewczyna ma inny pomysł na ciuch. Zakłada peplos.

Narrator I: Peplos?

Narrator II: Tak, popatrzmy! Niewolnice trzy­mają prostokątny płat tkaniny o wysokości większej od wzrostu dziewczyny, a szeroko­ści takiej jak podwójna odległość między jej łokciami. Służebna robi teraz tak zwaną obrzutkę, tzn. zagina tkaninę na zewnątrz i otacza ciało swej młodej pani w ten spo­sób, że jedna połowa materiału tworzy przód, a druga tył ubioru. Lewy bok jest zasłonięty, prawy odkryty. Na ramionach peplos spinano szpilkami, starając się zo-

stawić z przodu coś, co przypominało dzi­siejszy dekolot. Co jeszcze? Strój przepasy­wano i gotowe!

Narrator I: A czy to prawda, że używano tylko tkanin białych?

Narrator II: Ależ nie. Były peplosy żółte, czer­wone, purpurowe i niebieskie.

Narrator I: A co z fryzurą?

Narrator II: Fyllis ma piękne długie włosy, moż­na je upiąć w kok lub założyć chustkę za­krywającą włosy, albo też owinąć głowę ta­śmami. Ale Fyllis to mała elegantka, ze swej szkatułki wyciągnie diadem, troszkę loczków uformuje nad czołem. Nałoży pierścienie, bransolety, kolczyki.

Narrator I: Oto typowa młoda Greczynka sprzed dwóch i pół tysiąca lat.

Narrator II: Czy pamiętacie z mitologii Gra­cje? Te boginki pogodnego wdzięku i ra­dosnych uroków życia przynosiły dziew­czętom i chłopcom urodę. Służyły przede wszystkim Afrodycie, dla której przygo­towywały pachnące szaty, ozdabiały ją kwiatami.

W mitologii są trzy Gracje, ale my, w skrom­nych murach naszej Alma Mater – V LO w Bydgoszczy, gości­my tylko jedną z nich, Talię, i to w roli dla siebie nieco nietypo­wej. Otóż Talia na krótko stanie się model­ką rzeźbiarza Fidiasza.

Narrator I: Zaprezentuje nam ona elegantszy od peplosu strój, wykonywany z tkanin impor­towanych. Jest to chiton. Chiton jest pocho­dzenia wschodniego.

Narrator II: Opowiedz nam, jak go wykonywano.

Narrator I: Przede wszystkim potrzebne były tym razem dwa płaty materiału, każdy o wyso­kości równej wysokości człowieka do ra­mion. Szerokość płata równała się długości poziomo rozłożonych rąk. Te dwa kawałki zszywano do pach, a u góry, na ramionach, spinano je szeregiem specjalnych spinek, później guzików lub zszywano. Chiton za­wsze przepasywano. Często prasowano go w drobne fałdki i nasycano pachnącymi olejkami.

Kobiety i muzycy nosili chitony długie do ziemi, a mężczyźni krótsze – powyżej ko­lan.

Narrator II: Nie spodobałby się ten pomysł współczesnym wielbicielom kobiecych nóg!

Narrator I: Cóż jeszcze? Modnym dodatkiem do chitonu był mały filcowy kapelusz lub słomiany, z rondem. I, rzecz jasna, parasolka.

Narrator II: Wiem, że w domu, a często i poza domem chodzono boso, ale bogate eleganti zamawiały dla siebie u szewca wytworne sandałki z drogocennych nieraz złożonych skórek. Na ogół jednak noszono skórzane, dość prymitywne sandały.

Narrator I: Obie panie, Fyllis i Talia miałyby się z pyszna, gdyby chciały udać się na wycieczkę w zimny, wietrzny dzień. Antyczni ratowali się przed zimnem płaszczem. Był to himation.

Narrator II: Czym był himation, czy płaszczem noszonym i przez mężczyzn i kobiety?

Narrator I: Był to prostokątny, dość wąski płat grubszej raczej tkaniny. Były na nim najróżniejsze hafty: wizerunki zwierząt, esy-floresy, kółka, kropki, kwadraciki lub motywy roślinne. Himationy zakładano dowolnie, jak komu było wygodnie, ale najczęściej zarzucano go na lewe ramię przez plecy, przerzucano pod lewym ramieniem i znowu zarzucano na lewe ramię. Kobiety nakładały himationy na peplosy, mężczyźni na opaskę na biodrach. A filozofowie, np. Sokrates, na nagie ciało.

Narrator II: Zatem w Grecji na ulicach było kolorowo, różnorodnie, luźno i chyba bezpiecznie bo czyż można sobie wyobrazić bójkę w takich szatach?

Narrator I: A jak ubierali się starożytni Rzymianie?

Narrator II: Nie mieli oni szczególnej fantazji i polotu, potrafili jednak wzorować się na obyczajach innych ludów. Można było o nich powiedzieć: „W Rzymie poznać pana bogatego po ubiorze jego”.

Narrator I: Filmy o starożytnym Rzymie często ukazują nam mężczyzn ubranych w krótkie sukienki.

Narrator II: To lepsza lub gorsza kopia rzymskiej tuniki. Oto młody Rzymianin, Marcus Iulius Flaccus, syn bogatego szewca posiadającego warsztat w ruchliwym punkcie przy Via Appia w Rzymie. Markus trochę się spieszy do szkoły Orbiliusza, baaaardzo surowego nauczyciela. Popatrzmy, jak jest ubrany i porównajmy kontrolowany luz sprzed dwóch tysięcy lat i teraz. Markus jest ubrany w tunikę. Był to właściwie grecki chiton, tyle że zszyty na ramionach. Tuniki nosili wszyscy. Mężczyźni gustowali w tunikach krótkich, przed kolana, szerokich, zawsze przepasanych.

Narrator I: Przypatrzmy się raz jeszcze greckim i rzymskim szatom. Peplos, chiton, himation, tunika. To dzisiaj obco brzmiące słowa, często niezrozumiałe dla nas.

Były to w większości skromne szaty ozdobione niewielką ilością dodatków. Wbrew pozorom współczesny strój, zwany klasycznym, ma jednak wiele wspólnego z antycznym ubiorem. Łączy je bowiem prostota i elegancja.

Narrator II: A teraz zajrzyjmy do domu Emiliusza. Trwają tam przygotowania do ślubu. Piętnastoletnia Emilia, najstarsza córka pana domu, wychodzi dziś za mąż.

Narrator I: Trwa przystrajanie mieszkania panny młodej; trzeba wam wiedzieć, że w starożytności dekoracje wykonywano z kwiatów.

Narrator II: A teraz Emilia udaje się przed posąg Jowisza. Ofiarowuje mu swe zabawki z dzieciństwa oraz stare stroje.

Narrator I: Za chwile odbędzie się ceremonia zaślubin. Panna młoda przysięgnie mężowi wierność i posłuszeństwo. Potem odbędzie się uczta weselna. (Aktorzy stają przed sobą i wypowiadają formułkę weselną, najpierw po łacinie, potem po polsku).

„UBI TU, KAIUS, IBI EGO, KAIA”. GDZIE TY, GAJUSZ, TAM JA, GAJA. (Muzyka jest głośniejsza, ktoś może sypać kwiaty).

(lipiec 2003)

KONKURSY



Barbara Gosztyła-Łuć, Dorota Muszyńska¹⁾
Gdańsk

Konkurs wiedzy o Irlandii²⁾

W 2004 r. zorganizowałyśmy dla uczniów klas IV-VI międzyszkolny konkurs wiedzy o Irlandii. Rywalizowały trzyosobowe zespoły z różnych szkół. Z wyjątkiem pierwszego pytania pozostałe były losowane. Uczniowie uzyskiwali maksymalną liczbę punktów, jeśli od razu udzielili poprawnej odpowiedzi. Jeśli mieli wątpliwości mogli poprosić o trzy warianty odpowiedzi, ale wówczas uzyskiwali mniej punktów. Jeśli nadal jej nie udzielili, na pytanie odpowiadała inna grupa.

QUIZ about IRELAND

1. Each group should complete the chart (5 min) and then match the names to the jobs:

Patron of Ireland	The Patron Saint's Day	National colour	Symbol of Ireland	National instrument

Match the names to the jobs:

Sinead O'Connor a priest
Jonathan Swift a poet
St. Patrick a singer
Tim Severin a sailor
Seamus Heaney a writer

2. What is another name of Northern Ireland?
a) Druid b) Ulster c) Godot
3. Ireland is separated from Great Britain by the sea. What's its name?
a) the Irish Sea b) the English Sea
c) the Northern Sea
4. What's the capital city of Ireland?

- a) Belfast b) Galway c) Dublin
5. What disaster happened in Ireland in the 19th century, which made many people emigrate?
a) Great fire b) Potato famine
c) Earthquake
6. What does IRA stand for?
a) Irish Republican Army
b) Ireland Rebuilding Association
c) Ironic Remarks Academy
7. What is the longest river in Ireland?
a) Londonderry b) Shamrock
c) Shannon
8. Dublin has the biggest park in Europe. What's its name?
a) Hyde Park b) St. Patrick's Park
c) The Phoenix Park
9. What is the Irish national sport?
a) bowling b) hurling c) hockey
10. What is the most popular Irish folk dance?
a) Streamdance b) Westlifedance
c) Riverdance
11. What is the oldest and most famous university in Ireland?
a) Trinity College b) Oxford College
c) Irish College
12. Why is O'Connell Bridge in Dublin unusual?
a) It's the longest bridge in Ireland
b) It's almost square
c) It's the bridge for animals only
13. Ireland is a very green country and sometimes people give it the name of a very expensive stone. What is this name?
a) The Diamond Isle b) The Ruby Isle
c) The Emerald Isle

¹⁾ Autorki są nauczycielkami języka angielskiego w II Społecznej Szkole Podstawowej STO i II społecznym Gimnazjum STO w Gdańsku.

²⁾ Patrz: s. 159 w tym numerze.

14. *If you want to be a great speaker you should visit the castle in Ireland and kiss the stone, which is there. What is the name of the castle?*
 a) Limerick Castle b) Merrion Castle
 c) Blarney Castle
15. *What nationality was St. Patrick?*
 a) Welsh b) Irish c) Spanish
16. *What is the main religion in Eire?*
 a) Protestantism b) Catholicism
 c) Muslim
17. *What is the name of a small naughty fairy-man from Ireland?*
 a) Hobbit b) Locksmith
 c) Leprechauns
18. *What is the name of the Celtic Irish language?*
 a) Gaelic b) Skellig c) Irish
19. *What colour is the Irish flag and what is the meaning of the colours?*
 a) green and orange; green – shamrock, orange – oranges
 b) green, yellow and red; green – emerald, yellow – gold, red – ruby
 c) green, white and orange, green – Gaelic people; orange – Protestants, white – the peace between them.
20. *In 1170 the Irish king Dermot Macmurrough took the wife of another Irish king – Rory O'Connor, who asked the English king to come to Ireland to help him. What is the name of the English king?*
 a) Henry II b) Richard II c) Henry VIII
21. *Who parades every year on July 12 in Belfast?*
 a) Catholic Greenmen
 b) Protestant Orangemen
 c) Celtic Republicans
22. *What is Moher*
 a) the highest mountain in Ireland
 b) the giant, who built the way of huge rocks
 c) the 200-metre-cliff
23. *Who was Patrick Pearse?*
 a) Irish leader, who wanted Ireland to be free
 b) Protestant leader, who fought against Catholics
 c) Irish Nobel Prize winner.

► **KLUCZ**

1.	Patron of Ireland	Patrick
	The Patron Saint's Day	17 th March
	National colour	green
	Symbol of Ireland	a shamrock
	National instrument	A harp

Sinead O'Connor – a singer, Jonathan Swift – a writer, St. Patrick – a priest, Tim Severin – a sailor, – Seamus Heaney – a poet

2.b, 3.a, 4.c, 5.b, 6.a, 7.c, 8.c, 9.b, 10.c, 11.a, 12.b, 13.c, 14.c, 15.a, 16.b, 17.c, 18.a, 19.c, 20.a, 21.b, 22.c, 23.a

(marzec 2004)

Jarosław Kucharczyk¹⁾

Strzelce Krajeńskie

Kraje niemieckojęzyczne wczoraj i dziś – propozycja testu realioznawczego

TEST

1. Jaką nazwę nosi miasto w Północnej Nadrenii – Westfalii, które w dawnej Republice Federalnej Niemiec było jej stolicą?
 a) Kolonia b) Dortmund
 c) Herford d) Bonn
2. Który z zakonów rycerskich ma dzisiaj swoją siedzibę w Wiedniu?
 a) Kawalerowie Maltańscy
 b) Joannici
 c) Zakon Najświętszej Marii Panny Szpitala Niemieckiego

¹⁾ Autor jest nauczycielem języka niemieckiego w Zespole Szkół Centrum Kształcenia Ustawicznego

- d) Templariusze
3. Który z podanych landów niemieckich ma największą powierzchnię?
 - a) Hessen
 - b) Sachsen
 - c) Berlin
 - d) Hamburg
 4. Który z podanych landów niemieckich znajduje się nad morzem?
 - a) Saarland
 - b) Dolna Saksonia
 - c) Brandenburgia
 - d) Berlin
 5. Który z podanych krajów graniczy ze Szwajcarią?
 - a) Węgry
 - b) San Marino
 - c) Gibraltar
 - d) Lichtenstein
 6. Najśłynniejszy kompozytor wiedeński to:
 - a) Chopin
 - b) Beethoven
 - c) Verdi
 - d) Strauss
 7. Po drugiej wojnie światowej Niemcy podzielono na:
 - a) 8 stref okupacyjnych
 - b) 4 strefy okupacyjne
 - c) 2 strefy okupacyjne
 - d) 6 stref okupacyjnych
 8. Adolf Hitler był w latach 1933-1945:
 - a) marszałkiem parlamentu
 - b) wodzem partii nazistowskiej i premierem rządu
 - c) prezydentem państwa
 - d) sekretarzem stanu
 9. Wielkie Księstwo Luksemburga posiada w adresach internetowych końcówkę:
 - a) lx
 - b) lo
 - c) l
 - d) lu
 10. Lichtenstein to:
 - a) królestwo
 - b) cesarstwo
 - c) hrabstwo
 - d) księstwo
 11. Jedną z rzek granicznych pomiędzy Republiką Federalną Niemiec a Polską jest:
 - a) Nysa Szalona
 - b) Nysa Kłodzka
 - c) Nysa
 - d) Nysa Łużycka
 12. Niemiecki skoczek narciarski Schmitt ma na imię:
 - a) Michael
 - b) Max
 - c) Matti
 - d) Martin
 13. Najśłynniejszym produktem eksportowym Szwajcarii są:
 - a) płyty pamięci RAM
 - b) mechanizmy precyzyjne
 - c) żywność ekologiczna
 - d) eleganckie ubrania
 14. Które z tych marek samochodów są produkowane w Stuttgarcie:
 - a) mercedes
 - b) opel
 - c) volvo
 - d) renault
 15. Miejsce zajęte przez reprezentację Niemiec na piłkarskich mistrzostwach świata 2002 to:
 - a) 1
 - b) 2
 - c) 4
 - d) żadne z powyższych
 16. Aktualną stolicą Niemiec jest:
 - a) Hamburg
 - b) Drezno
 - c) Berlin
 - d) Frankfurt
 17. Najśłynniejszy taniec pochodzący z Austrii to:
 - a) tango
 - b) walc
 - c) polonez
 - d) break dance
 18. Który z kanałów TV jest kanałem niemieckim:
 - a) RAI UNO
 - b) ARD
 - c) TELE 5
 - d) SF
 19. Niemiecka marka telefonu komórkowego to:
 - a) Nokia
 - b) Alcatel
 - c) Siemens
 - d) Sagem
 20. Niemieckie strony internetowe są zakończono na:
 - a) usa
 - b) dek
 - c) de
 - d) uk
 21. Szwajcaria nie graniczy z:
 - a) Niemcami
 - b) Włochami
 - c) Francją
 - d) Słowenią
 22. Luksemburg należy do:
 - a) NATO
 - b) Związku Państw Słowiańskich
 - c) Organizacji Eksporterów Ropy Naftowej
 - d) Związku Państw Islamskich
 23. W roku 1701 Król Prus koronował się w:
 - a) Ławie
 - b) Królewcu
 - c) Gdańsku
 - d) Chojnicach
 24. Jedną z ulubionych potraw niemieckich jest:
 - a) bigos
 - b) ślimaki
 - c) golonka
 - d) sushi
 25. Albert Einstein otrzymał nagrodę Nobla w dziedzinie:
 - a) matematyki
 - b) fizyki
 - c) elektroniki
 - d) literatury
 26. Turniej Czterech Skoczni odbywa się w:
 - a) Niemczech i Austrii
 - b) Szwajcarii i Norwegii

- c) Polsce i Białorusi
d) Serbii i Macedonii
- 27.** Wolne Miasto Gdańsk granoczyło we wrześniu 1939 roku z:
a) Trzecią Rzeszą i Polską
b) Trzecią Rzeszą i Litwą
c) Trzecią Rzeszą i Rosją Sowiecką
d) Polską i Litwą
- 28.** Jak nazywał się jeden z Wielkich Mistrzów Zakonu Krzyżackiego?
a) Ulrich von Jungingen
b) Albert von Kasperstein
c) Bruno von Land
d) Max von Tafelberg
- 29.** W którym roku Rzesza Niemiecka napadła na Polskę?
a) 1915 b) 1924
c) 1905 d) 1939
- 30.** Znany niemiecki pisarz pochodzący z Warmii i Mazur to:
a) Lenz b) Brecht
c) Schiller d) Jung
- 31.** Miastem, z którego klub piłkarski gra w niemieckiej Bundeslidze, jest:
a) Cottbus b) Lipsk
c) Essen d) Berlin
- 32.** Stereotyp Niemca to:
a) zielony kapelusz z piórkiem, kufel piwa w ręce, parówka na talerzu i cygaro
b) czarny kapelusz z piórkiem, kieliszek wina w ręce, parówka na talerzu i papieros
c) biały kapelusz z piórkiem, kufel piwa z sokiem w ręce, parówka na talerzu i cygaro
d) czapeczka z piórkiem, kufel piwa i butelka wina, parówka na talerzu, papieros i cygaro
- 33.** Administracyjnie Niemcy są podzielone na:
a) 16 prowincji
b) 16 krajów związkowych
c) 16 okręgów
d) 16 departamentów
- 34.** Który z pruskich polityków zwany jest ojcem współczesnej administracji?
a) hrabia von Stein
b) książę von Burg
c) hrabia von Berg
d) książę von Krakow
- 35.** Typowe austriackie imię męskie to:
a) Brunon b) Alois
c) Karl d) Sven
- 36.** Rzeszę niemiecką utworzył formalnie:
a) Hindenburg b) Bismarck
c) Von Pappen d) Erhard
- 37.** Mur Berliński w jednym ze swoich miejsc dochodził i granoczył bezpośrednio z:
a) Poczdamem
b) Magdeburgiem
c) Nauen
d) Frankfurtem nad Odrą
- 38.** Biblię przetłumaczył na język niemiecki:
a) Wit Stwosz
b) Mikołaj Kopernik
c) Marcin Luter
d) Lucas Cranach starszy
- 39.** Którego z tych landów nie ma w Austrii?
a) Wiednia b) Tyrolu
c) Dolnej Austrii d) Alemanii
- 40.** Sigmund Freud był:
a) generałem b) dyrygentem
c) lekarzem d) politykiem
- 41.** Johann Heinrich Pestalozzi działał jako:
a) malarz b) pedagog
c) duchowny d) przemysłowiec
- 42.** Miasteczko Schengen znajduje się w:
a) Lichtensteinie b) Luksemburgu
c) Niemczech d) Szwajcarii
- 43.** Symbolem pierwszego dnia nauki w szkole są w Niemczech:
a) kolorowe, pełne słodyczy i drobnych upominków spiczaste torebki
b) wiklinowe kosze z owocami
c) reklamówki wypełnione orzechami i czekoladą
d) plecaki z nowiutkimi przyborami szkolnymi
- 44.** Którego z tych kantonów nie ma w Szwajcarii:
a) Lucerny b) Genewy
c) Bazylei d) Szwajcarii Północnej
- 45.** Bawaria słynie z następującej potrawy:
a) pieczonej kaczki
b) cieniutkich białych kiełbasek
c) smażonego lina
d) gęstej zupy owocowej
- 46.** Stolicą Saksonii jest:
a) Lipsk b) Drezno
c) Halle d) Cottbus

47. Które z podanych miast było do maja 1945 roku stolicą Prus Wschodnich:
 a) Efk b) Kwidzyn
 c) Królewiec d) Olsztyn
48. Na obecnym polskim Pomorzu Zachodnim stacjonowały we wrześniu 1939 r. roku siły pancerne Wehrmachtu pod dowództwem:
 a) generała von Guderiana
 b) generała von Becka
 c) generała von Rundstedta
 d) marszałka von Paulusa
49. Znana niemiecka sieć sklepów, mająca swoje liczne filie w Polsce, to:
 a) NETTO b) PLUS
 c) ALDI d) TESCO

50. Znany niemiecki lekarz, odkrywca prątków gruźlicy, nazywał się:
 a) Max Koch b) Franz Koch
 c) Robert Koch d) Adolf Koch
51. Przedstawione logo niemieckiego wytwórcy oznacza producenta:
 a) wysokogatunkowej odzieży codziennej
 b) wysokogatunkowej bielizny osobistej
 c) wysokogatunkowej odzieży roboczej
 d) wysokogatunkowej odzieży sportowej



52. Frankfurt nad Menem kojarzy się z:
 a) porcelaną
 b) targami książki
 c) wystawą rolniczą
 d) sztuką włókienniczą
53. Austriacy posiadają swoje regionalne określenie na:
 a) śliwkę węgierkę b) winogrona
 c) kiwi d) gruszkę
54. Niniejsze zdjęcie przedstawia:



- a) Güntera Grassa
 b) Marcela Reich – Ranickiego
 c) Martina Walsera
 d) Jurka Beckera

55. Autorem cytatu – „*Wer vor Haider warnt, muss auch vor Stoiber warnen*” jest:
 a) Lenz b) Grass
 c) Kraus d) Schmidt
56. Suhrkamp – Verlag ma swoją siedzibę w:
 a) Berlinie b) Lipsku
 c) Frankfurcie nad Odrą
 d) Frankfurcie nad Menem
57. Przedstawiona konstrukcja znajduje się:



- a) w Muzeum Pergamonu
 b) na dworcu głównym w Lipsku
 c) w Reichstagu
 d) w Bundestagu
58. Jadąc autostradą w kierunku Hamburga i kierując się do niej od Berlina znajdujemy się na (nazwa autostrady):
 a) Berliner Kreuz b) Berliner Allee
 c) Berliner Ring d) Berliner Autobahn
59. Przedstawione logo symbolizuje:
KARSTADT
 a) sieć salonów samochodowych
 b) sieć domów towarowych
 c) sieć supermarketów komputerowych
 d) sieć galerii muzycznych
60. Poniższe słowa – *Einigkeit und Recht und Freiheit für das deutsche Vaterland, danach lasst uns alle streben mit Herz und Hand!* napisał:
 a) August Heinrich Hoffmann von Fallersleben
 b) Bruno Gustav Wilhelm Fritz von Budde
 c) Egon Friedrich Lucas von Haydn
 d) Hans Feldmann

- **Klucz:** 1.d, 2.c, 3.a, 4.b, 5.d, 6.d, 7.b, 8.b, 9.d, 10.d, 11.d, 12.d, 13.b, 14.a, 15.b, 16.c, 17.b, 18.b, 19.c, 20.c, 21.d, 22.a, 23.b, 24.c, 25.b, 26.a, 27.a, 28.a, 29.d, 30.a, 31.d, 32.a, 33.b, 34.a, 35.b, 36.b, 37.a, 38.c, 39.d, 40.c, 41.b, 42.b, 43.a, 44.d, 45.b, 46.b, 47.c, 48.a, 49.b, 50.c, 51.d, 52.b, 53.a, 54.b, 55.b, 56.d, 57.c, 58.c, 59.b, 60.a

(styczeń 2004)



Halina Szwałgier¹⁾
Lublin

Nowa matura z języków obcych – wyzwanie czy stres?

Nowa matura to nie lada wyzwanie dla ucznia, ale też i nauczyciela. Chciałabym podzielić się z innymi nauczycielami moimi rozterkami związanymi z nową formułą egzaminu.

Jestem nauczycielką języka niemieckiego. W większości szkół mojego regionu, a jest to Lubelszczyzna, jest to język drugi nauczany od podstaw w wymiarze dwóch godzin tygodniowo. Ponadto drugi język obcy jest jednym z nielicznych przedmiotów, które nie mają kontynuacji po szkole podstawowej i gimnazjum. Nauczyciel nie ma więc zbyt dużego pola do popisu ucząc w obecnym niespełna trzyletnim liceum ogólnokształcącym. Zakres wymagań nie zmniejszył się w stosunku do liceum czteroletniego, wręcz przeciwnie, mamy teraz przygotować uczniów nie tylko do matury ustnej – jak w poprzednich latach – ale i pisemnej.

Są uczelnie, które wymagają od maturzystów zdawania dwóch języków nowożytnych. Uczniowie przychodzący do liceum często nie mają jeszcze sprecyzowanych dokładnie planów na przyszłość, nie wiedzą, jaką uczelnię wybiorą. W gimnazjum najczęściej mieli tylko język angielski, a tu nagle dowiadują się, że muszą jak najszybciej poznać drugi język nowożytny, gdyż inaczej nie mają szans na studiowanie w wybranej uczelni.

Wprawdzie podstawa programowa C mówi, że język obcy nauczany jako drugi w szkole i nie mający kontynuacji po gimnazjum nie daje podstaw do zdawania matury, to jednak nie możemy powiedzieć uczniom, że w takiej sytu-

acji nie mogą zdawać tego przedmiotu. Musimy więc tak zaplanować naszą pracę, by dać uczniom solidne podstawy, tak by byli w stanie sami wiele zrobić w domu. Podkreślam „podstawy”, gdyż na dokładne „zgfębienie” języka nie ma czasu.

Oto kilka moich zasad, które mogą być bardzo pomocne w pracy nauczyciela drugiego języka obcego. Sama osobiście „trzymam się” tych zasad.

- 1. Już w pierwszej klasie należy zwrócić uwagę uczniów i ich rodziców** na zbyt małą liczbę godzin drugiego języka i zaapelować o maksymalny wysiłek i systematyczność, jeśli myślą o zdawaniu tego przedmiotu na maturze. Nauka w liceum trwa krótko, a czas szybko leci.
- 2. Uczniom przedstawiam dokładnie standardy wymagań egzaminacyjnych** z języka obcego nowożytnego znajdujące się w informatorze maturalnym, chodzi tu o zakres słownikowy (literki: a do o), a także zakres gramatyczny. Uświadamiam moim uczniom, na czym polega nowa matura ustna i pisemna. Podaję przykłady.
- 3. Cały czas przygotowuję uczniów do nowej matury**, tzn. rozwijam sprawności potrzebne do matury zarówno ustnej, jak i pisemnej. Na każdej lekcji określam dokładnie jej cel, uświadamiam uczniom ważność każdego nowo wprowadzanego elementu lekcji.
- 4. Na lekcjach dużo mówimy.** Każdą lekcję zaczynam od rozgrzewki językowej, a w niej

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w III Liceum Ogólnokształcącym w Lublinie.

przypominam materiał z poprzedniej lekcji, jak też ćwiczę odpowiednio dobrane sytuacje ustne typu: informowanie, relacjonowanie lub negocjowanie. Nie jest to długie ćwiczenie ze względu na brak czasu, ale systematyczne. Praktycznie na każdej lekcji jest jakieś ćwiczenie w parach wymagające głośnego mówienia. Często opisujemy głośno obrazki. Wykorzystuję obrazki z podręcznika, a także inne, które zgromadziłam. Współczesne podręczniki są bardzo ładne, kolorowe i oferują duży wybór obrazków, praktycznie są one dołączone do każdej lekcji. Nadajemy tytuły obrazkom, nazywamy przedmioty, opisujemy czynności, odnosimy się do własnych doświadczeń... . Uczniom podałam zwroty potrzebne do opisu obrazka: *Auf dem Bild sehe ich.. Im Vordergrund... Im Hintergrund... Links... Rechts...* oraz zwroty do interpretacji np.: *Ich glaube, denke, meine.... Ich bin der Meinung, dass... Meiner Meinung nach...* Mimo wielu wykonywanych ćwiczeń uczniowie boją się mówić. Mała liczba godzin i ogrom materiału powodują, że jest za mało czasu na ćwiczenia typowo komunikacyjne.

5. Systematycznie ćwiczę też formy pisemne, tzn. krótką formę użytkową i list.

Praktycznie każdą lekcję można zakończyć krótką formą użytkową. Może to być np. kartka pocztowa z pozdrowieniami, faks, e-maile, zaproszenie, notatki. Po każdym dziale tematycznym zadaję uczniom do napisania list. Oczywiście wcześniej zapoznałam ich z formą listu, poinformowałam, jak wygląda list formalny i prywatny, jak należy liczyć słowa. Wszystkie listy sprawdzam w domu. Proszę, by uczniowie sami liczyli słowa i ich liczbę wpisywali na początku lub na końcu listu. Oceniam punktowo, jak na maturze. Jeśli piszemy list w formie sprawdzianu, to punkty przeliczam na oceny.

6. A co z gramatyką? Uważam, że może nie jest najważniejsza, ale jest ważna, dlatego już na początku roku szkolnego (lub przy końcu pierwszego semestru w ramach powtórzeń) polecam uczniom założenie cieniowego zeszytu gramatycznego. Solidne podstawy gramatyczne umożliwią uczniom

w dalszym etapie nauki samodzielną, systematyczną pracę. Mówię tu o podstawach, które muszą być dobrze opanowane. Przy dwóch godzinach tygodniowo nie ma czasu na rozbudowane ćwiczenia gramatyczne a mówienie z błędami gramatycznymi jest bardzo nieeleganckie i razi. Uczniowie uzupełniają samodzielnie zeszyt gramatyczny po wprowadzeniu każdego nowego zagadnienia, przeznaczając jedną stronę na jeden problem. Przy powtarzających się błędach proszę ucznia, by sięgnął do zeszytu gramatycznego i powtórzył jeszcze raz dane zagadnienie. Poza tym zeszyty gramatyczne powinny być pod ręką cały czas, zarówno przy ćwiczeniach ustnych, jak i pisemnych, po to, by nie utrwalac błędów.

7. Systematycznie ćwiczę słownictwo. Po każdym zakresie tematycznym robię zapytanie kartkówkę, która sprawdza znajomość słownictwa. Często sama drukuję słownictwo do konkretnego działu i rozdaję w klasie. Uczeń uczy się chętniej, gdy wie, czego się ma nauczyć.

Bardzo ważne w nauce języka obcego są częste powtórzenia. Bez nich nie wyobrażam sobie utrwalania materiału. Powtórzenia robię po każdym dziale, a ponadto przy końcu każdego semestru przygotowuję listę tematów, które były omawiane w minionym semestrze. Proszę uczniów o przygotowanie 2, 3- minutowych wypowiedzi ustnych na każdy z nich.

Utrwalanie jest bardzo ważne, wiedza jest ulotna i wymaga powtórzeń, inaczej wszystko będzie „byle jak” i „byle szybciej”. Cały czas korzystamy ze słowników, w celu poszerzenia słownictwa.

8. Uczniom chętnym zadaję dodatkowe zadania domowe, które następnie sprawdzam w domu, ewentualnie daję im ćwiczenia razem z kluczem. Mogą to być np. ćwiczenia do kilkunastu tekstów sprawdzające rozumienie ze słuchu, a do nich płytka z nagraniami. Mogą to być teksty do czytania ze zrozumieniem. Na rynku jest teraz duży wybór podręczników z różnorodnymi ćwiczeniami. Rozdaję też YUMĘ.

9. Dla uczniów chętnych prowadzę kółko przygotowujące do matury. Na kółku rozwijam wszystkie sprawności językowe. Poza

tym omawiamy te problemy, na które zabrakło czasu na lekcji.

10. Staram się urozmaicać lekcje wprowadzając zajęcia praktyczne, nigdy jednak nie poświęcam całej lekcji, np. na wykonanie collage o danym państwie czy mieście. Ćwiczenia, które wykonujemy pomagają utrwalić słownictwo, wykonujemy np. kartę potraw, jadłospis, zaproszenie, piszemy kartki z życzeniami, przygotowujemy oferty biura podróży czy piszemy podania.

11. Nie jestem w stanie zrealizować wszystkich punktów potrzebnych do matury zawartych w standardach. Niektóre z zagadnień opracowuję sama i rozdaję gotowe materiały tym uczniom, którzy zdają maturę z mojego przedmiotu.

12. Dość trudne zagadnienia kryją się pod literkami **I, m, n** w standardach. Są to: nauka, technika, świat przyrody, państwo i społeczeństwo. Bardzo pomocny w tej kwestii może okazać się film, który przegrywam w grudniu każdego roku z niemieckiego programu telewizyjnego. To film dokumentalny: *Jahresüberblick* o najważniejszych wydarzeniach minionego roku w Niemczech i na świecie, przedstawianych miesiąc po miesiącu. Film opracowuję najpierw sama, wypisuję słownictwo, drukuję i powielam. Słówka, jakie się powtarzały w tym roku to np.: *das Glück, der Triumph, die Enttäuschung, das Grauen, der Terror, der Verfall, der Krieg, die Freude...ale także der Präsident, das Volk, die Gesellschaft, der Staat, die Wahlen, die Gesundheitsreform, die Krankenkasse, die Pensionierung, das Bestechungsgeld (das Schmiergeld), die Karriere endet im Gerichtssaal, die Krise, Menschenrechte*. Po zapoznaniu uczniów ze słownictwem prezentuję film, a po nim jeszcze zadaję odpowiednią pracę domową na utrwalenie najważniejszego słownictwa. Tegoroczny film przedstawiał wydarzenia kulturalne (*11 Oscars für „Den Herrn der Ringe“, die Verleihung des Friedensnobelpreises*), zamachy terrorystyczne (*10 Bomben explodieren im Zug in Madrid*), wydarzenia polityczne (*Europa erweitert sich, die Machtübergabe im Irak, die Wahlen in Amerika und in der Ukraine*), wydarzenia

sportowe (*die Olympiade, der Doping*), *die Naturkatastrophen, Computerviren, auf der roten Wüste (so wird Mars genannt)* i inne. Oczywiście nie jest moim celem, by uczniowie znali na pamięć wyżej wymienione słownictwo, ale by potrafili rozpoznać niektóre z tych słów i zwrotów w tekście czytany.

13. Chciałabym teraz podać krótko przykład lekcji, na której uczniowie pracują w grupach, dużo mówią, korzystają ze słownika i uczą się słownictwa, zbierają informacje do tematu, tworzą plan działania... .

Temat lekcji: „Planujemy podróż” – nauka słownictwa i ćwiczenia w mówieniu.

Rozgrzewka językowa dotyczy podróżowania, ferii. Po niej zapisujemy temat i zaczynamy główną część lekcji:

- ▶ Pytam uczniów o pytania jakie musimy sobie postawić, zanim wyruszymy w podróż (dokąd, kiedy, z kim, po co, czym, co bierzemy ze sobą)?
- ▶ Praca w grupach lub parach – każda z grup korzystając ze słownika wyszukuje słownictwo do jednego z wyżej wymienionych pytań.
- ▶ Zapisanie rezultatów pracy na tablicy (wcześniej podchodziłam do poszczególnych grup, by ewentualnie zwrócić uwagę na potrzebne słownictwo, które oni przeoczyli).
- ▶ Wizualne utrwalenie zwrotów (obrazki przedstawiające cele podróży, np. morze, jezioro, góry, miasto, wieś..., a także środki lokomocji, jak – samochód, pociąg, samolot, statek...)
- ▶ Podsumowanie – wybór celu podróży przez każdą grupę i bardzo krótka prezentacja (kilka zdań) dokonana przez przedstawiciela grupy.
- ▶ Zadanie pracy domowej: Napisz kartkę pocztową do kolegi z Niemiec, a w niej poinformuj go:
 - ▶ o wyborze celu podróży w wakacje,
 - ▶ kiedy dokładnie tam jedziesz,
 - ▶ po co tam jedziesz,
 - ▶ z kim planujesz wyjechać.

Proszę też, by uczniowie w domu opanowali słownictwo poznane na lekcji.

Kolejna lekcja jest utrwaleniem materiału, przedstawionego na lekcji pierwszej. Uczniowie

wie w grupach planują wyjazd wakacyjny i tworzą w związku z tym dialogi. Wybierają cel podróży, poznają zabytki itd. Potem następuje prezentacja dialogów, które są odgrywane z wykorzystaniem mapy. Następnie każda grupa otrzymuje do ustnego opisanie obrazek przedstawiający jakiś element związany z podróżowaniem lub z pobytem w miejscu docelowym. Ostatni punkt lekcji to ćwiczenia w mówieniu, których celem jest informowanie, relacjonowanie lub negocjowanie, np.:

Informowanie – *Jesteś przejazdem w Poczdamie. Masz kilka wolnych godzin. Idziesz do biura informacji turystycznej:*

- ▶ zapytaj o obiekty warte zwiedzenia,
- ▶ poproś o wskazanie na planie miasta zaproponowanych osobliwości,
- ▶ dowiedz się, jakim środkiem lokomocji możesz dojechać do najbliższego obiektu.

(Rozmowę rozpoczyna zdający)

Relacjonowanie – *gdy został już wprowadzony czas przeszły – Rozmawiasz przez telefon z koleżanką z Kolonii. Opowiadasz jej o twojej ostatniej wycieczce klasowej.*

- ▶ Powiedz, dokąd była wycieczka.
- ▶ Wymień najciekawsze punkty programu.
- ▶ Powiedz o zakwaterowaniu.

(Rozmowę rozpoczyna zdający)

Negocjowanie – *Jesteś na wakacjach u kolegi w Berlinie. Kolega proponuje spędzenie kolejnego dnia na działce za miastem.*

- ▶ Odrzuć tę propozycję.
- ▶ Zaproponuj wyjście do Muzeum Pergamońskiego.
- ▶ Przedstaw zalety twojej propozycji.

(Rozmowę rozpoczyna egzaminujący)

Po tej lekcji proszę o napisanie w domu listu, np.: *Koleżanka z Berlina prosi Cię o zorganizowanie wspólnego wypoczynku w Polsce oraz podanie warunków np. ceny, możliwości noclegowych. W liście do niej:*

- ▶ zapytaj o dogodny dla niej termin i przedstaw swoje możliwości czasowe,
- ▶ dowiedz się, jaki region oraz warunki zakwaterowania ją interesują,
- ▶ przedstaw swoje propozycje wypoczynku nad morzem i w górach,
- ▶ poinformuj o przewidywanych kosztach i wyraż nadzieję na udane wakacje.

Podstawowe zagadnienia gramatyczne potrzebne do tej lekcji, jak przyimki czy określenie daty, były już wprowadzone wcześniej.

14. Powtarzam moim uczniom, że nauka języka obcego to ciężka praca, jednak gdy ich wysiłek będzie systematyczny, na pewno przyniesie pewne efekty. Zwracam uwagę na konieczność głośnego mówienia w domu w języku obcym.

Oczywiście nie można tu mówić o zbyt dużych osiągnięciach. Nauka języka obcego wymaga długiego czasu i dużej liczby ćwiczeń. Poza tym chodzi tu o ćwiczenie wszystkich sprawności, co też wymaga czasu. Wiem, że problem małej liczby godzin języka jest bolączką wielu nauczycieli drugiego języka. Mam kontakt z wieloma nauczycielami z mojego miasta i regionu i wszyscy mówią o pośpiechu, braku czasu i stresie, w jakim przebiegają lekcje.

(luty 2005)

Elżbieta Janina Dzierła¹
Piaseczno

Wskazówki praktyczne dla nauczycieli

W 2003 r., dzięki programowi edukacyjnemu SOCRATES, uczestniczyłam w kursie *Language and Teaching Skills*, zorganizowanym przez The International House World Organiza-

tion w Londynie. Głównym celem kursu było doskonalenie znajomości języka angielskiego – pełniejszego rozumienia złożonych struktur gramatycznych. Otrzymaliśmy również szereg cennych

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

rad dotyczących nauczania, które chciałabym przedstawić.

▼ ZARZĄDZANIE KLASĄ

W numerze specjalnym *Języków Obcych w Szkole 6/2000 – Nauczanie wczesnoszkolne*, Sławomir Kułak omówił *Niedocenione techniki urozmaicenia lekcji języka obcego*. Można do nich dodać kilka wskazówek.

1. Meble i ławki

- ▶ Zorganizuj klasę w sposób najbardziej dla ciebie odpowiedni.
- ▶ Sprawdź:
 - ▲ czy wszyscy uczniowie widzą tablicę, ciebie, siebie nawzajem,
 - ▲ czy ktoś siedzi sam (*in isolation*),
 - ▲ czy meble nie zajmują niepotrzebnie cennej przestrzeni.

2. Tablica

- ▶ Zadbaj o czystą tablicę na początku i końcu lekcji.
- ▶ Planuj pracę na tablicy.
- ▶ Stój po lewej/prawej stronie w czasie pisania na tablicy (nie zasłaniaj jej).
- ▶ Ścierając coś i dopisując coś na tablicy, rób to tak, aby nie było na niej bałaganu.
- ▶ Pisz wyraźnie, nie drukuj. Ćwicz! Jeżeli nie jesteś do tego przyzwyczajony, nie będzie łatwo.
- ▶ Używaj kolorowych pisaków/kredy ostrożnie i rozważnie.
- ▶ Angażuj uczniów w to, co piszesz, nie pozwól im tylko czekać.
- ▶ Pisz bez błędów, stosując interpunkcję.
- ▶ Pisz na tablicy w sposób przejrzysty i zorganizowany.

3. Pomoce i materiały

- ▶ Sprawdź, czy masz to, czego potrzebujesz i czy wszystko jest sprawne (np. pióra, taśmy...).
- ▶ Przećwicz używanie sprzętu mechanicznego.
- ▶ Jeżeli to możliwe, używaj różnorodnych materiałów i pomocy.

4. Miejsce ucznia w sali

- ▶ Jeżeli mają pracować w parach/grupach, przekaz jasne instrukcje i gesty.
- ▶ Nie zmieniaj miejsc uczniów bez potrzeby.

- ▶ Sprawdź, czy pracując w grupach mogą się swobodnie ze sobą porozumiewać.

5. Ty

- ▶ Bądź stanowcza, życzliwa, rozumiała, używaj imion uczniów, „nie bądź zbyt na luzie”, bądź profesjonalna, punktualna, utrzymuj kontakt wzrokowy, bądź świadoma potrzeb swoich uczniów, słuchaj ich, odpowiadaj, angażuj wszystkich, nie mów zbyt dużo, rozmawiaj z nimi poza klasą.

Podsumowując, musisz wszystkim w klasie idealnie zarządzać (również sobą) oraz stworzyć dobrą i miłą atmosferę.

▼ WAŻNE DLA NAUCZYCIELA

- ▶ Lekcje mają jasne cele i właściwą organizację.
- ▶ Zarządzanie klasą jest efektywne.
- ▶ Uczniowie wykonują jak najwięcej ćwiczeń.
- ▶ Język i jego użycie są skutecznie wyjaśniane.
- ▶ Tempo pracy jest różnorodne i żywe.
- ▶ Istnieje równowaga między skupieniem uwagi a działaniem.
- ▶ Nauczyciel wspomaga/ułatwia naukę.
- ▶ Błędy uczniów są poprawiane wybiórczo i w odpowiedni sposób.
- ▶ Nauczyciel okazuje empatię oraz zainteresowanie.
- ▶ Nauczyciel wzbudza zaufanie.
- ▶ Nauczyciel nie jest uzależniony od podręcznika.
- ▶ Nauczyciel zachęca uczniów do samodzielności.
- ▶ Nauczyciel ocenia potrzeby uczniów.

▼ WAŻNE DLA UCZNIÓW

- ▶ Sens i cel wszystkich czynności jest jasny.
- ▶ Lekcje mają rozpoznawalny schemat.
- ▶ Zarządzanie klasą jest sprawne.
- ▶ Wiedza ucznia/studenta jest oceniana przez jego umiejętności.
- ▶ Nauczyciel wyjaśnia w sposób rozumiały.
- ▶ Nauczyciel dostosowuje tempo pracy do możliwości uczniów.
- ▶ Lekcje nie są „bezlitośnie” skupione tylko na uczniu.
- ▶ Nauczyciel uczy rzeczy, których uczeń wcześniej nie umiał.

- ▶ Nauczyciel poprawia pomyłki i błędy uczniów.
- ▶ Nauczyciel jest miły.
- ▶ Nauczyciel wie, o czym mówi.

▼ JAK UCZNIOWIE OKREŚLAJĄ DOBREGO NAUCZYCIELA?

- ▶ „Mój nauczyciel jest dobrze przygotowany i entuzjastycznie podchodzi do swojej pracy”.
- ▶ „Moja nauczycielka jest bardzo dobra. Jest cierpliwa i wyrozumiała”.
- ▶ „Doceniam to, że nasz nauczyciel opracowuje specjalne ćwiczenia”.
- ▶ „Nasz nauczyciel był wspaniąły, przekonywujący i motywujący”.

▼ JAK PRACOWAĆ Z PODRĘCZNIKIEM – KILKA RAD

Pamiętaj, że książki są przygotowane na dany poziom nauczania bez uwzględnienia poziomu wiedzy twoich uczniów!

DLATEGO:

- ▶ Korzystaj z podręcznika tylko w takim zakresie, jaki odpowiada twojej klasie pod względem zainteresowań, celów, poziomu itp.
- ▶ Dostosowuj materiał/zadania dla twojej klasy, np. rozszerzaj/skracaj/zmieniaj.

- ▶ Dodawaj swoje materiały, np. artykuły z gazet.
- ▶ Odrzucaj nieprzydatne ci materiały.
- ▶ Zawsze zainteresuj uczniów czekającym ich zadaniem.
- ▶ Bądź elastyczna na ich reakcje.
- ▶ Przestrzegaj uzasadnionej kolejności materiału w podręczniku.
- ▶ Poznaj podręcznik najpierw sama – jakie podaje odpowiedzi i dlaczego.
- ▶ Nie zakładaj, że w podręczniku dla nauczycieli (*Teacher's Book*) nie ma błędów, ale korzystaj z odpowiedzi, pomysłów czy danych w nim zawartych.
- ▶ Oprócz książki używaj dodatkowych materiałów ... ty i twoi uczniowie potrzebują różnorodności.
- ▶ Upewnij się, czy twoi uczniowie potrafią sami korzystać z podręcznika, np. z części gramatycznej.
- ▶ Dokładnie wykorzystuj materiał (nauczyciel, który kończy rozdział w jeden dzień, nie wykorzystuje go).
- ▶ Sprawdź wymagania obowiązujące w twojej szkole, dotyczące stosowania podręczników, (np. czy uczniowie muszą mieć podręcznik?/ Czy ty możesz decydować o wyborze podręcznika?/Czy wolno mi w ogóle nie korzystać z podręcznika?

(wrzesień 2003)

Marek Szatek¹⁾
Poznań

Stosunek do pracy jako etyczny aspekt pracy nauczycielskiej

W nauczaniu języków obcych jednym z najistotniejszych czynników decydujących o ostatecznym wyniku jest, obok częstotliwości lekcji oraz warunków nauczania, stopień przygotowania do zawodu nauczyciela. Na przygotowanie to składają się pewne cechy osobowościowe, predystynujące do wykonywania

zawodu, określona wiedza i umiejętności, w skład których wchodzi: biegłość językowa, warsztat zawodowy oraz doświadczenie, a także – co równie ważne – stosunek do pracy. W niniejszych rozważaniach zamierzam skupić się na tym ostatnim, ponieważ „etycznym” komponentem.

¹⁾ Dr Marek Szatek jest starszym wykładowcą w Studium Języków Obcych Politechniki Poznańskiej oraz kierownikiem Studium Języków Obcych Wyższej Szkoły Zarządzania i Bankowości w Poznaniu.

Na wstępie należałoby zdefiniować pojęcia etyki i zachowania etycznego. Pojęcie etyki jest definiowane dwojako:

- ▶ jako nauka o moralności zajmująca się opisem, analizą i wyjaśnieniem rzeczywistości istniejącej moralności i ustaleniem dyrektyw moralnego postępowania oraz
- ▶ jako ogół norm moralnych, zasad postępowania przyjętych i obowiązujących w danej zbiorowości społecznej i w danej epoce.

(Słownik Wyrazów Obcych, 1980:203)

W odniesieniu do zawodu nauczycielskiego zachowanie etyczne obejmuje szereg aspektów pracy nauczycielskiej, spośród których do najważniejszych należą:

- ▶ pewne ogólne standardy moralne, obowiązujące w każdej grupie zawodowej,
- ▶ stosunek nauczyciela do pracy i do swoich uczniów,
- ▶ przestrzeganie określonych wymogów administracyjno-formalnych,
- ▶ przygotowanie do lekcji,
- ▶ sposób prowadzenia lekcji.

Omówmy je pokrótce:

▼ **Ogólne standardy moralne obowiązujące w każdym środowisku zawodowym**

Każdemu pracownikowi stawia się podstawowe wymogi, takie jak uczciwość, rzetelność, nieprzekupność oraz przestrzeganie ogólnie przyjętych form przyzwoitości i kulturalnego zachowania zarówno w kontaktach z koleżankami i kolegami w pracy, jak i z uczniami czy studentami. Jak pisze E. Konys (Konys 1985: 159), kwalifikacje moralno-etyczne są obiektem szczególnie surowej oceny ze strony uczniów. Pod tym względem nauczycielom stawia się bardzo wysokie wymagania. Nauczyciel, który wszedł w kolizję z powszechnie akceptowaną hierarchią wartości, traci bezpowrotnie autorytet i „dla dobra szkoły” musi opuścić miejsce pracy.

O tym, że jest to problem aktualny, świadczą chociażby dość liczne ostatnio doniesienia prasowe i reportaże telewizyjne, informujące o powszechnej korupcji na polskich wyższych uczelniach (choć nie tylko), a także o innych nie-

etycznych zachowaniach niektórych przedstawicieli zawodu nauczycielskiego.

▼ **Stosunek nauczyciela do pracy i do swoich uczniów**

Można zaryzykować twierdzenie, że stosunek nauczyciela do pracy i do swoich wychowanków stanowi jeden z najważniejszych elementów przygotowania zawodowego w ogóle. Choć zabrzmiałoby to jak truizm, każdy nauczyciel, jeżeli chce być co najmniej dobry w swoim fachu, musi po prostu lubić swoją pracę i swoich podopiecznych (co dla niektórych wcale nie jest sprawą tak oczywistą). Idealna sytuacja zachodzi wtedy, gdy mamy do czynienia z tzw. nauczycielem z powołania, zwanym też czasami urodzonym nauczycielem. Istotą tego powołania jest, jak pisze Z. Aleksander (Aleksander 1986:11), „...*najbardziej naturalna i całkiem racjonalna cecha psychiczna człowieka wynikająca z jego instynktu rodzicielskiego. U niektórych jednostek (...) siła instynktu przerasta potrzeby własnej rodziny. Właśnie ludzie mający ten rodzicielski przerost psychiczny w kierunku cudzych dzieci są z natury powołani do zawodu nauczycielskiego*”. Nauczyciele ci oddziałują na swoich uczniów w sposób żywiołowy, podświadomy i nie dający się podporządkować zaplanowanej pracy wychowawczej. Nauczyciele z powołania należą niestety do wyjątków, ale ich pracodawcy powinni uczynić wszystko, co możliwe, żeby ich utrzymać w pracy.

Z drugiej strony wiadomo, że do zawodu nauczycielskiego ciągle jeszcze trafia sporo osób z przypadku, które pod względem osobowościowym nie nadają się do tej pracy. Nie lubią oni (a w przypadkach skrajnych nie znoszą) zarówno swojej pracy, jak i swoich uczniów lub mają do nich całkowicie obojętny stosunek. Na dodatek nie potrafią na ogół tego ukryć, co z reguły prowadzi do mniej lub bardziej negatywnych skutków, tak dydaktycznych, jak i wychowawczych. Skrajnym przejawem takiej postawy jest osławione „wyzywanie się na uczniach”. Jeżeli jeszcze osoby te przestrzegają wszelkich przepisów i spełniają wymogi formalne, które uniemożliwiają zwolnienie ich z pracy, sytuacja staje się bardzo niekorzystna.

Do cech szczególnie wysoko cenionych przez uczniów należy przede wszystkim życzliwość oraz entuzjazm i zaangażowanie w pracy. Przyjazne nastawienie nauczyciela do uczniów (ang. *caring qualities*) jest wymieniane jako jeden z najważniejszych bodźców motywujących uczniów do nauki (Bress 2000:44). Nauczyciel powinien nie tylko lubić dzieci i młodzież, lecz także umieć im to okazać przez:

- ▶ żywe reagowanie na wszelkie wypowiedzi uczniów, niekoniecznie werbalne (np. za pomocą uśmiechu, ruchu ręki czy ruchu brwi),
- ▶ częste stosowanie drobnych nagród w postaci pochwały, zachęty, słowa potwierdzenia czy uznania,
- ▶ stosowanie nagród niewerbalnych (np. gestów, uśmiechów) (Komorowska 1978).

Przestrzeżenie określonych wymogów administracyjno-formalnych

Każdego pracownika w każdym zakładzie pracy obowiązują pewne wymogi, do których należą przede wszystkim brak absencji (zwłaszcza nieuzasadnionej), punktualność, a także nieuchylenie się od pewnych typowo nauczycielskich, dodatkowych obowiązków, takich jak zastępstwa czy organizowanie różnych przedsięwzięć (konkursów, olimpiad itp.). Każdy, kto pracował przez pewien czas w szkolnictwie (poczynając od szkoły podstawowej, a kończąc na wyższej uczelni), wie z własnego doświadczenia i z własnych obserwacji, że bywa z tym różnie. Z pewnością niejednym z nas zetknął się w pracy z osobami, które bez skrępowań korzystają ze zwolnienia przy każdej nadarzającej się okazji, albo które regularnie rozpoczynają lekcje z pewnym minutowym „poślizgiem” i kończą je również odpowiednio „wcześnie” (dotyczy to zwłaszcza wyższych uczelni). Zdarza się również i tak, zwłaszcza w przypadku drugiego lub trzeciego miejsca pracy, że nauczyciel (lektor) pobiera pieniądze za niewykonaną pracę. Mówiąc wprost, osoba taka mniej lub bardziej regularnie nie przychodzi do pracy i zwozi swoich uczniów / studentów, zapewniając ich, że odrobi zajęcia w terminie późniejszym, ale termin taki nigdy nie jest wyznaczony. Straty dydaktyczno-wycho-

wawcze są w takich przypadkach niepowetowane.

Przygotowanie do lekcji (zajęć)

Kolejnym parametrem stosunku danego nauczyciela do zawodu jest jego przygotowanie do lekcji. O tym, czy jest on należycie do niej przygotowany czy też nie, można się najlepiej przekonać, dokonując niezapowiedzianej hospitacji. Osoba hospitująca, mająca pewne doświadczenie i znająca się na rzeczy, jest w stanie po kilku, najdalej kilkunastu minutach zorientować się, czy hospitowany nauczyciel jest do lekcji przygotowany czy też „odbębnił podręcznik” względnie „pracuje z marszu”. Głównymi wskaźnikami tego przygotowania, będzie zarówno ilość i sposób wykorzystania dodatkowych pomocy dydaktycznych, jak i (przede wszystkim) elementy własnej inwencji, określane też niekiedy trafnie jako twórczość nauczycielska.

Jak wiadomo, podstawowym narzędziem pracy na lekcjach języka obcego jest podręcznik. Aby jednak podręcznik ten został wykorzystany w sposób właściwy, praca z nim nie może się sprowadzać do jego wierniej, niewolniczej reprodukcji (czyli osławionego „przerabiania podręcznika”). Elementy własnej inwencji nauczycielskiej powinny występować już na etapie planowania i przygotowywania lekcji (np. elementy własnej twórczości zawiera sam dobór tematu, nowego materiału językowego oraz ćwiczeń i pomocy dydaktycznych). Możliwości w tym względzie są ogromne, poczynając od drobnej modyfikacji ćwiczeń językowych, przez wykorzystanie wszelkich dodatkowych pomocy, opracowanie ćwiczeń własnych, aż po całkowite odejście od podręcznika. Dla postronnego obserwatora sposób wykorzystania materiału zawartego w podręczniku oraz koncepcja lekcji stanowią główne źródło informacji odnośnie zawodowego przygotowania nauczyciela i jego stosunku do pracy (Szałek 2001:51).

Sposób prowadzenia lekcji (zajęć)

Powiedziałby ktoś, że sposób prowadzenia lekcji przez nauczyciela dotyczy jedynie jego warsztatu zawodowego. Otóż niezupełnie. Wielość i różnorodność stosowanych przezeń tech-

nik nauczania i zabiegów dydaktycznych zdradza nie tylko stopień jego przygotowania metodycznego, lecz także jego stosunek do pracy, gdyż pośrednio informuje postronnego obserwatora o tym, jak dalece jest on zaangażowany w to, co robi. Oceny tej można dokonać na podstawie szeregu uchwytnych kryteriów (Szałek 2001:50), takich jak:

- ▶ umiejętność stworzenia na lekcji ciepłej, niewymuszonej atmosfery, zachęcającej uczących się do swobodnego „otwarcia się” i aktywnego uczestnictwa w ćwiczeniach,
- ▶ elementy własnej inwencji (m.i. twórczość nauczycielska),
- ▶ różne sposoby ożywiania lekcji i aktywizowania uczniów,
- ▶ stosowanie różnych form pracy,
- ▶ stopień wykorzystania tablicy,
- ▶ tzw. przejścia, czyli umiejętność płynnego przechodzenia od jednego do drugiego ogniw lekcyjnego
- ▶ zachowanie atmosfery językowej na lekcji.

Jak wynika z powyższych rozważań, szeroko rozumiana postawa nauczyciela, w tym

przede wszystkim jego stosunek do pracy wywiera bardzo znaczący, żeby nie powiedzieć decydujący wpływ na przebieg i efekty jego pracy. Wydaje się, że problem ten był dotychczas raczej niedostrzegany lub traktowany marginalnie w literaturze branżowej. Może więc powyższe uwagi posłużą jako punkt wyjścia do szerszej dyskusji na ten temat.

BIBLIOGRAFIA

- Aleksander, Z. (1986), *Teoria i praktyka dydaktyczna w kształceniu i samokształceniu nauczycieli rusycystów*, Warszawa: WSiP.
- Bress, P. (2000), „What makes a teacher special?” w: *English Teaching Professional*, January, 43-44.
- Komorowska, H. (1978), *Sukces i niepowodzenie w nauce języka obcego*, Warszawa: WSiP.
- Konys, E. (1985), „Kilka uwag o osobowości nauczyciela”, w: *Języki Obce w Szkole* 2, 158-162.
- Słownik wyrazów obcych* PWN (1980), Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Szałek, M. (2001), „Hospitacje jako podstawowe narzędzie oceny pracy lektorów języków obcych”, w: *Języki Obce w Szkole* 5, 47-52.
- Szałek, M. (2004), *Jak motywować uczniów do nauki języka obcego*, Poznań: Wagros.

(grudzień 2004)

Agata Łogin-Szczepańska¹⁾

Leszno

„Nowoczesność szkoły to jej mądrzy i oddani nauczyciele...”²⁾

Człowiek uczy się od pierwszych dni swojego życia. Korzyść z tej nauki bywa różna. Na początku czysto pragmatyczna – uczy się odruchów, które pozwalają mu przetrwać. Kolejne osiągnięcia w rozwoju służą zaspokojeniu podstawowych potrzeb, a następnie ciekawości otaczającymi przedmiotami. Z czasem nabywa pewnego rodzaju „wyrachowania” – uczy się tego, co się „opłaca”. W szkole otrzymuje nagrodę w postaci stopni, w perspektywie przyszłego zawodu ocenia ewentualne korzyści materialne.

Wyższy etap świadomej edukacji pozwala czerpać korzyści nienamacalne. Uczący się dostrzega przyjemność i satysfakcję płynące ze zdobywania wiedzy i umiejętności. Zaczyna doceniać swój rozwój dzięki nauce. Dotykanie pewnych tajemnic, dokonywanie odkryć, doświadczenie nowego, buduje wewnętrzne poczucie spełnienia, przysparza samozadowolenia. Obszar nauki języka obcego daje ogromne możliwości rozwoju sfery poznania i warsztatu umiejętności, jest punktem wyjścia do zgłębiania przeróżnych dziedzin życia. A ponieważ coraz

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w Szkole Podstawowej w Osiecznej. Brała udział w naszym *Konkursie 2004 – Uczenie się języków wzbogaca – nas samych, nasze życie – pozwala nam ciągle doskonalić naszą wiedzę i umiejętności*.

²⁾ Aleksander Nalaskowski (1999), *Edukacja, która nie chce przeminąć*, Kraków: Impuls, s. 41.

wcześniej zaczynamy uczyć się języka, coraz częściej decydujemy się na naukę kolejnego, owo ubogacanie osobowości i sfery doświadczeń, może przybierać różne formy, zależnie od wieku, okoliczność i potrzeb.

Z lekcji języków obcych w szkole podstawowej i średniej pamiętam niewiele, poza szarym podręcznikiem i schematycznym wkuwaniem tego, co wyznaczono poleceniem zadania domowego, z ciągłym obciążaniem pamięci mało interesującymi wiadomościami. Nie da się, rzecz jasna, porównać tamtych możliwości w kwestii pomocy dydaktycznych i źródeł materiałów. Nie było kolorowych podręczników i czasopism, wideo, Internetu, programów komputerowych, ksero, nie korzystano z ilustracji i nie czytano z nami literatury. W budowaniu kształtu i atmosfery lekcji ważny był i pozostaje człowiek – nauczyciel. *„Nowoczesność szkoły to jej mądrzy i oddani nauczyciele. Reszta to tylko edukacyjna biżuteria. (...) Taki właśnie nauczyciel potrafi z czeredą uczniów zniknąć w lesie, na łące, w zupełnie pustej sali i nikt się z nim nie będzie nudził”* – pisze profesor Aleksander Nałaskowski o kryzysie osobowości nauczyciela³⁾.

Nauczycieli można by podzielić na trzy grupy. Pierwszą z nich stanowią pasjonaci języka, którzy swą energię i czas poświęcają na indywidualny rozwój swych umiejętności językowych i zdobywanie wiedzy o świecie, oddają się literaturze i podróżom, w szkole ograniczając się do wskazania tabelki gramatycznej, zapisania przykładów i sprawdzenia pracy klasowej. Druga grupa to fanatycy procesu lekcyjnego, do ostatniej minuty przygotowani i nie wchodzący do klasy bez scenariusza lekcji, nie pozwalający sobie na minutę dygresji czy chwile słabości. Są też tacy, którzy w pełni świadomie planując swoje lekcje, obdarowani intuicją i zafascynowani przedmiotem, potrafią tą pasją zarażać. Ostatni, jak sądzę, zapadną w pamięci uczniów, mimochodem wciągając ich w przygodę uczenia się, pełni doświadczeń i przeżyć na szerokim polu języka i nauk pokrewnych, zadowoleni z siebie.

Nie każdy ma szczęście spotkać na szkolnej drodze nauczyciela pasjonata. Szczęście młodego człowieka często zależy od przypadku.

Punktem zwrotnym w umacnianiu motywacji do nauki języka był dla mnie kontakt z docelową kulturą i ludźmi posługującymi się interesującym mnie językiem. Wówczas zaczęły otwierać się zasoby pamięci, słownik okazał się rzeczywiście przydatny, a niewielkie podstawy znajomości języka rosły z każdą godziną. Wyrobił się we mnie gest pewnej odpowiedzialności za swoją rolę – dziwnie nieprzyjemnym stało się uczucie, że od lat ucząc się języka tak niewiele umiem. Po kilku sukcesach w konwersacji rosła chęć doskonalenia się. Powstał w ten sposób krąg pozytywnych reakcji: udana rozmowa – satysfakcja – motywacja do kolejnej próby – odważniejszy krok (np. wyjazd w nowe miejsce, praca) – nowe doświadczenie itd. Dzięki nabytej w ten sposób pewności siebie, pojawiają się okazje do zgłębiania tajemnic jednego języka, a nawet do nauki kolejnych. Znając niemiecki, odważyłam się na wyjazd do Norwegii – tam uczyłam się angielskiego, we Włoszech zaś włoskiego.

Dziś możliwości uczenia się języka obcego w kraju są nieograniczone. Nauczyciel, który doświadczył roli w naturalnym procesie komunikacji w języku obcym, ma o czym opowiadać, wie skąd czerpać przykłady, wzbudzi zainteresowanie uczniów opowiadając o swoich przeżyciach. Spośród doświadczeń poczynionych w kraju docelowym, szczególnie cenię sobie stypendialne wyjazdy na niemieckie uczelnie, między innymi do Freiburga – miasta tysięcy studentów, w połowie obcokrajowców. Zajęcia i wspólnie spędzony czas wolny to długa lekcja realizowania i kulturoznawstwa. Podczas rozmów i wspólnych projektów obserwowaliśmy zachowanie ludzi, uczyliśmy się słuchać, być tolerancyjnymi wobec odmienności, szanować swoje zdanie i poglądy. Dziś na swoich lekcjach opowiadam legendy o Freiburgu, o winnicach w Alzacji i uniwersytecie w Heidelbergu, mogę pokazać zdjęcia z rejsu po jeziorze Bodeńskim i ze zwiedzania Strasburga.

„Literatura narodowa i regionalna ma duży wkład w europejskie dziedzictwo kulturowe, a Rada Europy uważa je za ‘wartościowe, wspólne bogactwo, które ma być chronione i rozwijane’. Studia nad literaturą mają wiele innych celów kształcących – intelektualnych, lingwistycz-

³⁾ Tamże, s. 41.

nych, kulturalnych i czysto estetycznych”⁴). Literatura obca, także dostępna w opracowaniach przeznaczonych do nauki języka na różnych poziomach, stanowi zachętę i źródło wiedzy o świecie. Obcowanie z tekstami literackimi ułatwia poznawanie historii, obyczajów, mentalności ludzi opisywanej kultury. Stanowi także, zapewne, pozytywne doświadczenie literackiego języka, często barwnego i tajemniczego, jakże różnego od języka tekstów podręcznikowych. Warto czasem sięgnąć po utwory przeznaczone dla dzieci: bajki, wiersze, piosenki – są one również dla znającego język cennym źródłem prostego i barwnego słownictwa, a zdarza się, że zawierają elementy słownictwa specjalistycznego, np. gatunki kwiatów, ptaków lub symbole literackie⁵). Warto sięgać także do oryginalnej literatury. Uczącym się bez sprecyzowanych upodobań literackich, polecam zbiory opowiadań, nowel i przekładów z literatury współczesnej w języku niemieckim⁶).

Studia w NKJO dały mi możliwość zaistnienia w inscenizacjach literatury niemieckojęzycznej – dzięki nauczycielowi-pasjonatowi – znawcy literatury niemieckiej, badacza historii narodów polskiego i niemieckiego, człowieka ceniącego kreatywność i poczucie tożsamości młodzieży. Wraz z grupą studentów uczestniczyłam w przygotowaniu inscenizacji wyreżyserowanych przez dr. Pawła Zimniaka, z których *Das Publikumsbeschimpfung* F. Dürrenmatta została pokazana na Przeglądzie Teatrów Niemieckich w Budgoszczy w 1997 r. Było to niezapomniane doświadczenie ze sceną, sztuką teatralną, a także z literackim językiem; sarkastycznym i dwuznacznym. To wydarzenie spowodowało do podjęcia kolejnych podobnych prób, a także do poznania innych dzieł tego typu literatury.

„*Długofalowym celem dramy jest pomoc jednostce w zrozumieniu samej siebie świata, w którym żyje. Przez proponowanie innej perspektywy, odmiennej od tej, w której ona się znajduje, drama przyczynia się do rozszerzenia refleksji,*

rozwoju samoświadomości, wzbogacenia skali uczuć i poszerzenia pola edukacji o poznawcze, emocjonalne i wychowawcze treści, płynące z wyobrażonych ról lub hipotetycznie kreowanych sytuacji i zdarzeń”⁷).

Fakt ten nie pozostał bez znaczenia w mojej obecnej pracy. Dbając o rozwój osobowości, pozostaję wierna pasjom i zainteresowaniom zaszczerpionym w młodości. Moją pasją od dzieciństwa była muzyka, taniec, potem animacja kultury, kino polskie i sztuka teatralna. Jako nauczyciel języka niemieckiego, nie ograniczam swojej pracy do przygotowania i przeprowadzenia lekcji. Powróciłam do instrumentu, opanowałam podstawy aranżacji prostych utworów w formacie MIDI, przypominałam sobie pracę z mikrofonem, światłami scenicznymi, wskrzesiłam uśpione studiami językowymi zapędy plastyczne i teatralne. Tradycyjnie w szkolnym kalendarzu imprez pojawiają się gwiazdkowe przedstawienia z elementami interkulturowymi, Dni języków obcych.

„*Lekko, szybko i przyjemnie – w ten sposób każdy z nas chciałby nauczyć się języka obcego. Chęć ta nie jest zasadniczo niczym nowym. Jest to typowe życzenie każdego człowieka, który staje wobec nowego języka, stawiając sobie za cel jego opanowanie”⁸).* Uczenie się nie ma dziś zdefiniowanego wieku ucznia. Nie dziwi nikogo starszy pan z indeksem, wykształceni ludzie podejmują kolejne studia z czystej ciekawości i dla własnej satysfakcji. Dla językowca glottodydaktyka, ciekawą odskocznią są studia lingwistyczne, gdzie główny pion kształcenia stanowią przedmioty z translatoryki stosowanej, różnego rodzaju tłumaczenia, języki specjalistyczne. Jest to kolejna okazja do rozwijania technik uczenia się. Baza możliwości jest ogromna, a zważywszy na wielokanałowość procesu przyswajania umiejętności, różne preferencje i warunki uczenia się, jest to szerokie pole do poznania, wypróbowania i dokonania wyboru. Przyda się jeszcze szczypta wiedzy o empatii,

⁴ *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie* (2003), Warszawa: CODN, s. 60-61.

⁵ Polecam: <http://www.garten-literatur.de> <http://www.onlinekunst.de> <http://www.uni-giessen.de> http://home.mira.net/~joc/new_page_1.htm <http://www.kinderreime.nullserver.net> <http://mitglied.lycos.de/spacyni/newpage4.html>.

⁶ Marie Luise Kachnitz Engelsbrücke, red. Ursula Köhler *Das Leben ist herzerreißend*, Graham Green *Spiel im Dunkeln*, red. Klaus Wagenbach *Deutsche Literatur der sechziger Jahre*.

⁷ Dorota Gołębniak, Grażyna Teusz (1999), *Edukacja poprzez język*, Warszawa: CODN, s. 138.

⁸ Anisimowicz Barbara (2000), *Alternatywne nauczanie języków obcych w XX wieku*. Sugestopedia. Warszawa: DiG, s. 8.

asertywności i zwykłe ludzkie zrozumienie, co też nierzadko zdobywa się przez lata. Warto tym bardziej, że „...każdy z nas ma w sobie wszystko, co jest nieodzowne do uczenia się. Ale nie każdy z naszych kanałów percepcyjnych jest w prawidłowy sposób pobudzany i kształtowany. Dlatego też powstają w trakcie życia preferencje co do sposobów uczenia się. Tworzenie nowych i doskonalenie dotychczasowych kanałów uczenia się jest jednakże w każdym czasie absolutnie możliwe”⁹⁾. Nie łudźmy się, że wszystkiego nauczą nas na studiach lub kursie metodycznym. Temat trzeba drążyć, podpatrywać, modyfikować propozycje, budować przykłady, przygotowywać materiały i pobawić się w „ucznia”. To fascynujące zajęcie.

Bycie otwartym na problemy społeczne, umiejętność podchodzenia do różnych spraw w sposób kompleksowy – tego nauczyła mnie w czasie edukacji językowej praca z projektem. Uczestnicząc w poczdamskim projekcie dotyczącym oferty kulturalnej i oświatowej Brandenburgii, poznałam zasady współpracy, sposoby poszukiwania informacji, techniki prowadzenia dyskusji w różnych instytucjach, nauczyłam się odpowiedzialności za wspólne dzieło. Próbuję ten typ zaangażowania rozbudzić w uczniach. W obliczu epoki sporu o wychowanie oraz codziennych problemów wychowawczych, zadajemy sobie pytanie, jaki wpływ ma faktycznie nasza działalność na młodych ludzi. Obok sukcesów zdolnych i zmotywowanych uczniów, mamy do czynienia z porażką pewnej grupy młodzieży. Niskie poczucie własnej wartości, brak motywacji, poczucie bezsensu kształcenia się, naturalnie prowokuje nas do poszukiwania nowych rozwiązań. Zaangażowany nauczyciel w tworzeniu i wdrażaniu różnych programów poprawiających sytuację wychowawczą, poznaje działanie różnych mechanizmów funkcjonowania kar i nagród, rozbudzania motywacji, doświadczania sukcesu przez uczniów. „Ja, nauczyciel, mogę zrobić różne rzeczy, żebyś ty – drugi człowiek, uczeń – się uczył. Mogę cię namawiać, straszyć, głaskać, przekonywać, umawiać się, zachęcać. To, co chcę osiągnąć, to uruchomienie procesu uczenia się”¹⁰⁾.

Modna i skuteczna metoda projektu bardzo przypadła mi do gustu i z zadowoleniem przyjmuję fakt, że zadomowiła się w programach nauczania języka obcego. Działalność organizacji pozarządowych, najbardziej mi bliskie centrum Edukacji Obywatelskiej (www.ceo.org.pl), towarzyszy mi od kilku lat w pracy z młodzieżą, przynosi satysfakcję moim uczniom i mnie osobiście. Podpisuję się pod słowami Jacka Jakubowskiego: „Dla mnie najlepszym przykładem tego, jak uczyć młodzież zasad demokracji i odpowiedzialności obywatelskiej, są genialne w swojej prostocie programy Jacka Strzemiecznego. Młodzi ludzie razem z nauczycielami stawiają sobie jakiś cel (...). Szukają osób, z którymi trzeba rozmawiać i w ten sposób definiują, kto to jest urzędnik, radny, sami dochodzą do tego, czym jest społeczność lokalna, samorząd”¹¹⁾. Poza postawami obywatelskimi, praca z projektem bardzo angażuje i motywuje. Młody człowiek jest pomysłodawcą, przy pomocy nauczyciela-koordynatora i współuczestnika – opracowuje plan działania, uczy się komunikowania, poznaje drogę prawną i administracyjną pewnych spraw społecznych, weryfikuje i ocenia swoje osiągnięcia, prezentuje je przed innymi. Przy tym rozwija zainteresowania, wzmacnia poczucie własnej wartości, pokazuje sobie i innym, że coś od niego zależy i ma na pewne rzeczy wpływ. A my, mądrze wspomagając, obserwujemy zadowolonego i rozwijającego się człowieka, czerpiąc z tego pełną satysfakcję i energię do podejmowania nowych wyzwań.

Tematy projektów mogą być różne: pole językowe i kulturowe jest szalenie obszerne, warto przy tym wyjść poza szkołę, poruszyć problemy otoczenia, problemy społeczne.

Uczący się, nie tylko języka, ma lub mieć okazje do polubienia samego uczenia się, zafascynowania się wiedzą i jej tajemnicami. Młody człowiek nie zawsze jest tego świadom. Szczęściarzem jest ten, który spotka w swoim życiu nauczyciela-przyjaciela (niekoniecznie tego ze szkoły), zadziwi się jego fascynacją, zacznie sam próbować, uzyska wsparcie, a potem... wszystko będzie działo się samo.

(listopad 2004)

⁹⁾ Barbara Anisimowicz (2000). *Alternatywne nauczanie języków obcych w XX wieku. Sugestopedia*. Warszawa: DiG, s. 7.

¹⁰⁾ Anna Radziwił, Jacek Jakubowski, Mirosław Sawicki (2004), *Dobra szkoła, szkoła w życiu, życie w szkole*, Warszawa: Ego, s. 79.

¹¹⁾ Tamże, s. 72.

SPRAWOZDANIA



Barbara Gosztyła-Łuć, Dorota Muszyńska¹⁾
Gdańsk

Dni irlandzkie

Jak co roku w II Społecznej Szkole Podstawowej STO oraz w II Społecznym Gimnazjum STO w Gdańsku odbyły się *Dni angielskie*. Podczas takich dni uczniowie naszych szkół poznają różne kraje i ich zabytki, zwyczaje i tradycje, przy czym język angielski zawsze pełni funkcję komunikacyjną. Uczniowie zbierają informacje w języku angielskim, posługują się nim w konkursach oraz prowadzą w nim rozmowy z zaproszonymi gośćmi.

W 2004 r. zespół anglistów naszych szkół, zafascynowany albumem fotograficznym *Irlandia* Andrzeja Jastrzębskiego, postanowił zaprosić uczniów i nauczycieli w podróż na „Smaragdową Wyspę”. Z dwutygodniowym wyprzedzeniem ogłosiliśmy następujące konkursy:

- ▶ dla klas 0-III konkurs plastyczny na najoryginalniejszą, samodzielnie wykonaną dowolną techniką koniczynkę,
- ▶ dla klas IV-VI i klas gimnazjalnych konkurs na najciekawiej wykonany plakat o Irlandii (kryteria oceny to: pomysłowość, staranność wykonania, różnorodność zebranych informacji, umiejętność korzystania z wielorakich źródeł wiedzy – mile widziany Internet).

W okolicach dnia świętego Patryka, w porozumieniu z nauczycielami różnych przedmiotów – historii, geografii, muzyki, przyrody –

w ramach integracji treści przeprowadziłyśmy lekcje rozszerzające wiedzę uczniów o Irlandii. Następnie dla uczniów kl. IV-VI odbył się międzyszkolny konkurs wiedzy o Irlandii. Rywalizowały trzyosobowe zespoły z różnych szkół²⁾ – II Społecznej Szkoły Podstawowej STO i Szkoły Podstawowej nr 1 z Gdańska, oraz Zespołu Szkół Podstawowo-Gimnazjalnych z Łęgowic.

Po ogłoszeniu wyników konkursów, nagrodziłyśmy uczniów słodyczkami, angielskimi książkami i długopisami.

Uczniowie wysłuchali też prelekcji prowadzonej przez zaproszonego artystę fotografa, autora albumu, której towarzyszył pokaz slajdów.

W dzień św. Patryka nasza szkoła się „zazieleniła”, gdyż nosiliśmy ubrania tego koloru, a niektóre dzieci nawet pomalowały sobie twarze. Gościliśmy też zespół tańca Irlandzkiego Dealan-de, który nie tylko zachwyił nas pięknem tańca, ale również nauczył nas podstawowych kroków. Zabawa była przednia, włączyli się zarówno nauczyciele, jak i gimnazjaliści zwykle będący „ponad taką dziecinadę”.

Nauczyciele naszej szkoły zakończyli obchody *Dni irlandzkich*, spędzając miły wieczór we własnym gronie przy Irish coffee i słuchając irlandzkiej muzyki.

(marzec 2004)

¹⁾ Autorki są nauczycielkami języka angielskiego w II Społecznej Szkole Podstawowej STO i II społecznym Gimnazjum STO w Gdańsku.

²⁾ Patrz s. 142 w tym numerze.

10 lat minęło...

10 lat trwa już współpraca Zespołu Szkół nr 1 im. Ignacego Łukasiewicza w Gorlicach z Nordseegymnasium w Sankt Peter-Ording w Niemczech. Kontakty zostały nawiązane za pośrednictwem Fundacji Polsko-Niemiecka Współpraca Młodzieży, która sponsoruje nasze wymiany. Ich celem jest poznanie walorów krajoznawczych, historycznych i kulturowych Polski i Niemiec, wzbogacanie wiedzy o sąsiadujących krajach oraz doskonalenie znajomości języka niemieckiego. Umożliwiają one również wymianę doświadczeń i nawiązanie osobistych przyjaźni i kontaktów. St. Peter-Ording to dziesięcioletnie uzdrowisko – miasteczko wypoczynkowe położone nad Morzem Północnym, niedaleko granicy z Danią ok. 1200 km od Gorlic.

Corocznie uczniowie z Zespołu Szkół nr 1 pod opieką nauczycieli germanistów wyjeżdżają na tydzień do tej uroczej, nadmorskiej miejscowości. Biorą udział w atrakcyjnych wycieczkach i imprezach kulturalnych. Szczególnym powodzeniem cieszą się rejsy statkiem na wyspę Helgoland, wycieczki do Hamburga czy Danii. Gorliczanie zwiedzają zabytki St. Peter-Ording i okolicznych miejscowości. Poznają życie niemieckiej szkoły uczestnicząc w zajęciach z wybranych przedmiotów. My rewanżujemy się tym samym. Po wizycie w Niemczech przychodzi czas na rewizytę.

Dla grupy niemieckich gimnazjalistów pobyt w Gorlicach jest zaskakującym spojrzeniem na Polskę, przedstawianą na Zachodzie w niekorzystnym świetle. Tak oto wypowiedział się jeden z opiekunów niemieckiej młodzieży podczas pobytu w Gorlicach:

„To, co zobaczyliśmy w Polsce, jest diametralnie odmienne od tego, w jakich barwach

przedstawia się Wasz kraj w naszych mass mediach. Jesteśmy pełni podziwu, z jakim szacunkiem odnosicie się do przeszłości, kultury i tradycji. Jesteśmy wprost oczarowani polską serdecznością, gościnnością, przejawami sympatii dla nas, Niemców”.

Także i w 2004 r. 18-osobowa grupa uczniów z St. Peter-Ording wraz z dwoma opiekunami gościła w Gorlicach. Tygodniowy pobyt w Polsce pozwolił młodzieży niemieckiej poznać historię miasta i regionu oraz uczestniczyć w atrakcyjnych wycieczkach do Zakopanego, Krakowa, Wieliczki, Krynicy, Bardejova, Wysowej i Oświęcimia. W programie uwzględniono również hospitację lekcji, rozrywki sportowe i dyskotekę w internacie szkoły. Atrakcją był również przejazd tzw. pętlą gorlicką zakończony wspólnym ogniskiem w Regetowie.

Gorliccy uczniowie z dużym zaangażowaniem uczestniczyli w wymianie. Chętnie podejmowali niemieckich partnerów w domach rodzinnych i otaczali troskliwą opieką. A kiedy nadszedł dzień odjazdu były łzy i obietnice, że spotkają się na pewno za rok w czerwcu lub wrześniu – tym razem w St. Peter-Ording. Okazuje się, że odległość 1200 km tak naprawdę nie dzieli, lecz zbliża.

Z okazji mijających 10-ciu lat współpracy między naszymi szkołami przygotowaliśmy wystawę pełną pamiątek i zdjęć, skrupulatnie zbieranych przez nauczycieli i uczniów podczas wizyt w obu krajach. Został również zaprezentowany album dokumentujący każdy pobyt w Niemczech bądź w Polsce i regularnie uzupełniany przez kolejne roczniki naszych uczniów. Mamy nadzieję, że współpraca obu szkół będzie rozwijać się jeszcze przez lata i będziemy cieszyć się z kolejnych jubileuszy.

(październik 2004)

¹⁾ Autorki są nauczycielkami języka niemieckiego w Zespole Szkół nr 1 im. Ignacego Łukasiewicza w Gorlicach.

Podzielić się umiejętnościami

Dzielenie się wiedzą i umiejętnością jej przekazywania jest jednym z najważniejszych elementów doskonalenia warsztatu pracy nauczyciela. Istnieją, co prawda, zebrania metodyczne, które skutecznie pomagają w wymianie doświadczeń, ale bezpośrednia obserwacja zajęć prowadzonych przez innego nauczyciela jest, moim zdaniem, o wiele bardziej skuteczna i interesująca.

Wielokrotnie organizowałam w VIII Liceum Ogólnokształcącym im. H. Sienkiewicza, w którym uczę języka rosyjskiego, „wieczorki rosyjskie”. Były one podsumowaniem mojej całorocznej pracy w kole języka rosyjskiego. Uczniowie uczestniczyli w przygotowaniu scenariusza wieczorku, w opracowaniu scenografii, następnie przystępowaliśmy do realizacji zamierzenia. Teksty wykonywanych piosenek, wiersze i skecze były w języku rosyjskim. Traktowałam je jako ćwiczenia językowe przeprowadzane w ramach praktyki językowej. W przygotowaniu tych wieczorków zawsze współpracowałam z nauczycielami innych języków obcych, z polonistami i nauczycielem muzyki. Wszyscy oni służyli własnym doświadczeniem i wnosili własne pomysły.

W 2004 r. postanowiłam na zorganizowany przeze mnie wieczorek zaprosić nauczycieli języka rosyjskiego z uczniami ze szkół nie tylko kieleckich, ale też z innych miejscowości województwa świętokrzyskiego, takich jak: Jędrzejów, Wodzisław, Chęciny. W wieczorku wzięło udział 20 nauczycieli języka rosyjskiego, niektórzy ich uczniowie oraz dyrektor Instytutu Filologii Rosyjskiej UŚ w Kielcach wraz z grupą studentów.

Dekorację stanowiły „matrioski” narysowane na dużym kartonie, kwiaty, samowary, w tle sceny było hasło: *Piosenka nie zna granic*. Na scenie byli wykonawcy: chór, soliści, recytator i uczennica prowadząca uroczystość. Gdy jeden z uczniów grał na pianinie *Jezioro łabędzie*

P. Czajkowskiego, uczennica przywitała gości. Potem były piosenki, tańce, wiersze i scenka kabaretowa. Po występach goście zostali poczęstowani smakołykami kuchni rosyjskiej. Przy stole zasiedli również młodzi gospodarze spotkania i podzieliли się z zebranymi przepisami konsumowanych potraw. Przepisy były podawane w języku rosyjskim. Konwersacja przy stole toczyła się w tym języku. Młodzi najpierw bardzo nieśmiało zabierali głos w obecności tyłu nauczycieli, jednak w miarę upływu czasu dyskusja uległa ożywieniu. Błędów nie korygowaliśmy (było ich zresztą nie tak wiele i nie zakłócały zrozumienia wypowiedzi), by nie pozbawić dyskusji spontaniczności i nie onieśmielać młodszych biesiadników. Pod koniec spotkania uczniowie z różnych szkół nie tylko się zapoznali ale, mam nadzieję, zaprzyjaźnili. Umówili się za rok na spotkanie w innej ze szkół. Wybór szkoły pozostawiono nauczycielom. Podsumowanie wieczorku stanowiło również jeden z punktów programu zebrania metodycznego na temat: *Jak wykorzystuję materiały autentyczne*.

W nauczaniu języków obcych, jak wiadomo, najważniejszy i najtrudniejszy do realizacji jest etap praktyki językowej, zwany również etapem kontekstualizacji. Celem tego etapu, który powinien przypominać warunki realnej komunikacji językowej, jest opanowanie w praktyce zdobytych umiejętności językowych w ramach wszystkich kompetencji. Podczas przygotowania i przeprowadzenia wieczorku były ćwiczone wszystkie sprawności językowe: rozumienie tekstu ze słuchu – słuchanie występów oraz konwersacji przy stole, czytanie – praca z tekstem piosenki, wiersza, skeczu, pisanie – opracowanie przepisów kulinarnych, mówienie – prowadzenie konwersacji przy stole.

Na podkreślenie zasługuje fakt, że zdobywanie sprawności językowych było wspomagane tak muzyką, jak i graficznie (dekoracje, stro-

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka rosyjskiego w Zespole Szkół Ogólnokształcących nr 15 – VIII Liceum Ogólnokształcącym im. H. Sienkiewicza w Kielcach.

je). Elementem wspomagającym praktykę językową był również humor zawarty w skeczach. Nastrój rozrywki wprowadzały także układy tańeczne wykonywane w rytm dynamicznej,

współczesnej muzyki. Organizując wieczorki rosyjskie mam na uwadze znaną prawdę, że „najlepiej uczymy się przez zabawę.

(sierpień 2004)

Joanna Kocioła¹⁾

Wola

O kursie w Exeter

We wrześniu 2004 r. miałam okazję wziąć udział w kursie dla nauczycieli języka angielskiego w Exeter, Devon w Anglii. Kurs został w pełni sfinansowany z grantu otrzymanego przeze mnie w ramach programu Socrates Comenius. Uważam, że program jest wielkim dobrodziejstwem dla nauczycieli języków obcych w Polsce, którzy dzięki niemu mają szansę szkolić się, ale przede wszystkim poznawać życie codzienne i kulturę krajów, których języka uczą.

Za ogromną zaletę kursu uważam jego lokalizację, tj. małe miasteczko uniwersyteckie. Wyjechałam stamtąd zachwycona miastem i jego historią, która sięga czasów ekspansji Cesarstwa Rzymskiego na ówczesną Anglię. Wiele przyjemności sprawiło mi codzienne obcowanie z mieszkańcami miasteczka, podpatrywanie ich zwyczajów i zachowań. Mój zachwyt wzbudziły również piękne i dzikie okolice miasta – Dartmoor, wzgórza pokryte dzikimi wrzosowiskami i groźnie wyglądającymi granitowymi monolitami.

Sam kurs, którego głównym celem było rozwijanie sprawności mówienia wśród samych nauczycieli, jak również zapoznanie ich z rozmaitymi technikami pobudzającymi uczniów do swobodnego mówienia w języku angielskim, był zorganizowany nienagannie. Wymagania w stosunku do uczestników kursu były bardzo wysokie a prowadzący zajęcia narzucali szybkie tempo pracy. Grupy były małe, 10, 12-osobowe, w związku z czym nikt nie pozostał bierny ani niezauważony. Wszyscy uczestnicy musieli wykazać się sporą wiedzą i zaangażowaniem w cwi-

czenia, proponowane przez prowadzących. Niektóre z nich wymagały od uczestników pracy w terenie. Świetnym odpoczynkiem od typowych zajęć, ale również treningiem kulturoznawczym okazało się samodzielne zdobywanie wiadomości o Exeter i jego okolicach, którymi później dzieliliśmy się z resztą grupy w ramach prezentacji. Jedynym błędem popełnionym przez organizatora kursu było, moim zdaniem, dopuszczenie do tego, że uczestnikami kursu byli w 80% Polacy, co niestety zmniejszyło skuteczność efektu pełnego zanurzenia się w języku i kulturze. Co prawda w czasie zajęć wszyscy posługiwali się językiem angielskim, ale niestety nie było to już przestrzegane w czasie przerw i wycieczek krajoznawczych. Uważam, iż sporo straciliśmy nie mając możliwości nawiązania kontaktów z nauczycielami z innych krajów, ponieważ było ich niewielu.

Dla przeciwwagi ogromną zaletą kursu było zakwaterowanie u rodzin angielskich. Sama nauczyłam się więcej od mojej gospodyni – również nauczycielki, aniżeli w trakcie zajęć. Mieszkałam u niej wraz z nauczycielką z Włoch. Bardzo cenne były wszystkie rozmowy, które miałyśmy szansę przeprowadzić dzieląc się w ten sposób kulturą naszych trzech krajów. Uważam, iż otrzymanie grantu na udział w kursie w ramach programu Socrates Comenius jest bardzo cennym doświadczeniem zawodowym, na które większość polskich nauczycieli prawdopodobnie nie byłoby stać. Chciałabym zachęcić wszystkich, aby podjęli starania o grant w ramach wspomnianego programu. Naprawdę warto!

(grudzień 2004)

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Zespole Szkół Gimnazjalno-Licealnych w Woli.

Group Dynamics w Islandii

Nauczyciele z Polski mają szansę uczestniczyć w kursach doskonalenia zawodowego w ramach programu Unii Europejskiej Comenius 2.2. Lista kursów jest imponująca i obejmują one różnorodną tematykę. Zajęcia odbywają się najczęściej po angielsku, czasami niemiecku lub francusku, rzadziej w innych językach.

Nauczyciele języków obcych wyjeżdżają zwykle na kursy przybliżające im realia kraju, którego języka uczą. Pogłębiają metodykę nauczanego przedmiotu. Nic jednak nie stoi na przeszkodzie, aby mogli skorzystać z oferty przeznaczonej dla wszystkich nauczycieli. Według statystyk podanych na stronie internetowej Narodowej Agencji Socratesa na kursy metodyczno-językowe w roku 2004 przeznaczono 70% dostępnych środków, z tej sumy 70% na potrzeby anglistów, co stanowi 49% ogólnej puli. Granty dla tej grupy są najszybciej rozdysponowane. Tylko 10% całości środków pochłaniają szkolenia o tematyce ogólnej. Na takie właśnie się zdecydowałam. Wybrałam *Group Dynamics. Social Skills in the Classroom*, szkolenie poświęcone umiejętnościom społecznym, kreowaniu dobrego klimatu szkoły. Przypuszczam, że nie bez znaczenia było miejsce spotkania – Islandia. Od wielu lat interesuję się tym krajem i nigdy wcześniej nie udało mi się tam wyjechać.

Kurs trwał od 5 do 11 sierpnia 2004 r. W Islandii został zorganizowany po raz pierwszy, jego wcześniejsza edycja odbyła się w Finlandii w 2002 r., kolejna – trzecia – została zaplanowana na jesień 2004 r. na Cyprze.

Temat uważam za interesujący i – jak mi się wydaje – nie wszędzie doceniany w szkolnej codzienności. Umiejętności społeczne kreowanie klimatu szkoły nie w każdej placówce edukacyjnej są przedmiotem dyskusji. Wraz z narastającymi problemami związanymi z zachowa-

niem uczniów, szkolenia poruszające psychologiczne aspekty dydaktyki będą coraz bardziej poszukiwane. W Polsce zaczęliśmy głośno mówić o wydarzeniach, wynikających z niewłaściwego zachowania uczniów. Agresja uczniów, zwykle werbalna, daje o sobie znać. Kurs w Islandii został zaprojektowany w celu udzielenia pomocy nauczycielom pracującym z różnymi uczniami. Sądzę, że pozwolił przynajmniej na uświadomienie wagi umiejętności społecznych. Wskazał na sposoby tworzenia dobrego klimatu, na korzyści wynikające z pracy w takim klimacie. Organizatorom udało się stworzyć atmosferę pracy i współpracy. Praktycznie pokazali to, o czym mówili w teorii.

Przygotowania do uczestnictwa w seminarium w Islandii rozpoczęłam prawie rok wcześniej. Miałam okazję brać udział w 20-godzinnych warsztatach zorganizowanych przez warszawską Poradnię Psychologiczno-Pedagogiczną, funkcjonującą na warszawskim Ursynowie. Warsztaty miały za zadanie zapoznać z tzw. komunikatami typu „ja”. Celem treningu było zaznajomienie z technikami efektywnej komunikacji²⁾. Kolejnym krokiem, przybliżającym do spotkania w Islandii, był także mój udział w kursie kwalifikacyjnym zarządzania oświatą, którego program obejmował elementy wykorzystywania psychologii w zarządzaniu. Piszę o tym szczegółowo, bowiem uważam, że do seminarium warto się sumiennie przygotować, by móc w nich aktywnie uczestniczyć.

Udział w programie Comeniusa umożliwił mi spojrzenie na seminaRIA warszawskie z innej perspektywy. Szkolenia ułożyły się w całość, pozwoliły na bardziej świadome postrzeganie umiejętności komunikowania się, przyczyniających się do poprawy klimatu pracy, w pełni doceniania wagi umiejętności społecznych, *social skills*.

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego.

²⁾ Warsztaty zostały opracowane na podstawie koncepcji stworzonej przez amerykańskich autorów: Thomasa Gordona. Adele Faber oraz Elaine Mazlish.

Na miejsce zakwaterowania wybrano miejscowość Hveragerdi, położoną w rejonie występowania gorących źródeł i gejzerów, 50 kilometrów od Reykjavíku. Otoczenie niecodzienne, w okolicy ponad ziemią unosiły się gorące opary. Buchająca mniej lub bardziej intensywnie para to znak istnienia podziemnych źródeł mineralnych.

Wykłady dotyczące wagi klimatu społecznego panującego w szkole były prezentowane przez profesora Petera Paulusa z Instytutu Psychologii Uniwersytetu w Lueneburgu w Niemczech. Profesor Paulus przedstawił wyniki najnowszych opracowań. Interesujące i o praktycznym znaczeniu są badania, dotyczące postaw nauczycieli wobec ich pracy i związanych z tymi postawami konsekwencji zdrowotnych. Wyróżniono cztery typy nauczycieli:

1. *Healthy ambitious* – tę grupę nauczycieli charakteryzuje zorientowanie na karierę i osiągnięcia, jednocześnie umiejętność oderwania się od miejsca pracy, umiejętność relaksu. Ci nauczyciele osiągają satysfakcję z pracy, są zadowoleni z życia.
 2. *Unambitious* – nauczyciele nie są ukierunkowani na karierę w szkole, ale to nie znaczy, że nie osiągają efektów w nauczaniu. Ogólnie są pozytywnie nastawieni do życia, zadowoleni, wyżywają się w różnego rodzaju działalności pozaszkolnej.
- Oba powyższe przypadki nie powodują negatywnych konsekwencji dla zdrowia nauczycieli. Pracują oni z chęcią, potrafią wypoczywać. Kolejne dwa przypadki są odmiennie w swoich skutkach dla zdrowia. Poniższe dwie grupy nauczycieli charakteryzują się bowiem, wysokim ryzykiem wystąpienia chorób oraz wypalenia zawodowego.
3. *Excessively-ambitious* – nauczyciele dążący do perfekcji, niezdolni by emocjonalnie oderwać się od tego, co robią. Może dojść w tym przypadku do niebezpiecznej kombinacji: ogromnego wysiłku i jednocześnie braku właściwego docenienia w pracy za ten wysiłek. Skutkiem może być groźna choroba wieńcowa.
 4. *Resigned* – sytuacja jest podobna do tej w typie 2. Nauczyciel nie jest zorientowany na zrobienie kariery w swojej pracy. Jest jednak zasadnicza różnica, nauczyciele nie potrafią oderwać się od swojej pracy, przeżywają

wszystkie wydarzenia związane ze szkołą, nie mają innych punktów odniesienia. W tym przypadku grozi im wypalenie i związane z nim choroby.

W grupie nr 3 i nr 4 występuje wysokie ryzyko chorób. Psychologowie opracowali propozycje pomocy tym nauczycielom:

- ▶ Nauczycieli z grupy nr 3 należy nauczyć mówić „nie”. Powinni oni dążyć do osiągnięcia równowagi między życiem szkolnym i pozaszkolnym, zmniejszenia wagi pracy w szkole. Powinni oni nauczyć się radzenia sobie w sytuacjach konfliktowych i stresowych, redukcji uczucia złości i niecierpliwości, niepodawania się frustracji.
- ▶ Nauczycielom z grupy nr 4 jest potrzebny trening związany z umiejętnościami komunikacyjnymi i umiejętnościami rozwiązywania konfliktów. Zdaje egzamin pomoc z zewnątrz, polegająca zwłaszcza na wyznaczaniu nowych celów zawodowych oraz terapia zmierzająca do osiągnięcia emocjonalnej stabilności w codziennej praktyce.

Profesor Paulus podał dokładne dane procentowe wynikające z badań. 60% wszystkich nauczycieli należy do dwóch ostatnich grup, tak więc ponad połowa jest zagrożona chorobą. Średni wiek nauczycieli przechodzących na emeryturę w Niemczech wynosi 58 lat. Połowa z nich odchodzi z powodu depresji. Można się domyślać, że znaczącym powodem nadwyrężenia zdrowia są mało sprzyjające warunki pracy, w tym także te, które kreują klimat w pracy.

Dobry klimat w klasie sprzyja nauczycielom i uczniom. Klimat pracy jest kategorią subiektywną, jest to postrzeganie relacji między nauczycielami i uczniami oraz między samymi uczniami. *Classroom climate*, to jeden z czynników wpływających na rozwój ucznia i rozwój zawodowy nauczyciela. Możemy powiedzieć, że w danym środowisku jest dobry lub zły klimat, choć nie umiemy tego opisać ani zanalizować. Wywiera on wpływ na nasze zachowanie i nasze myślenie, nawet jeśli nie zwracamy na niego uwagi.

Badania potwierdzają tezę, że wysiłki nad tworzeniem klimatu społecznego są niewystarczające. Dobry klimat pracy stwarza podstawę do innych działań, a efekty są nieporównanie większe, jeśli praca przebiega w dobrej atmosferze.

ferze. Jest to prawda obiegowana, o tym się mówi, ale czy świadomie kształtujemy atmosferę? Według profesora Paulusa umiejętności społeczne są w zbyt małym zakresie nauczane na studiach, przygotowujących do zawodu nauczyciela. Warto tutaj zaznaczyć, że badania relacjonowane przez profesora Paulusa mają charakter międzynarodowy, są rezultatem współpracy trzech krajów: Niemiec, Austrii i Polski³⁾.

Odniesienia do teorii były bardzo cenne, gdy w praktyce musieliśmy opracowywać różne zagadnienia, zdobywać umiejętności kształtowania klimatu pracy, umiejętności działania w grupie. Takie były zajęcia Jörgena Svedboma ze szwedzkiego Uniwersytetu w Jönköping. Najlepiej zapamiętałam te, mające wskazać wielość dróg prowadzących do celu, pozwalające dostrzec, kto i w jakich okolicznościach przyjmuje rolę lidera, dające odczuć na sobie samym zalety pracy zespołowej. Wszystkie wzmacniały tworzenie grupy, wpływały na jej funkcjonowanie. Ćwiczenia odbywały się w terenie, niektóre przybierały formę zajęć fizycznych. Przykładowo należało obmyślić sposób na jak najszybsze przejście grupy osób przez dętkę rowerową czy zaproponować przedostanie się rozbitków z bezludnej wyspy na Wyspę Ocalenia, gdy nie dla wszystkich starcza tratw.

Zajęcia prowadziły także trzy Islandki, Sólveig Karvelsdóttir z Icelandic University, oraz dwie panie zajmujące się terapią rozwoju Guðfinna Svavarsdóttir i Guðný María Hreidarsdóttir. Ta ostatnia była koordynatorem całego projektu.

Korzyści uczestnictwa w seminarium są dużo większe, niż tylko te związane z *social skills*. Bardzo wysoko oceniam komponent kulturowy seminarium, poznanie kultury islandzkiej – od kuchni po sposób myślenia. Także istotne było nawiązanie kontaktów. Na seminarium było w sumie 21 osób z 15 krajów europejskich, dzielących się refleksjami na temat własnych szkół, uczniów, systemów edukacji. Ciekawe informacje udawało się zdobywać niejako przy okazji.

Tematyka tego typu seminariów jest przydatna każdemu nauczycielowi, a więc i nauczycielowi języka. Przysparza także korzyści specy-

ficznie przydatnych temu ostatniemu. Wśród uczestników było dwoje *native speakerów*, Irlandka i Brytyjczyk, niestrudzenie odpowiadających na pytania obecnych tam anglistów. Oboje objaśniali – oprócz słownictwa i gramatyki – zagadnienia kulturowe, związane ze sposobem bycia, zachowania w określonych sytuacjach. Irlandka miała za sobą niecodzienne doświadczenia nauczania angielskiego w Japonii. Nauczyciel języka obcego może wykorzystać wiedzę wyniesioną z takiego spotkania na wszelkie sposoby, bezpośrednio na lekcjach i po lekcjach, np. podczas organizowania w szkole *Europejskiego dnia języków*. Warto wtedy przekazać uczniom wiedzę z pierwszej ręki o tak odległym europejskim kraju, jak Islandia.

Z mojego punktu widzenia ważna jest jeszcze obserwacja innej natury. W szkoleniu brały udział osoby w różnym wieku. Nie tylko młode. W mojej ocenie Polska jest krajem, w którym zdarza się w niektórych miejscach pracy dyskryminacja ze względu na wiek. Trochę się obawiałam, że być może uczestnikami będą same młode osoby. Tak nie było, zdecydowana większość to ludzie w okolicach 50 roku życia. Tak więc postulat uczenia się przez całe życie znajduje odzwierciedlenie w działaniach Narodowych Agencji Socratesa, to one przecież dokonują przydziału grantów. Nauczyciele powinni doskonalić swoje umiejętności, dopóki pracują, i dobrze że tak się dzieje.

Jeszcze kilka uwag natury technicznej. Grant, jaki otrzymuje się z Agencji Narodowej, jest wypłacany w zależności od naszego życzenia w euro lub w polskiej walucie. Pamiętajmy, że biorąc pieniądze w złotówkach ponosimy ryzyko kursowe. Między momentem otrzymania pierwszej i drugiej raty grantu może zmienić się kurs walut. Jednak, jeśli życzymy sobie grantu w euro, musimy być świadomi, że transfer pieniędzy z rachunku posiadanego przez Agencję Narodową na nasz rachunek bankowy jest dokonywany, zgodnie z obowiązującym w Polsce prawem bankowym, przy pomocy zagranicznych banków korespondentów. Prowizje pobierane przez banki w takich sytuacjach są niemałe. Trzeba najpierw zrobić rozecznienie,

³⁾ Artykuł publicystyczny Agnieszki Niezgody, *Nauczycielu, nie nudź się*, omawiający postawy nauczycieli, w którym wykorzystano m.in. wyniki badań pochodzące z omawianego projektu badawczego, ukazał się w „Polityce” z 11 września 2004 r.

dowiedzieć się, ile taki ewentualny transfer kosztuje, wyliczyć, w jakiej walucie – euro czy w złotych – najlepiej odebrać grant. To my płacimy za przelewy. Pożyteczny jest obyczaj wprowadzony przez Agencję Narodową, gdzie bank potwierdza numer naszego konta, może to nam oszczędzić pomyłek przy podawaniu takiego numeru i związanych z tym kosztów.

Jeśli chodzi o wysokość grantu, to w przypadku Islandii nie pokrywa on wydatków. Nie tylko sam kraj jest drogi, ale podróż jest kosztowna. Maksymalna suma dofinansowania, o jaką można było w 2004 roku ubiegać się w Polsce, wynosiła 1500 euro. Opłata za kurs to 1100 euro, podróż – najtańszy bilet lotniczy – 460 euro, na miejscu dochodzą jeszcze wydatki związane z jazdą autobusami na miejsce zakwatero-

wania, około 45 euro, a podróż wymaga dopłaty co najmniej 100 euro ponad sumę grantu. Moje koszty przelewów okazały się również wysokie, bowiem zdecydowałam się (niestety) na odbiór środków w euro. Jak się zorientowałam, Agencje Narodowe w innych krajach (Czechy, Finlandia) przyznają dofinansowanie realnie pokrywające koszty szkoleń. Hiszpanie, tak jak Polacy, otrzymują maksymalnie 1500 euro.

Mimo tych niedogodności finansowych gorąco zachęcam nauczycieli języków obcych do korzystania z programu Comenius 2.2, i uczestnictwa w kursach doskonalenia zawodowego, nie tylko językowych, przeznaczonych wyłącznie dla takich nauczycieli, ale też w szkoleniach przydatnych wszystkim nauczycielom.

(wrzesień 2004)



Warto wiedzieć

Jakie są warunki publikowania prac w naszym czasopiśmie

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

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

W celu przyspieszenia druku prac prosimy o:

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

RECENZJE



Paweł Sobkowiak¹⁾

Poznań

Sparks 1-3

Seria podręczników *Sparks*²⁾, autorstwa P. A. Daviesa, C. Grahama, M. Szpotowicz i M. Szulc-Kurpaskiej, wydana przez Oxford University Press, jest przeznaczona dla uczniów klas I-III szkoły podstawowej, którzy rozpoczynają naukę języka angielskiego. Zestaw obejmuje:

- ▶ podręcznik ucznia z zeszytem ćwiczeń (*Sparks 1, Sparks 2, Sparks 3*),
- ▶ płyty CD/ taśmy z nagraniami piosenek, wierszyków, rymowanek, krótkich rozmów,
- ▶ książki nauczyciela (do każdej części), w których znajdujemy rozkłady materiału, scenariusze lekcji, dokładne instrukcje dotyczące pracy z podręcznikiem, propozycje pracy domowej, ćwiczenia dodatkowe, teksty nagrań, klucze do ćwiczeń, zestawy gier językowych oraz testy,
- ▶ pakiet materiałów dodatkowych (*Sparks Teacher's Resource Pack*), do którego dołączono pacynkę Zadabellę (*Sparks 1*), 120 kart z obrazkami (*flashcards – Sparks 1, 2*), 5 plakatów do powieszenia w sali lekcyjnej (*Sparks 1, 2, 3*), książkę z materiałami do powielania (*Sparks 2, 3*) oraz naklejki-nagrody (*Sparks 1, 2, 3*).

Każda z trzech książek składa się z części wprowadzającej, sześciu rozdziałów (*units*) podzielonych na lekcje (*lessons*). Poszczególne rozdziały kończą się częścią powtórzeniową (*Now I know*). Na końcu podręczników umieszczono

teksty piosenek i rymowanek, materiały do wykorzystania z okazji różnych świąt oraz słowniczek angielsko-polski (w przypadku części pierwszej jest to słowniczek obrazkowy). Książki liczą odpowiednio 87, 95 i 95 stron.

Zadaniem kursu językowego dla dzieci jest wzbudzić w nich zainteresowanie i zapał do nauki języka. W tym celu należy im dostarczyć odpowiednie materiały, które zapewnią im aktywną naukę, kształcąc w atmosferze zabawy potrzebę komunikowania się. *Sparks* spełnia tę rolę. Poruszane w kursie tematy i ćwiczenia są zgodne z zainteresowaniami i potrzebami dzieci. Tematem przewodnim podręczników są czary, co z pewnością zachęca do śledzenia losów bohaterów. Dzieci w tym wieku charakteryzuje przede wszystkim myślenie konkretne i pamięć mechaniczna, toteż nauka wiąże się z konkretnymi przedmiotami i sytuacjami oraz dotyczy tego, co znajduje się w zasięgu wzroku dziecka. Są to nazwy przedmiotów i osób, proste polecenia i zwroty, a więc głównie nauka słownictwa. Uczeń ma też szansę aktywnego uczestniczenia i przeżywania procesu nauczania, a także okazję do indywidualnego reagowania, zgodnego z własnymi przeżyciami. Dziecko charakteryzuje stała potrzeba zabawy i aktywności fizycznej. Oznacza to, że w nauce musi dominować zabawa językowa i aktywność, ruch, gimnastyka i elementy metody reagowania całym

¹⁾ Dr Paweł Sobkowiak prowadzi zajęcia z Business English na Wydziale Prawa i Administracji Uniwersytetu im. A. Mickiewicza w Poznaniu.

²⁾ Szpotowicz M., Szulc-Kurpaska M. (2004), *Sparks 1*, Oxford: OUP. Davies P. A., Graham C., Szpotowicz M., Szulc-Kurpaska M. (2004), *Sparks 2*, Oxford: OUP. Davies P. A., Graham C., Szpotowicz M., Szulc-Kurpaska M. (2004), *Sparks 3*, Oxford: OUP.

ciałem (*Total Physical Response*). Aktywność językowa dziecka musi być wielostronna i współwystępować z takimi działaniami, jak rysowanie, kolorowanie, wycinanie, klejenie czy zabawy ruchowe. Ponadto dzieci potrzebują różnych form ekspresji – teatralnej, plastycznej i muzycznej. Wszystko to znajdziemy w recenzowanym materiale.

Autorzy starają się rozbudować dziecięcą wiedzę i wizję świata. Wykorzystując dotychczasową wiedzę dzieci, przyswojone pojęcia i umiejętności oraz doświadczenie wyniesione z domu i szkoły, prowadzą je od ogólnego zrozumienia do własnej, indywidualnej interpretacji. Widać też wyraźnie zastosowanie ścieżki międzyprzedmiotowej przez użycie elementów:

- ▶ odwołujących się do tematów lub pojęć omawianych w ramach innych zajęć, np. matematyki, muzyki czy przyrody,
- ▶ stanowiących część podstawy programowej lub mających głębsze wartości edukacyjne, np. wiedza ogólna, samodzielność w jej zdobywaniu, umiejętność myślenia, umiejętności i postawy społeczne,
- ▶ odnoszących się do ogólnych założeń programowych szkoły, mających na celu wszechstronny rozwój ucznia w wymiarze moralnym, społecznym i zdrowotnym.

Oprócz rozwijania umiejętności językowych, Autorzy kształtują u uczniów wiele umiejętności społecznych (np. poczucie świadomości kultury własnej i innych kultur oraz tolerancję wobec innych, czy przynależność do grupy przez angażowanie się w pracę w parach czy grupie), uczyć myślenia i technik uczenia się (np. łączenia słów w grupy tematyczne czy dopasowywania słowa do obrazka, co ułatwia zapamiętywanie), a także przyswajania postaw, wartości i przekonań, które wpływają na ogólny rozwój poznawczy dzieci. Nie można spodziewać się, że dzieci od razu będą potrafiły uczyć się w sposób efektywny, nie zawsze też będą miały w pobliżu służącego pomocą nauczyciela. Integralną częścią procesu uczenia się i nauczania powinno zatem być przekazywanie dzieciom umiejętności poznawania, w jaki sposób się uczą i strategii lepszego uczenia się. Tak jest w przypadku *Sparks*.

Autorzy pamiętają, że dzieci charakteryzuje potrzeba sterowania własną aktywnością

i podejmowania działań dopiero wtedy, gdy czują się do tego gotowe. Stąd wiele materiałów jest przeznaczonych do słuchania. Podobnie jak w języku rodzimym, zdolność biernego przyswajania języka rozwija się wcześniej niż zdolność budowania wypowiedzi. Dając dzieciom okazję do osłuchania się z językiem nieco powyżej poziomu, na jakim oczekujemy od nich wypowiedzi, umożliwiamy im przyswajanie języka w sposób naturalny. Głównym zadaniem lekcji angielskiego w klasach I-III jest osłuchanie uczniów z językiem. Z jednej strony nauczyciel powinien mówić do dzieci w języku obcym w sytuacjach dla nich zrozumiałych, gdzie często domyślają się znaczenia zwrotu rozumiejąc całość sytuacji. Z drugiej należy zapewnić im kontakt z nagraniami audio czy wideo, piosenkami i rymowankami, co umożliwiają autorzy *Sparks*. Podkreślają też, że nie należy zmuszać dziecka do mówienia, warto natomiast skłaniać do powtórzeń grupowych, chóralnych, w których czuje się bezpiecznie. Pomogą w tym z pewnością scenki i kilkudzaniowe „mini-teatryki”, które ułatwiają pierwsze publiczne wypowiedzi.

Recenzowany kurs zawiera wiele ćwiczeń i stosuje wiele technik odwołujących się do różnych stylów uczenia się: wzrokowego, słuchowego i ruchowego. Ćwiczenia są też dostosowane do potrzeb dzieci na różnych poziomach zaawansowania, pamiętano także o zadaniach utrwalających i rozszerzających do samodzielnego wykonania. Zachowano także odpowiednie proporcje między wprowadzaniem, ćwiczeniem i utrwalaniem materiału. Autorzy wiedzą, że równie ważnym zadaniem kursu dla dzieci jest zachęcanie ich do dalszej nauki. Czyni się to przez pochwały (naklejki-nagrody) i pokazanie, że nauka języka to rzecz ciekawa i przyjemna. Dzieci uczestnicząc w procesie uczenia z użyciem materiałów *Sparks* zdobywają istotną motywację do nauki języka, tak trudną do uzyskania w okresie późniejszym.

W każdym rozdziale *Sparks* znajdują się dwie historyjki – ich bohaterowie staną się częścią świata dziecka. Dodatkową atrakcją z pewnością będzie też używanie na lekcjach pacynki *Zabadelli* – zgodnie z zamysłem autorów używanie języka angielskiego ma się kojarzyć dzieciom z magiczną postacią małej wróżki oraz bohaterami *Leśnych opowieści* (*Forest Tales* –

Sparks 1), Zabadoo, Bobem i Ollym (Sparks 2), Leo i Laurą – bohaterami *Klubu Czerwonej Papugi* (*The Red Parrot Club* – Sparks 3). *Zabadella* będzie częstym partnerem rozmów z nauczycielem i z poszczególnymi dziećmi, można ją wykorzystać przy prezentacji nowego materiału – *Zabadella* będzie podawać wzór właściwego reagowania na bodźce inicjowane przez nauczyciela. Ważne jest też, że dzieci wiedzą, iż *Zabadella* mówi tylko po angielsku, a więc mogą się do niej zwracać tylko w tym języku. Przyczynia się to do powstania emocjonalnego stosunku dziecka do przekazywanych treści, co pozytywnie wpływa na intensyfikację postrzegania, a zatem i zapamiętywania.

Żeby nauka była efektywna, dzieci powinny otrzymywać zadania, które nie są na tyle łatwe, żeby były nudne, ani tak trudne, żeby stać się niewykonalne. Ćwiczenia użyte w *Sparks* zachęcają do nauki oraz łączą w sobie odpowiedni poziom trudności językowej i poznawczej, zachowując ramy, które dają dzieciom szansę podejmowania prób, a jednocześnie nie stwarzają poczucia zagrożenia i ułatwiają odniesienie sukcesu.

Dzieci, choć szybko zapamiętują, szybko zapominają i mają krótkie odcinki koncentracji uwagi. Autorzy *Sparks* pamiętają, że aby wzmocnić poczucie pewności i ułatwić procesy pamięciowe, dzieci potrzebują wielu okazji do ćwiczenia, powtarzania i poszerzania materiału językowego, który opanowały w podobnych kontekstach i ćwiczeniach. Nauczanie odbywa się zatem przez wielokrotne powtórzenia, które muszą być atrakcyjne (przydatne są tu często powtarzane piosenki, wiersze i rymowanki i powtórzenia w różnych formach, np. wymień brązowe zwierzęta, wymień zwierzęta, które żyją w Afryce, wymień zwierzęta, które widziałeś, wymień zwierzęta, które zaczynają się na literę B).

Poszczególne zadania i ćwiczenia są krótkie, obserwujemy częste zmiany aktywności. *Sparks* dostarcza dzieciom różnych bodźców, które podtrzymują uwagę (piosenki, gry ruchowe, oglądanie i kolorowanie obrazków). Stale powraca się też do już przerobionego materiału (sekcja *Now I Know*, kończąca każdy rozdział).

Dzięki zadaniom, które dają powód do wzajemnego kontaktu i do używania języka angielskiego, stopniowo i w sposób naturalny

dzieci rozwijają umiejętność komunikowania się. Słuchając języka angielskiego oswiają się z systemem jego dźwięków, rytmem i intonacją. W recenzowanych podręcznikach rozwój umiejętności słuchania ma szczególne znaczenie, gdyż daje uczniom okazję do rozpoznawania, zrozumienia i zareagowania na język, zanim sami użyją go w sposób czynny. Słuchanie ułatwia naturalne naśladowanie dźwięków i pozwala stworzyć podstawę, która pomoże dzieciom słyszeć i rozróżniać dźwięki angielskie, a także wyraźnie i zrozumiale mówić. W kursie występuje duża różnorodność tekstów do słuchania. Są wśród nich proste polecenia, ćwiczenia ruchowe i dramowe, historyjki, piosenki, wiersze, wierszyki i rymowanki, jak też rozmowy i dialogi tematycznie dostosowane do zainteresowań dzieci. Dzieci uczą się je naśladować i produkować w naturalny, niewymuszony sposób. Niektóre teksty poziomem trudności przewyższają ich czynną znajomość języka, ale za każdym razem otrzymują one dodatkowe wsparcie w postaci wyraźnego kontekstu, ilustracji lub efektów dźwiękowych, które pomagają zrozumieć całość. Od samego początku uczniowie są zachęceni do przewidywania, budowania hipotez i odgadywania, gdzie wsparcie stanowi znajomość języka ojczystego, czasami języka poznawanego, a także ogólna wiedza o świecie. Ćwiczenia w słuchaniu uświadamiają, że nie trzeba rozumieć każdego słowa, by zrozumieć słuchany tekst. W *Sparks* unika się ćwiczeń zawężonych do różnicowania i kontrastowania pojedynczych dźwięków, gdyż są one dla dzieci mylące i mogą doprowadzić do pogorszenia wymowy albo zahamować chęć mówienia.

Podręczniki Sparks wdrażają też dzieci do mówienia. Celem ćwiczeń w mówieniu jest stworzenie rzeczywistych sytuacji, w których pojawia się potrzeba użycia języka angielskiego. Taką okazję stwarzają użyte w recenzowanych książkach gry i zabawy, odgrywanie scenek z kukiełkami, inscenizacje opowiadań, przeprowadzanie wywiadów, wykonywanie i zabawa z modelami z papieru. Zadania obejmujące mówienie mają wzmocnić w dziecku poczucie, że potrafi ono po angielsku zadać proste pytania i odpowiedzieć na nie, a także opowiedzieć o sobie i otaczającym świecie.

Czytanie jest wprowadzane stopniowo w trakcie całego kursu. W części pierwszej tekstów jest niewiele, ale dzieci uczą się kojarzyć język mówiony z pisemną formą na poziomie słowa i zdania, np. przez zadania typu *Read and match* czy *Read and draw*. Dzieci uczą się też czytać proste polecenia, a także piosenki i wierszyki czy proste zwroty w dymkach komiksów. W *Sparks 2* i *Sparks 3* pojawiają się nieco dłuższe wypowiedzi, których zrozumienie ułatwiają zamieszczone ilustracje. Brakuje niestety dłuższych tzw. czytanek, które stworzyłyby u dzieci szanse ćwiczenia sprawności czytania ze zrozumieniem. Odpowiednio dobrane ćwiczenia służyłyby trenowaniu zrozumienia ogólnego sensu lub wyłowienia istotnych informacji, nie zaś szczegółowemu zrozumieniu każdego słowa. Pozwoliłoby to na ćwiczenie przewidywania, zakładanie hipotez i odgadywanie.

Dzieci wdrażane są też stopniowo do pisania, zgodnie z tempem wprowadzania pisanie w nauczaniu zintegrowanym. Po okresie beztekstowym następuje faza pisanie po śladzie poszczególnych liter, następnie całych wyrazów. Pomocna w tym będzie liniatura, taka sama jak w polskich podręcznikach i zeszytach. Wszystkie przykłady pisma odręcznego użyte w *Sparks* są zgodne z wymogami polskiej szkoły. Na poziomie pojedynczych słów pisanie obejmuje np. klasyfikację wyrazów, krzyżówki obrazkowe, kwadraty wyrazowe, podpisywanie obrazków czy uzupełnianie zdań. Na poziomie zdań są podawane modele lub podpowiedzi, które pomagają dzieciom budować zdania lub bardzo krótkie teksty, np. opis rodziny lub przyjaciół.

Kurs kładzie duży nacisk na aktywną naukę konkretnego słownictwa, którego dzieci będą używać mówiąc o sobie i swoim najbliższym otoczeniu. By mogła zaistnieć prawdziwa komunikacja, wprowadzanie nowego słownictwa wiąże się zawsze z nauką prostych zwrotów. Nauka słownictwa jest istotna z dwóch powodów:

- ▶ dzieci w dość szybkim czasie mogą uzyskać poczucie sukcesu i satysfakcji, ponieważ potrafią nazwać po angielsku otaczające je przedmioty,
- ▶ poznając nowe słownictwo, zwiększają możliwość porozumiewania się w bardziej złożonych sytuacjach.

Oprócz słownictwa czynnego poznają leksykę w sposób bierny, rozpoznając ją i rozumiejąc, ale niekoniecznie używając. Biernie słownictwo stanowi w każdym rozdziale element zrozumiały i czytelny dzięki kontekstowi i ilustracjom. Dzieci od samego początku są nakłaniane do aktywnego odgadywania nowego słownictwa, porównywania i szukania podobieństw z językiem polskim.

Walorem recenzowanego kursu jest także rozwijanie świadomości językowej – w trakcie nauki języka dzieci uświadamiają sobie, że mogą używać języka angielskiego podobnie jak języka polskiego, tj. do nazywania różnych rzeczy, robienia rozmaitych rzeczy razem z rówieśnikami, do zabawy, śpiewania czy zdobywania wiedzy o świecie. Co więcej, wielokrotnie powtarzając i rozbudowując materiał językowy, by móc wykonać różne zadania, dzieci osiągają większą świadomość podstawowych wzorców i reguł występujących w języku angielskim. W kursie nie ma wyraźnej mowy o gramatyce, ale dzieci rozwijają świadomość językową i strategie uczenia się, które umożliwią im korzystanie z dostępnych źródeł wiedzy, tj. znajomości języka ojczystego i nauczanego, znajomości kontekstu, wiedzy o świecie – w celu nadania nowej wiedzy znaczenia i uznania za swoją. Pomoże to stworzyć podstawy do bardziej świadomej refleksji nad poznawanym językiem i porównywania go z językiem rodzimym w dalszych fazach nauki.

Celem kursu *Sparks* jest również kształtowanie postaw, wartości i przekonań. Główne obszary odnoszą się do rozwijania pozytywnych postaw w odniesieniu do:

- ▶ nauki języka obcego i kontaktu z nieznaną kulturą i ludźmi z jej obszaru,
- ▶ chęci i możliwości nauki dziecka,
- ▶ współpracy i okazywania szacunku wobec innych w trakcie wspólnej nauki,
- ▶ zagadnień, które występują w programie nauczania wczesnoszkolnego i są związane z kształtowaniem odpowiedzialnych, świadomych i tolerancyjnych obywateli, np. takich, którzy rozumieją znaczenie ochrony przyrody i troszczą się o środowisko.

Jednym z celów recenzowanych książek jest wykształcenie pozytywnego nastawienia wobec nauczanego języka, ludzi i kultur z nim związanych. Dzieci są zachęcane do obserwowania

kultury anglosaskiej i porównywania jej z rodzi-
mą. Może to następować np. przy omawianiu
takich uroczystości, jak urodziny, Boże Narodze-
nie czy Wielkanoc. Począwszy od *Sparks 2* służy
temu sekcja *Will's World*, z której dzieci dowia-
dują się o kraju, w którym żyje jedna z postaci
występujących w podręczniku. Uczniowie pozna-
ją tradycyjne elementy kultury dzieci brytyjskich
w wierszykach, piosenkach i grach, zawartych
w poszczególnych rozdziałach kursu.

Podsumowując, recenzowana seria jest
poprawna pod względem merytorycznym i dy-
daktycznym, a treści są zgodne z podstawą pro-
gramową. Jest napisana zgodnie ze standarda-
mi wypracowanymi dla nowoczesnego pod-
ręcznika do nauczania języka obcego dzieci –
dominują ćwiczenia słuchowo-ustne, które
mają doprowadzić ucznia do swobodnego ope-
rowania tekstem w mowie, do trwałego przy-
swajania mowy, a w dalszej fazie nauki do
sprawniejszego operowania tekstem graficz-
nym. Pod względem stopnia trudności jest
przystosowana do I etapu kształcenia. Forma
przekazu nie stanowi przeszkody dla opano-
wania zawartych w podręcznikach treści (in-
strukcjom do ćwiczeń w języku angielskim to-

warzyszy polskie tłumaczenie). Materiał fakto-
graficzny zawarty w *Sparks 1-3* nie kształtuje
negatywnych stereotypów dotyczących innych
kultur, narodowości i religii. Kreuje ponadto
wśród użytkowników pozytywne postawy i mo-
tywacje względem języka obcego i społeczno-
ści nim władających. Wprowadza w techniki
samodzielnej pracy nad językiem i rozwija kom-
petencję interkulturową, niezbędną do funk-
cjonowania w wielojęzycznym i wielokulturo-
wym świecie współczesnym.

Zawarty w książkach materiał rzeczowy
i ilustracyjny jest odpowiedni do przedsta-
wianych treści nauczania i liczby godzin przewidzia-
nych w podstawie programowej. Pomoce wizual-
ne towarzyszące podręcznikom jednoznacznie
ilustrują rzeczywistość pozajęzykową i stwarza-
ją możliwość kojarzenia odpowiedniej nazwy
z ilustrowanym pojęciem. Cała seria spełnia ce-
le językowe, poznawcze i społeczne stawiane na-
uczaniu języka angielskiego w klasach I-III.
Sparks 1-3 zawiera formy aktywizujące i moty-
wujące uczniów. Całość jest wydana bardzo sta-
rannie. Z pewnością spotka się z życzliwym przy-
jęciem dzieci i nauczycieli.

(grudzień 2004)

Anna Głowacka¹⁾

Warszawa

Rond-Point²⁾

Gdy podczas zeszłorocznych kwietnio-
wych targów książki edukacyjnej uczestniczyłam
w prezentacji nowej metody do nauki języka
francuskiego *Rond-Point* wydanej przez hiszpań-
skie wydawnictwo Difusion we współpracy
z PUG, moim pierwszym wrażeniem był zachwyt
jej „innością”. Po pierwsze, już na pierwszy rzut
oka, prezentowana wówczas książka ucznia wy-
dała mi się zupełnie niepodobna do podręczni-
ków wydawanych – z dużą regularnością – przez
francuskich edytorów. Po wtóre, inność ta ozna-

czała nowatorstwo – oryginalne ćwiczenia, od-
mienne podejście do ucznia, a także zmianę szaty
graficznej – dużo „światła” – nieprzeładowa-
ne kolejnymi *activités* strony, czemu sprzyja tak-
że nietypowy, zbliżony do kwadratu format. Nie
zamierzam ukrywać, że do mojego entuzjazmu
przyczynił się umieszczony na okładce znaczek
PUG – znakomita referencja Presses Universita-
ires de Grenoble – wydawnictwa, które firmuje
mnóstwo doskonałych pozycji, a wśród nich mój
ulubiony, niezawodny *L'Exercisier*³⁾. Dzisiaj, po

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka francuskiego w I Społecznym Liceum Ogólnokształcącym „Bednarska” w Warszawie.

²⁾ Catherine Flumian, Josiane Labascoule, Corrine Royer (2004-2005), *Rond-Point – méthode de français basée sur l'apprentissage par les tchem*. Grenoble: wyd. Difusion i Presses Universitaires de Grenoble. Adaptacja polska: wyd. LektorKlett.

³⁾ Christiane Descotes-Genon, Marie-Hélène Morsel, Claude Richou (1997), *L'Exercisier*, Press Universitaires de Grenoble.

zapoznaniu się z drugą częścią *Rond-Point*, mogą pokusić się o pełniejszą ocenę metody i zweryfikować pierwsze wrażenia.

▼ Składniki metody

Dla każdego poziomu przygotowano książkę ucznia, zeszyt ćwiczeń oraz przewodnik metodyczny. Do książki ucznia i zeszytu ćwiczeń dołączono CD. Poziom I odpowiada poziomowi A1 – A2 *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego*, a poziom II – B1. Wyraźne odniesienie do tego dokumentu jest niezwykle istotne – wielokrotnie podkreśla się bowiem, że metoda jest pierwszą, która podąża dokładnie za zaleceniami systemu, a co za tym idzie, organizuje nauczanie wokół *tâches*, czyli konkretnych zadań, związanych z autentycznymi, codziennymi sytuacjami, w jakich znajduje się użytkownik języka.

▼ Budowa *unité* – priorytety

Struktura każdej z 9 *unités* – jednostek – jest identyczna: otwierają ją *Ancre* – to tu uczeń po raz pierwszy styka się ze słownictwem, a także konstrukcjami gramatycznymi; bardzo pomocne w tej fazie są liczne zdjęcia. Zostają także sformułowane praktyczne cele komunikacyjne i sposoby ich realizacji. Następna rubryka – *En contexte* – dostarcza dokumentów i zadań, których celem jest przede wszystkim rozwijanie sprawności rozumienia. Rubryka *Formes et ressources* przedstawia w sposób skondensowany nowy materiał gramatyczny, który natychmiast może zostać przećwiczony dzięki licznym zadaniom. Przedostatnia, kulminacyjna część jednostki to *Tâche ciblée* – tu właśnie uczeń może użyć całej zgromadzonej wcześniej wiedzy i umiejętności. W celu ich uaktywnienia są mu proponowane zadania bazujące na autentycznych dokumentach i odwołujące się do rzeczywistych sytuacji językowych, a także jego pozajęzykowych doświadczeń. Każdą jednostkę zamyka rubryka *Regards croisés*; według zamysłu autorów ma ona dostarczyć uczniowi wiadomości na temat świata frankofońskiego i zachęcić do refleksji nad różnicami (i podobieństwami) kulturowymi.

▼ Rodzaje ćwiczeń – podejście do gramatyki

Jak już wspomniałam, ćwiczenia proponowane w tej metodzie mają charakter zadań. Uczeń musi często dokończyć zdanie, uzupełnić tekst, uporządkować słowa lub argumenty w kolumnach. Nigdy jednak nie jest bezradny – brakujące elementy są mu dostarczone, on tylko składa „gotowe klocki”. Elementów tych – typowych dla języka mówionego – jest jednak dużo, przewidziano najbardziej prawdopodobne wypowiedzi ucznia w danym kontekście. Uczeń wykazuje się więc czymś w rodzaju „kontrolowanej inwencji”, dzięki której może czerpać ze swojej aktywności satysfakcję – jego wypowiedź nie ogranicza się do zdawkowego *oui/non* lub krótkiego zdania; od początku może napisać/powiedzieć dużo i ... poprawnie (możliwość popełnienia błędu jest niewielka). Niezwykle cenne jest również ustne „przedłużenie” ćwiczeń pisemnych. Uczniowie realizują także mini-projekty, organizują debaty (przy czym i tym razem nie muszą zdawać się na własną inwencję – do realizacji tych zadań są stopniowo przygotowywani, przydzielane są im konkretne, dokładnie zdefiniowane role).

Na uwagę zasługują wprowadzane od samego początku ćwiczenia rozwijające rozumienie ze słuchu – proponuje się uczniom naturalne wypowiedzi, a ich zadaniem jest wychwytywanie podstawowych informacji. Są więc konfrontowani, tak jak w autentycznej sytuacji językowej, z żywym językiem, a wywiązując się z konkretnego zadania, stopniowo się z nim oswiają. W pierwszej jednostce I tomu metody uczniowie uświadamiają sobie, że „nie wszyscy mówią po francusku w ten sam sposób” – zresztą w nagraniach do całej metody wykorzystano głosy osób z różnych frankofońskich obszarów (co jest zabiegiem nowatorskim – dotychczas zwykle przeznaczano najwyżej jedną jednostkę na zaprezentowanie „różnych akcentów”).

W metodzie tej gramatyka jest integralną częścią każdej jednostki (w rubryce *Formes et ressources*). Proponowane ćwiczenia nie są jednak „typowo gramatyczne”. Dzięki realizacji zadania uczniowie automatyzują użycie pewnych konstrukcji, nie muszą przy tym w pocie czoła

trudzić się nad tworzeniem form – niezbędne elementy są im dostarczone. Syntetyczne wyjaśnienia gramatyczne uzupełnia znajdujące się na końcu książki ucznia *Memento grammatical*.

Więcej zadań gramatycznych uczeń znajdzie w zeszyście ćwiczeń. Czasem nawet dominują one jednostkę – tak jest na przykład w 1 jednostce zeszytu 2: ćwiczy tu się (oczywiście w inteligentnym, nienudzającym, często zabawnym kontekście) formy czasu teraźniejszego. Również konektory logiczne (w 6 i 7 jednostce), których użycie zwykle sprawia uczniom trudność, pojawiają się w ciekawych, motywujących ćwiczeniach. Co istotne, nie zaskakuje się w tym momencie ucznia nowym słownictwem – ćwiczenia nawiązują bezpośrednio do treści przerabianych w tej samej jednostce podręcznika. Poczucie bezpieczeństwa ucznia buduje się także odwołując do niezwykle prostego zabiegu – identyfikuje on łatwo dokument odniesienia dzięki powtórzeniu rysunku, który już widział w podręczniku.

► Miejsce ucznia w metodzie

Oryginalność, urozmaicenie zadań proponowanych uczniom to naturalna konsekwencja sposobu, w jaki są oni traktowani w tej metodzie. Bez najmniejszej przesady można stwierdzić, że uczeń jest tu najważniejszy.

Cóż to oznacza w praktyce? Po pierwsze, ma być świadomy celów i sposobu, w jaki będzie je osiągał. To do ucznia jest skierowany wstęp, w którym przedstawia mu się (oczywiście w przystępny sposób) przyjętą koncepcję nauczania. Uświadamia mu się na początku każdej jednostki, czego i w jaki sposób się nauczy. Po wtóre, uczeń staje się odpowiedzialny zarówno za sam przebieg nauki, jak i jej efekty – wie, że jeśli nie podejmie zadań, nie osiągnie założonych celów. Po trzecie – otrzymuje pomoc polegającą na wskazaniu najlepszych sposobów skutecznej nauki. Służą temu zwłaszcza *Strategie* uczenia towarzyszące każdej jednostce w zeszyście ćwiczeń. Może on również sam sprawdzić swoje postępy dzięki bilansowi – *Autoévaluation* – który znajdzie również w zeszyście ćwiczeń po 3, 6 i 9 jednostce. Podobnemu celowi służy zamieszczone w każdej części przygotowanie do egzaminu DELF.

Podmiotowe traktowanie ucznia nie przybiera oczywiście karykaturalnych rozmiarów – autonomia nie oznacza pozostawienia samemu sobie. Co więcej, istnienie grupy (i to, jak sądzę, co najmniej około dziesięcioosobowej) jest warunkiem umożliwiającym korzystanie z metody. Właściwie wszystkie zadania są realizowane w parach, trójkach, potem często konfrontowanych z innymi podgrupami – uczeń więc wspiera się na innych, co wzmacnia jego poczucie bezpieczeństwa, korzystnie wpływa na motywację, a co za tym idzie, prowadzi do szybszych postępów.

► Nauczyciel – obawy i szanse

Uczeń jest bezsprzecznie najważniejszy – jakie miejsce zarezerwowano więc dla nauczyciela? Oczywiście ma być on przewodnikiem, prowadzącym grupę od zadania do zadania. Nie jest to wcale proste – sukces tej metody zależy niewątpliwie od osobowości nauczyciela. Musi on mieć dobry kontakt z grupą, gotową „otworzyć się” i podjąć proponowane zadania. Musi również tak motywować uczniów, by zechcieli przyjąć odpowiedzialność, którą się z nimi dzieli, dzięki takim chociażby narzędziom jak wspomniane wyżej strategie. Musi umieć czasem zrezygnować ze swoich nawyków, dostrzec nowatorstwo tej metody i nie próbować na siłę jej ulepszać, bezmyślnie uzupełniać (np. niezliczonymi ćwiczeniami strukturalnymi). Musi także walczyć z nawykami uczniów...

Jak widzimy, obawy nauczyciela zastanawiającego się nad wyborem tej metody mogą więc być uzasadnione. Co może mu pomóc w podjęciu pozytywnej decyzji? Na pewno, jeśli uda mu się stworzyć przyjazną atmosferę, zostanie odciążony przez samych uczniów – dumnych ze swoich postępów i świadomych wysiłku, który trzeba włożyć w naukę. Ogromną pomocą dla nauczyciela jest starannie przygotowany przewodnik metodyczny – prowadzi nauczyciela „za rękę” od jednego zadania do drugiego, podpowiada, w jaki sposób je realizować, dostarcza też alternatywnych ćwiczeń, jak również dodatkowych, czasem przeznaczonych do fotokopiowania fiszek, szczególnie przydat-

nych przy angażujących całą klasę (grupę) zabawach, debatach itp. Poszukując wskazówek metodycznych warto również zaglądać na strony internetowe wydawnictw: *difusion.com* i *pug.fr*.

▼ Podsumowanie

Oceniając metodę *Rond-Point* zwróciłam szczególną uwagę na świadomą współpracę ucznia z innymi uczniami i nauczycielem. Sądzę, że „wciągnięcie” ucznia w proces nauczania to największy atut tej metody – dzięki *Strategiom* uczeń zdaje sobie sprawę z tego, jak można się uczyć i ile zależy od niego samego. Otrzymuje książkę przyjazną, ciekawą, pozwalającą rozwijać się i samemu śledzić własne postępy – dość szybko umie sam coś (poprawnie) powiedzieć i napisać, a także nie jest bezradny w kontakcie z rodzimym użytkownikiem języka.

Czyżby więc nie było słabych punktów? Otóż znalazłam je w polskiej adaptacji metody. We *Wstępie* rzucają się w oczy pewne niezręczności tłumaczenia. W wersji tej do 4 jednostki polecenia podano po polsku – są one czę-

sto zbyt długie i również nienajszczęśliwiej sformułowane. Można by więc powiedzieć, że może lepiej by się stało, gdyby w ogóle nie dokonano adaptacji... Ale to już inna kwestia i nie podejmuję się w tym miejscu rozstrzygać odwiecznego sporu między zwolennikami i przeciwnikami polskich adaptacji podręczników.

Jakie miejsce zajmie ta metoda na polskim rynku? Promujące książkę w Polsce wydawnictwo *LektorKlett* reklamuje ją jako podręcznik przygotowujący do nowej matury na poziomie podstawowym w klasach mających 2-3 godziny francuskiego tygodniowo. Prawdę mówiąc, zrealizowanie obu tomów w przewidzianym czasie wydaje mi się trudne. Nie wykluczam, że jest to możliwe w grupach składających się z ambitnych i uzdolnionych uczniów. Przyglądając się proponowanym w metodzie zadaniom – tak często odległym od schematów, z którymi zdążyli się już zetknąć nasi uczniowie – odniosłam wrażenie, że jest to idealna propozycja dla ucznia zdolnego, być może nieco znudzonego mniej dynamicznymi metodami i gotowego zaufać nauczycielowi-entuzjaście.

(marzec 2005)

Paweł Sobkowiak¹⁾

Poznań

Matura z języka angielskiego. Repetytorium²⁾

Matura z języka angielskiego. Repetytorium autorstwa Anny Sikorzyńskiej, Hanny Mrozowskiej i Mariusza Misztala wydane przez wydawnictwo *Longman* powstała z myślą o uczniach przygotowujących się do egzaminu maturalnego z języka angielskiego w nowej formule, obowiązującej od roku 2005. Jest to więc podręcznik powtórzeniowy, którego celem jest konsolidacja materiału językowego z zakresu podstawowego (podstawa programowa B) i rozszerzonego (podstawa programowa A) dla szkół ponadgimnazjalnych (IV etap edukacyjny – liceum ogólnokształcące, liceum profilowane i technikum).

Podręcznik składa się z wprowadzenia, trzech zasadniczych części, zestawu ilustracji stanowiącego punkt wyjścia do wypowiedzi ustnej, zapisu nagrań i klucza odpowiedzi. We wprowadzeniu uczniowie, oprócz standardowych informacji o samym podręczniku, znajdują zwięzłą informację o egzaminie maturalnym oraz instrukcje dotyczące pracy samodzielnej z książką. Całość liczy 223 strony.

Książka, zgodnie z postawionym sobie przez autorów celem, koncentruje się na zapoznaniu uczniów z różnorodnymi strategiami i technikami egzaminacyjnymi i rozwinięciu ich

¹⁾ Dr Paweł Sobkowiak prowadzi zajęcia z *Business English* na Wydziale Prawa i Administracji Uniwersytetu im. A. Mickiewicza w Poznaniu.

²⁾ Anna Sikorzyńska, Hanna Mrozowska, Mariusz Misztal (2004), *Matura z języka angielskiego. Repetytorium*, Warszawa: *Longman*.

kompetencji w zakresie rozwiązywania testów. Część I – Egzamin ustny zawiera zestawy ćwiczeń przygotowujące uczniów do rozmów sterowanych i rozmów na podstawie ilustracji (poziom podstawowy); zaś dla poziomu zaawansowanego dwa zadania typu rozmowa na podstawie materiału stymulującego oraz prezentacja wybranego tematu i dyskusje. Polecenia sformułowano w sposób jednoznaczny, materiał ilustracyjny nie budzi zastrzeżeń i może stanowić punkt wyjścia do opisywania przedstawionych treści, wyrażania opinii czy komentowania. Autorzy uwzględnili pełen zakres tematyki określony w *Standardach wymagań egzaminacyjnych MENIS*, opracowanych przez Centralną Komisję Egzaminacyjną (DzU z 2000 r. Nr 17, poz. 215). Autorzy szczegółowo omawiają strategie i techniki pomocne w części ustnej egzaminu, np. co robić, gdy nie rozumiemy tego, co powiedział egzaminator, jak zyskać na czasie, gdy nie mamy gotowych odpowiedzi na pytanie i potrzebujemy więcej czasu na zebranie myśli, jak radzić sobie w sytuacji, gdy zapomnieliśmy jakieś słowo. Uświadamiają też uczniom istnienie różnych rejestrów językowych, jak choćby języka formalnego czy potocznego, i konieczność dostosowywania wypowiedzi pod względem językowym do sytuacji. Ponadto ćwiczy się użycie różnych funkcji językowych, np. prośby o wyjaśnienie i powtórzenie, uzyskiwanie informacji, udzielanie rad itp. Autorzy pokazują, że jedna funkcja językowa może być wyrażona za pomocą wielu różnych struktur gramatycznych. Zadania w tej części podręcznika skutecznie pozwalają rozwijać sprawność mówienia.

Część II – Egzamin pisemny została zaprojektowana z myślą o rozwijaniu sprawności słuchania i czytania ze zrozumieniem. Znajdziemy tu zestawy ćwiczeń rozwijających wspomniane sprawności, testy na rozpoznawanie i stosowanie struktur leksykalno-gramatycznych na poziomie rozszerzonym oraz ćwiczenia wdrażające do pisania różnego rodzaju tekstów: krótkich tekstów użytkowych (notatka, list, wypełnianie formularzy, ankiet i kwestionariuszy), recenzji, opisu, opowiadania, rozprawki (wszystkie te sprawności są testowane w poszczególnych arkuszach egzaminacyjnych podczas egzaminu pisemnego). Walorem tej części *Repetitorium* jest z pewnością stopniowe wdra-

żanie ucznia w rozwiązywanie wszystkich typów zadań egzaminacyjnych. Odpowiednio ćwiczy się odgadywanie znaczenia nieznanymi wyrazów, wyrazów o podobnej wymowie, homonimów i homofonów. Uczniowie poznają strategie rozwiązywania testów typu prawda-fałsz, testów wielokrotnego wyboru, dobierają elementy brakujące w tekście, układają zdarzenia w kolejności ich występowania, uczą się sposobów radzenia z uzupełnianiem luk w tekście. Szczególnie warto zwrócić uwagę na trafny dobór ćwiczeń w zakresie rozwijania sprawności pisania – od sterowanych po dające uczniom dużą swobodę wypowiedzi. Odpowiednio dobrane zadania uwrażliwiają ucznia na spójność tekstu (*coherence* i *cohesion*), z czym najczęściej mają oni duże problemy. Pisząc tekst w języku obcym autorzy zaprojektowali całą gamę ćwiczeń – uczniowie trenują przedstawianie informacji, opisywanie ludzi, przedmiotów, miejsc, zjawisk, czynności, zdarzeń, procesów. Wdrażają się w stosowanie różnych środków językowych adekwatnie do ich funkcji komunikacyjnych, np. dziękują, proszą, żądają, gratulują, wyrażają uczucia, instruują, przekonują, doradzają, ostrzegają itd. Próbuje formułować i uzasadniać własne opinie, bronić ich. Konstruuje różne formy wypowiedzi pisemnych z użyciem odpowiednich środków językowych oraz używają rejestru języka odpowiednio do kontekstu, założonego celu i odbiorcy.

W Części III – Gramatyka w ćwiczeniach uczniowie znajdują zadania sprawdzające znajomość elementów gramatyki języka – określniki, zdania przydawkowe, czasy gramatyczne, czasowniki modalne, zdania warunkowe i czasownik *wish*, stronę bierną, mowę zależną, składnię czasowników, przyimki i słowotwórstwo. Autorzy zastosowali ten sam rodzaj ćwiczeń, jakie uczniowie znajdują w arkuszach egzaminacyjnych w trakcie zdawania egzaminu maturalnego.

W *Repetitorium* zastosowano komunikacyjne podejście do nauczania gramatyki. Podobnie jak na egzaminie maturalnym sprawdza się tu jej praktyczne zastosowanie, a nie znajomość reguł. Nawet zadania na rozpoznawanie i stosowanie struktur leksykalno-gramatycznych na poziomie rozszerzonym wymagają raczej prak-

tycznego użycia języka niż znajomości reguł gramatycznych. Nie jest to zatem repetytorium gramatyki języka angielskiego w ścisłym tego słowa znaczeniu, których zresztą na naszym rynku nie brakuje.

Podręcznik jest idealnym materiałem do rozwijania czterech sprawności językowych: słuchania i czytania ze zrozumieniem, mówienia i pisanie. Znajdziemy w nim szeroką gamę oryginalnych tekstów, jak np. broszury, informatory, reklamy czy zaadoptowane teksty z angielskich czasopism. Gwarantuje to autentyczność kontekstu i z pewnością podnosi motywację do uczenia się. Sprawność rozumienia ze słuchu jest ćwiczona na różnorodnym materiale audialnym, nagrany na dołączonej do książki płycie CD. Wykorzystano tu różne akcenty angielszczyzny, zarówno brytyjskiej, jak i amerykańskiej. Uczniowie mają też możliwość słuchania nierodzimych użytkowników języka, co w dobie globalizacji jest szczególnie przydatne. Obie sprawności receptywne są rozwijane za pomocą różnych ćwiczeń w wyszukiwaniu głównych tez tekstu, potrzebnych informacji, domyślaniu się znaczenia nieznanymi wyrazów, porządkowaniu tekstu i wiele innych. Pozwala to opanować wszystkie sprawności szczegółowe wymienione w *Standardach egzaminacyjnych*. Jednocześnie książka uczy krytycznego czytania, a przede wszystkim samodzielnego i krytycznego myślenia. Uczniowie ćwiczą formułowanie opinii, zapoznawanie się z sądami innych, porównywanie i analizowanie różnych poglądów. Podręcznik uczy też umiejętności myślenia analitycznego i logicznego budowania argumentacji. Choć *Repetytorium* jest przygotowane do matury, czyli w jakimś sensie książką służącą powtórzeniu opanowanego w szkole materiału, korzystanie z niego wcale nie musi być nudne.

Szkoda, że autorzy nie pomyśleli o ćwiczeniach służących poszerzeniu i utrwaleniu materiału leksykalnego związanego z danym hasłem z katalogu tematów maturalnych (np. zadania pozwalające na używanie odpowiednich słów w kontekście, tworzenie map wyrazów, łączenie słów w grupy tematyczne czy wyszukiwanie [zapamiętywanie] związków frazeologicznych, kolokacji – niezwykle trudnych zagadnień

w języku angielskim – z pewnością ułatwiłoby to uczniom ich zapamiętanie i przyczyniło do wzbogacenia słownictwa).

Podsumowując, recenzowany podręcznik jest poprawny pod względem merytorycznym i dydaktycznym – uwzględnia aktualny stan wiedzy naukowej i wykorzystuje najnowsze osiągnięcia w zakresie glottodydaktyki języków obcych oraz standardy wypracowane dla nowoczesnego podręcznika do nauki języka obcego. Pod względem stopnia trudności i formy przekazu jest przystosowany do IV poziomu kształcenia. Zawarty w książce materiał rzeczowy i ilustracyjny jest odpowiedni do przedstawianych treści nauczania i liczby godzin przewidzianych w ramowym planie nauczania na kształcenie języka angielskiego w ostatniej klasie szkoły średniej. Całość wyróżnia logiczna i spójna konstrukcja. *Repetytorium* zawiera formy aktywizujące i motywujące uczniów oraz umożliwia im nabycie umiejętności określonych w podstawie programowej kształcenia ogólnego. Dodatkowo określa zakres kształcenia podstawowy i rozszerzony. Całość jest starannie wydana.

Autorzy osiągnęli cel, jaki sobie postawili pisząc podręcznik – *Repetytorium* umożliwia powtórzenie, utrwalenie, kontrolę i ocenę opanowania materiału oraz nabycia umiejętności z zakresu języka angielskiego na poziomie szkoły średniej. Książka z pewnością będzie przydatna w nauce własnej ucznia – umieszczony na końcu klucz odpowiedzi, jednoznaczne instrukcje oraz przejrzysty komentarz sprzyjają samodzielnemu z niej korzystaniu. Jest też przyjazna nauczycielowi. Zawarty w podręczniku materiał faktograficzny nie kształtuje negatywnych stereotypów dotyczących innych kultur, narodowości i religii. Kreuje ponadto wśród użytkowników pozytywne postawy i motywacje w stosunku do języka obcego i społeczności nim władających. Pozwala na wypracowanie technik samodzielnej pracy nad językiem i rozwija kompetencję interkulturową – niezbędną do funkcjonowania w wielojęzycznym i wielokulturowym świecie współczesnym. Podręcznik z pewnością warto rekomendować wszystkim przygotowującym się do matury z języka angielskiego.

(luty 2005)

Podręcznik do nauki języka czeskiego *At' se Vám daří!*²⁾

Upowszechnianie nauczania języków obcych stanowi – według Rady Europy – jeden z głównych warunków pełniejszej integracji naszego kontynentu i doskonalenia porozumienia między państwami i obywatelami reprezentującymi różne tradycje językowe i kulturowe. Nie zdezaktualizowało się zatem ani trochę wspomnienie czeskiego filozofa i męża stanu Tomasa G. Masaryka, który w końcu XIX wieku głosił, że do ukształtowania nowoczesnego człowieka jest potrzebna i szczypta poliglotyzmu i szczypta kosmopolityzmu. Co więcej, przejście do otwartych systemów kulturowych to jeden z celów formułowanych przez Radę Europy, proponującą wcielenie w życie tzw. modelu eurofonicznego. Zakłada on trójjęzyczność dla każdego Europejczyka. Oznacza to, iż oprócz znajomości języka ojczystego i opanowania języka o istotnym znaczeniu międzynarodowym, ważne jest także poznawanie i uczenie się języka swojego geograficznego sąsiada.

Jednym z „języków sąsiada” jest dla Polaków język czeski. Jest on jednak brany pod uwagę stosunkowo rzadko jako język mogący być przedmiotem systematycznej i zorganizowanej nauki, a to z kilku przyczyn. Jedną z nich jest powszechne przekonanie, niesłuszne zresztą, że języki polski i czeski jako języki słowiańskie są na tyle do siebie podobne, że nie ma potrzeby się go systematycznie uczyć „z książką w rękę”. Ponadto, co jest wielkim błędem, potocznie postrzega się brzmienie języka czeskiego jako „mało poważne”, wręcz zabawne. Ten pogląd jest niestety często lansowany przez środki masowego przekazu, co negatywnie wpływa na ogólny wizerunek tego języka, a zarazem i całej czeskiej kultury. I wreszcie na rynku księgarskim nie ma zbyt wielkiego wyboru podręczników do nauki języka czeskiego – ostatnio wydane kurs

i gramatyka języka pojawiły się na rynku jeszcze w latach 70.

Podręcznik *At' se Vám daří!*, którego autorami są Dariusz Konderla i Irena Konderlová, wypełnia nareszcie tę lukę. Jest on skierowany głównie do tych, którzy już wcześniej mieli kontakt z językiem. Wydaje się zatem być szczególnie cenny dla mieszkańców polsko-czeskiego pogranicza, gdyż są oni stosunkowo dobrze osłuchani z językiem przez stałe kontakty z sąsiadami „zza miedzy”, lub też odbiór programów radiowych i telewizyjnych. Usystematyzowanie podstaw wiedzy gramatycznej oraz zapoznanie się z językiem pisanym niewątpliwie poszerzy ich kompetencje językowe, rozwijając ich możliwości w zakresie tak czynnej, jak i biernej znajomości języka.

Nie jest to jednak książka przydatna jedynie mieszkańcom terenów przygranicznych, a to z tego względu, że jest podręcznikiem tematycznym, trafiającym swoim tematem „w dziesiątkę” – a jest nim turystyka. Republika Czeska jest przez Polaków odwiedzana właśnie głównie w celach turystycznych zarówno latem, jak i zimą, choć oczywiście nie można lekceważyć także zacieśniających się kontaktów naukowych oraz handlowych. Czechy jawią się w podręczniku jako piękny kraj o starej, bogatej i różnorodnej kulturze, który mimo że niewielki w porównaniu z Polską (10,3 mln mieszkańców i 78, 9 tys. km² powierzchni), może zaskakująco wiele zaoferować turystom z zagranicy. Gdy zniknie bariera językowa, doświadczenia te można jeszcze wzbogacić oraz nawiązać wiele wartościowych przyjaźni. Dogłębne poznanie języka czeskiego sprawia ponadto, że wiele elementów współczesnej polszczyzny, zyskując historyczną tożsamość, nabiera nowego blasku. W ten sposób bardzo łatwo odkrywa się w języku cze-

¹⁾ Dr Joanna Kapica-Curzytek jest wykładowcą w Studium Nauki Języków Obcych na Uniwersytecie Zielonogórskim.

²⁾ Dariusz Konderla, Irena Konderlová (2004). *At' se Vám daří!*, Podręcznik do nauki języka czeskiego, Racibórz 2004.

skim i polskim wspólne korzenie językowe. Tego rodzaju doświadczenia to niezwykle cenne walory poznawcze tkwiące w procesie uczenia się języka czeskiego.

Podręcznik *At' se Vám daří!* ma układ tradycyjny, co jest jego zaletą, albowiem jest przez to przejrzysty i „przewidywalny”. Może służyć do pracy pod kierunkiem nauczyciela. Ze względu na to, iż kursy lub lektoriaty języka czeskiego to u nas raczej rzadkość, książka zapewne bardziej sprawdzi się jako pomoc dla samouków. Jednakże koncepcja ta nie została konsekwentnie zrealizowana przez autorów, gdyż w podręczniku brak klucza do ćwiczeń, umożliwiającego w pełni skuteczne posługiwanie się materiałem przez uczących się samodzielnie, wspomagającego proces samokontroli i samooceny.

Pomimo tej usterki, zalety podręcznika są bardzo liczne. Polecamy go szczególnie tym wszystkim, którym zależy na wielostronnym rozwoju własnej osobowości, a szczególnie na opa-

nowaniu kompetencji pomocnych w awansie zawodowym. W obecnych czasach wpisana do CV znajomość języków, takich jak na przykład angielski czy niemiecki, nie robi już wrażenia. O wiele większym atutem jest umiejętność posługiwania się oprócz nich także i mniej rozpowszechnionymi językami. Otwiera to przed młodymi ludźmi drogę do kariery, której przebieg może stać się zupełnie zaskakujący. Warto zatem, aby nauczyciele języków obcych – tych najbardziej popularnych – uwrażliwiali uczniów i zainteresowali ich również możliwościami zgłębiania języków mniej znanych. Nie muszą to być od razu egzotyczne języki dalekich krajów. Warto zatem sięgnąć nieco bliżej do kulturowego i językowego bogactwa kraju naszych sąsiadów, aby stać się pełnoprawnym partnerem w procesie dialogu kultur i budować międzynarodowe zaufanie, a także docenić piękno naszego rodzimego języka.

(grudzień 2004)

Dorota Szczęśniak¹⁾

Kraków

Polnische Literatur und deutsch-polnische Literaturbeziehungen²⁾

Die Literatur ist ein Fenster, durch welches ein Volk einem anderen in die Augen schauen kann. Literatura jest oknem, przez które jeden naród może spoglądać drugiemu w oczy. To sformułowanie Karla Dedeciusa, znanego tłumacza i propagatora polskiej literatury i kultury w Niemczech, przyświeca wydanej w 2003 r. nakładem niemieckiego wydawnictwa Cornelsen książce *Polnische Literatur und deutsch-polnische Literaturbeziehungen*. Na ważny i niezbędny krok ukazania polsko-niemieckich pokrewieństw literackich zdobyli się Matthias Kneip i Manfred Mack z Instytutu Polskiego w Darmstadt. Publikacja, która w głównej mierze jest skierowana do nauczycieli w niemieckich szko-

łach, doskonale sprawdza się również w pracy z polskimi uczniami lub studentami.

Fascynującą podróż w świat polskiej i niemieckiej literatury poprzedza krótki przegląd literatury polskiej od romantyzmu po współczesność. Po nim otrzymujemy 14 szczegółowo opracowanych konspektów lekcyjnych zgrupowanych w trzech rozdziałach: literatura polska, literatura niemieckojęzyczna, polsko-niemieckie pokrewieństwa literackie.

Na próbkę literatury polskiej zostały wybrane aforyzmy Leca, *Pani Twardowska* Mickiewicza (przedstawiona wraz z fragmentem *Fausta* Goethego), wiersze polskich noblistów: Cz. Miłosza *Campo di fiori* i W. Szymborskiej *Pi-*

¹⁾ Autorka jest asystentką w Instytucie Neofilologii Akademii Pedagogicznej w Krakowie.

²⁾ Matthias Kneip, Manfred Mack (2003), *Polnische Literatur und deutsch-polnische Literaturbeziehungen. Materialien und Kopiervorlagen für den Deutschunterricht. 10.-13. Schuljahr*. Berlin: Cornelsen (191 stron, format A4).

sanie życiorysu oraz fragmenty prozy Olgi Tokarczuk. Każdy z utworów jest zaprezentowany w doskonałym tłumaczeniu na język niemiecki. Polskich i niemieckich uczniów zainteresuje z pewnością twórczość tych niemieckojęzycznych pisarzy, których życie było związane z Polską. Drugiemu rozdziałowi publikacji towarzyszą więc m.in. fragment *Blaszanego bębenka* G. Grassa i teksty E. T. A. Hoffmanna, który jako pruski urzędnik mieszkał w latach 1800-1807 w Poznaniu, Płocku oraz Warszawie. Porównawczy charakter ma trzeci rozdział książki. Zostały w nim zestawione m.in. obfitujące w paralele fragmenty utworów Brunona Schulza (*Sklepy cynamonowe*) i Franza Kafki (*Przemiana*), poezja Wisławy Szymborskiej i Güntera Kunerta czy też naznaczona wojennym doświadczeniem liryka Tadeusza Różewicza i Güntera Eichs.

Każdy z 14 tematów książki wzbogacają noty biograficzne, rys historyczny, pytania do

dyskusji, wskazówki metodyczne, bibliografie a nawet ilustracje czy zdjęcia. Atrakcyjności dodaje publikacji płyta CD z nagraniami liryki polskiej prezentowanej zarówno w języku polskim (w wykonaniu Olgerda Łukaszewicza), jak i niemieckim. Doskonałym uzupełnieniem jest dwujęzyczna antologia tekstów do płyty CD oraz fragmenty współczesnej literatury polskiej w tłumaczeniu na język niemiecki. Całość zamyka tabela dotycząca historii naszego kraju i lista niemieckojęzycznych pisarzy urodzonych bądź działających na terenie Polski. Nie brak również krótkiego poradnika, który prowadzi niemieckiego nauczyciela przez meandry polskiej wymowy.

Książka jest bardzo dobrze przygotowana i przemyślana. Niezwykle staranny dobór tekstów skłania bez wątplenia do sięgnięcia po literaturę kraju sąsiada. Publikacja ta spełnia jeszcze jedną ważną funkcję: wskazuje, że również i w literaturze więcej nas łączy niż dzieli.

(listopad 2004)

Karol Czejarek¹⁾

Warszawa

Historia literatury światowej²⁾

Nareszcie – można powiedzieć – doczekaliśmy się wydania literatury światowej, książki oczekiwanej przez nauczycieli – nie tylko języków obcych – i uczniów. Seria ma objąć dziesięć tomów. Jak dotąd ukazały się dwa: *Starożytność* (tom I) i część pierwsza *Średniowiecze* (tom II). Obydwa tomy zostały starannie wydane, w płóciennej oprawie i są bogato (kolorowo) ilustrowane. Należy tylko pogratulować koordynatorowi serii Leszkowi Żulińskiemu (znakomitemu krytykowi i znawcy literatury) oraz redaktorowi serii Tadeuszowi Skoczowskiemu. Sądzę, że z wielu względów trzeba tę serię mieć w domu, a już na pewno powinna ona znaleźć się w bibliotekach szkolnych.

Powinna ona zainteresować nauczycieli języków obcych i polonistów. Przede wszystkim

dlatego, że przynosi wiedzę o literaturze światowej, o autorach i epokach różnych kultur, dających wgląd w to, czym ludzie żyli w przeszłości i do jakich dążyli ideałów. Literatura, jak w lustrze, odzwierciedla te dążenia. Jest „oknem na świat”, ukazuje różnorodność obywateli Ziemi, bogactwo kulturowe, w którym wiodącą rolę odegrały religie.

Serią zainteresował mnie prof. Norbert Honsza, wybitny znawca literatury niemieckiej, który w tomie *Średniowiecze* napisał o najstarszych zabytkach piśmiennictwa niemieckiego i eposie dworskim, o „niemieckiej” liryce średniowiecznej, a także o pseudoeposie tego okresu. Będzie miał też pieczę nad literaturą niemiecką w kolejnych, planowanych tomach – renesansu, baroku, oświecenia, romantyzmu, reali-

¹⁾ Autor jest adiunktem i kierownikiem Zakładu Kulturoznawstwa Stosowanego w Instytucie Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego oraz wykładowcą w Wyższej Szkole Humanistycznej im. A. Gieysztoro w Pułtusku.

²⁾ Tadeusz Skoczek – red. (2004), *Historia Literatury Światowej*, Tom I/II „Średniowiecze”, Bochnia – Kraków – Warszawa: Wydawnictwo SMS.

zmu, modernizmu, dwudziestolecia międzywojennego i literatury współczesnej. Dział „niemiecki” trafił w bardzo godne ręce.

Wśród autorów znajdujemy same znakomości, które poświęciły „życie” swoim specjalnościom: prof. Aleksandra Krawczuka, prof. Janusza A. Ostrowskiego, prof. Krzysztofa Pilarczyka, prof. Joachima Śliwę, prof. Teresę Emino-wicz-Jaśkowską, prof. Mirosława Korolko, prof. Witolda Nawrockiego, prof. Andrzeja Wichera, prof. Janusza Daneckiego, prof. Lidę Karasello, prof. Mikołaja Melanowicza i wspomnianego już prof. Norberta Honszę. Wymieniam tę listę profesorów, gdyż pewnie wielu czytelników miało z nimi zajęcia z literatury i z pewnością zechce sobie przypomnieć ich wykłady, teraz opublikowane w formie pisemnej. Ale obok tych sław naukowych, z których jest dumna polska nauka literaturoznawcza, pojawiają się też i „młodzi”, jak: dr hab. Bogusław Mucha, dr Zofia Ozóg-Winiarska, dr Jacek Kowalski, dr Anna Bylińska-Naderi, dr Ewa Rymaszewska, dr Jacek Bonarek, Jakub Śliwa. Sądzę, że większość tych autorów także nie wymaga rekomendacji.

Poszczególne rozdziały zostały ciekawie napisane, mają charakter raczej eseistyczny niż ściśle naukowy. Dzięki temu i uczniowie gimnazjów, a już na pewno liceów bez trudu poradzą sobie z tymi tekstami. Czyta się je z przyjemnością, co też niewątpliwie jest zasługą redaktora, który stylistycznie i językowo ujedynolicił teksty, stanowiące w książce całość.

Dużą wartość serii stanowią też liczne, barwne ilustracje, wszelkiego rodzaju mapy, fotografie słynnych dzieł sztuki, miejsc historycznych, jak np. willi Hadriana, posągi Dioskurów na Kapitolu w Rzymie, fragment teatru Marcelusa czy Portyk Oktawii, wybudowany na cześć siostry Augusta. Wspominam o tych ilustracjach, gdyż są one do wykorzystania także na lekcjach historii czy sztuki. Tym bardziej, że w już wydanych tomach jest wiele takich, które trudno znaleźć w encyklopediach, leksykonach czy innych wydawnictwach specjalistycznych, gdyż pochodzą z prywatnych zbiorów autorów.

Cechą poszczególnych tekstów jest także poparcie wywodów licznymi – tłumaczonymi oczywiście na język polski – przykładami. Dotyczy to w zasadzie wszystkich okresów i „literatur”, ale w szczególności literatury rzymskiej,

Egiptu, Mezopotamii i Anatolii. I tak znajdujemy w książkach *Legendę o Sargonie z Agape* (w przekładzie Krystyny Łyczkowskiej), *Lot Etany ku słońcu* (także w przekładzie K. Łyczkowskiej), czy utwory Wolframa Eschenbacha (w przekładzie Andrzeja Lama), wiersze słynnego Waltera von der Vogelweide (w przekładzie Leopolda Staffa) itp. Wymieniam tylko skromne przykłady, aby zwrócić uwagę, że i pod tym względem już opublikowane tomy zostały znakomicie przygotowane i wydane. Mogą służyć jako ciekawe materiały do wielu lekcji językowych.

Warto na pewno zwrócić uwagę nie tylko na literaturę zachodnioeuropejską: włoską, hiszpańską, francuską, niemiecką i angielską, ale też na dział *Literatury słowiańskie* – południowo-słowiańskie, na literaturę staroruską na piśmiennictwo epoki niewoli bizantyjskiej, czy piśmiennictwo drugiego państwa bułgarskiego, serbskie i słoweńskie, na literaturę czeską i sztukę epoki gotyckiej, krótko mówiąc – na rzeczy mniej znane. Wiele naprawdę interesujących wiadomości, wiedzy i materiałów znajdzie każdy czytelnik tego wspaniałego dzieła. I warto nimi zainteresować naszych uczniów, studentów i znajomych. Bo z tych tekstów wyrasta nasza rzeczywistość – literatura, która utrwaliła przeszłość, to przecież nasze wspólne korzenie.

Myli się ten, kto sądzi, że tylko w naszym pokoleniu czy wieku, powstaje wartościowa literatura, przecież wszystko już było w przeszłości. Był na przykład „wielki” (to nic, że średniowieczny) teatr francuski, istnieje wspaniała starożytna i średniowieczna proza (nie tylko historyczna). W Niemczech robił karierę epos dworski i bohaterski – dość wspomnieć *Pieśń o Nibelungach*. W Anglii z kolei do dziś jest ceniona poezja średniowieczna, czyta się *Pana Gawena i Zielonego Rycerza* i inne romanse rycerskie, które nie były prostą kopią z francuskiego (co wtedy było na porządku dnia i w modzie), a różniły się np. wątkiem przygodowym, który brał w nich górę nad intrygą, a także tym, że ten wątek „przygodowy” był ograniczony do minimum na rzecz bardzo oryginalnych treści psychologicznych i symbolicznych.

Cenną rolę w pierwszych tomach serii spełniają znajdujące się na zakończeniu każdego rozdziału wykazy bibliograficzne dzieł, z których korzystali autorzy. Pasjonujące są też moż-

liwości (dzięki wspomnianym już ilustracjom) prześledzenia ewolucji pisma, np. „*od brahmi do dewanagari*” (w starożytnych Indiach), czy zapoznanie się z mezopotamskim pismem klinowym, w którym utrwalono m.in. słynny poemat o Gilgameszu. Jest też nowa periodyzacja literatury starożytnego Rzymu, wiele wspaniałych wierszy w przekładzie najwspanialszych tłumaczy – m.in. Z. Kubiaka, J. Ejsmonda, czy A. Świderkówny – wielkich jednocześnie znawców i wielbicieli antyku. Zawiera wiele tekstów w oryginale i tłumaczonych jednocześnie przez różne osoby. Więc nawet staje się możliwe porównywanie przekładów.

Pewnym zaskoczeniem było dla mnie zamieszczenie rozdziału poświęconego literaturze bizantyńskiej w drugiej części tomu *Średniowiecze*, a to dlatego, że tradycyjnie Bizancjum potocznie podporządkowuje się Wschodowi, natomiast jego oddziaływanie na Europę (średniowieczną, ale też później) było bardzo duże. W kolejnych tomach mają ukazać się teksty dotyczące literatury perskiej, arabskiej, judejskiej (z tzw. kręgu bliskowschodniego) oraz literatury Chin, Mongolii, Korei, Japonii i Indii (krąg dalekowschodni).

Dotąd nie było na polskim rynku wydawniczym takich książek. Dorównują one poziomem edytorskim i merytorycznym znanym mi podobnym publikacjom niemieckim, francuskim czy angielskim. Dwa pierwsze tomy są niewąt-

pliwie dziedzictwem i kontynuacją podobnych wcześniejszych wydań polskich, ale ukazują również nowe linie rozwojowe badań nad literaturą światową, nad poszczególnymi „literaturami”, a także uwzględniają najnowszy dorobek wiedzy historycznoliterackiej. W pojęciu „literatura” mieści się także – w ujęciu autorów poszczególnych tekstów – kultura danych krajów czy regionów, których literatura jest omawiana w książce. Jest to zatem seria „*Historii nie tylko literatury, ale i kultury światowej*”. Warto też podkreślić, że wszystkie opinie są formułowane w sposób wyważony, bez zbędnego patosu, a przede wszystkim bez wcześniejszej maniery, że coś wcześniej, np. w średniowieczu było „mgliste”, „mroczne” czy „ciemne”. Było takie, jakie jest w świetle badań – zgodne z danym etapem rozwoju ludzkości.

Polecam te tomy nauczycielom i ich uczniom, studentom, wszystkim, którzy są zainteresowani początkami piśmiennictwa, kulturą materialną, początkami literatury i sztuki, cywilizacją. Wszystkim, którzy widzą siebie w tzw. środowisku intelektualnym, naukowym i akademickim i chcą przez ciągłe wzbogacanie swej wiedzy zwać się humanistami. *Historia literatury światowej* to historia o życiu, dokonaniach i twórczości naszych przodków wszystkich kontynentów i krajów. *Aut prodesse volunt aut delectare poetae* (Horacy).

(lipiec 2004)

Monika Famielec¹⁾

Bydgoszcz

Słownik rosyjsko-polski i polsko-rosyjski kompakt plus²⁾

Wymieniony w tytule słownik pojawił się na rynku księgarskim w roku 2002 i należy – jak czytamy we wstępie wydawniczym (s. V) – do najbardziej aktualnych i współczesnych pomo-

cy leksykograficznych w Polsce. Mogą z niego korzystać osoby uczące się języka rosyjskiego na uniwersytetach, w szkołach i na kursach, a także nauczyciele, tłumacze i dziennikarze.

¹⁾ Autorka jest adiunktem w Zakładzie Onomastyki i Historii Języka Rosyjskiego Instytutu Neofilologii i Lingwistyki Stosowanej Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego.

²⁾ S. Chwatow, M. Timoszuk (2002), *Słownik rosyjsko-polski i polsko-rosyjski kompakt plus*, Warszawa: Wydawnictwo REA, 1274 s.

Słownik zawiera ponad 90000 haseł i 120000 wyrażeni i zwrotów odzwierciedlających leksykę początku XXI wieku: realnie funkcjonujące słownictwo potoczne i środowiskowe, terminologię naukową, religijną i informatyczną oraz jednostki specjalistyczne z zakresu polityki, religii, biznesu, finansów czy handlu, ułatwiającej lekturę literatury pięknej i fachowej oraz współczesnych gazet i czasopism. W części rosyjsko-polskiej słownika, którą przestudiowałam dogłębnie, uwzględniono np. następujące wyrazy i wyrażenia kolokwialne: *анаша, анонимка, баксы, балда, безбилетник, белобилетник, бич, бомж, втемяшиться, втридорога, выверт, вымахать, вытурить, выпивка, гэбист, дерьмо, дрейфить, захребетник, ищейка, кайф, компромат, лафа, лизоблюд, люлька, марганцовка, муторный, намусорить, наперебой, отшивырнуть, орава, панибратство, перепалка, пизжон, разиня, разгильдяй, раздрай, роддом, сводник, смекалистый, тип 2., тусоваться, увалень, ухажёр, халява (на ~у), халтура, чайвник, щелкунчик, ябеда, słownictwo sakralne, np.: *благодичине, Вербное воскресенье, Благовещение, благодичине, Всевышний, Господний, Господь, Евангелие, евхаристия, епархия, епископ, епитимья, епитрахиль, ипостась, клирос, ксёндз, месса, миропомазание, митра, обедня, паникадило, Пасха, поп, попадья, Рождество Христово, рукоположение, сочельник, Троица, Успение, утренняя, Христос*, terminologię medyczną odznaczającą się dużą częstością występowania: *акупрессура, артрит, артерия, антитела, ВИЧ-инфекция, газы, гепатит, гипертония, гонорея, диабет, дизентерия, дифтерит, желтуха, иммунодефицит, кариес, кома, малокровие, мокрота, нагноение, невральгия, операционная, оспа (ветряная ~), плоскостопие, радикулит, рахит, рентген, рожа I., санировать I., симптоматический I., сифилис, флюс, фурункул, холера, цинга, чесотка, чума, эпилепсия, ячмень*, słownictwo specjalistyczne z zakresu informatyki, np.: *аналоговый, антивирусная программа, байт, бейсик, бит, гигабайт, джойстик, дискет(к)а, дисплей, жёсткий диск, Интернет, компакт-диск, компакт-кассета, компьютер, модем, мышь, но(у)тбук, пейджер, плеер, принтер,**

процессор, сканер, файл, чип, хакер, электронная почта, a także leksykę, która dotyczy różnych aspektów gospodarki wolnorynkowej, nowego wymiaru stosunków ekonomicznych i handlowych: *акциз, акция, акредитив, акцент, бартер, брокер, бутик, бум, вал, ваучер, Госналогслужба, дебет, дивидент, евро, инвалюта, маркетингология, менеджер, офис, супермаркет, эмбарго, юрисконсульт* i in. Nie pominięto w siatce haseł także słownictwa już nieużywanego lub wychodzącego z użycia, np.: *амуниция, барышня, баян 2., благовидный 2., благовоние, благочестивый, брань, ведать, владыка, воистину, высокопревосходительство, выпренний, глас, гривенник, дабы, депеша, заточать, зелье, ладья, лик, меж, мзда, мирской, млечный, обомлеть 2., оглядка, отребье, рекреация, сажень, свёкор, свекровь, словесность, уста, чадо, чужеземный* oraz wyrazów peryferycznych i marginalnych, jak skrótowce, np.: *АЭС, ВИЧ, ГКО, ГУЛАГ, ЖЭК, загс, ЗАО, НЛО, ОМОН, РАН, РИЯ, РФ, СПИД, ТОО, ФСБ, ЭВМ* czy wykrzykniki, np.: *ага, ай, айда, ах, баста, бис, браво, бух, гей, здорово, ну, о, ой, ох, тсс, увы, ура, фу, эй, эх*. Rosyjsko-polska część słownika zawiera więc leksykę w dużym wyborze, nie teoretyczną i papierową, lecz tę, która obsługuje zarówno spontaniczne kontakty codzienne w najmniejszym stopniu poddane rygorom normatywnym, jak i różnorodne sfery dzisiejszego dyskursu publicznego.

Do omawianego słownika dołączono niewielkie dwujęzyczne spisy nazw geograficznych (s. 604-609 w części I i 619-624 w części II) oraz przewodniki kulinarne, w których podano m.in. nazwy najbardziej popularnych zakąsek, zup, potraw mięsnych i bezmięsnych, potraw z ryb, nazwy warzyw, owoców, deserów i napojów (s. 610-616 w części I i s. 625-631 w części II). W słowniku zawarto także niezbędne informacje na temat Rosji (s. 635-646). Omówiono pokrótce (w kilkunastu niedużych podrozdziałach) m.in. położenie geograficzne kraju, strukturę państwa, jego symbole (hymn, flagę i godło), podział administracyjny, skład etniczny i organizację szkolnictwa, charakteryzując zwięźle kolejne poziomy nauczania. Zamieszczono również wykaz większych rosyjskich uczelni, a także

uaktualnioną listę rosyjskich świąt i uroczystości państwowych, jak np.: Nowy Rok (*Новый год*), Boże Narodzenie (*Рождество Христово*), Dzień Kobiet (*Международный женский день*), Święto Wiosny i Pracy (*Праздник весны и труда*), Dzień Zwycięstwa (*День Победы*), Dzień Zgody i Pojednania (*День примирения и согласия*), Dzień Konstytucji (*День Конституции*). W tej części książki zgromadzono także adresy niektórych muzeów i teatrów Moskwy i Petersburga. Żałować jedynie należy, że te niezbędne, ciekawe i praktyczne informacje realizacyjne podano wyłącznie w języku rosyjskim, zapominając o początkujących czytelnikach, którzy nie posiadli jeszcze pełni kompetencji językowej.

Szczegółowa analiza każdego słownika, a zwłaszcza dwujęzycznego, to zadanie znacznie przerastające ramy recenzji. Ograniczę się więc jedynie do dwu spraw węzłowych, żywiąc nadzieję, że moje uwagi i sugestie, jakie wypłynęły z lektury części rosyjsko-polskiej, przyczynią się do ulepszenia tej cennej pomocy leksykograficznej przy kolejnym wznowieniu.

Zależy mi głównie na poruszeniu kwestii doboru odpowiedników przekładowych oraz operowania kwalifikatorami terminologicznymi i stylistycznymi.

Kwalifikatory w słowniku dwujęzycznym – w odróżnieniu od słownika definicyjnego – powinny być stosowane wyłącznie tam, gdzie praktycznie zabezpieczają adekwatną decyzję przekładową. Jeśli zaś czytelnikowi podaje się najskrupulatniej dobrane ekwiwalenty, wówczas stosowanie wymienionych kwalifikatorów jest całkowicie zbędne. W taki właśnie sposób opracowano w słowniku np. następujące hasła: **аист** bocian; **барсук** borsuk; **галиматья** bzdury; **мерин** watach; **меркнуть** 1. gasnąć, blaknąć; **овощи** jarzyny, warzywa; **огнетушитель** gaśnica; **подагра** podagra, dna; **пенопласт** pianka (plastyczna); **пакса** beksa, mazgaj; **подмётка** zelówka; **подосиновик** koźlarz czerwony; **помидор** pomidor; **попечитель** opiekun społeczny; kurator; **сердечник** 2. kardiolog; **синагога** synagoga; **терапевт** internista; **тетерев** cietrzew; **туловище** tułów, korpus; **утка** kaczką; **увертюра** uwertura; **фиалка** fiołek; **флора** flora; **хлор** chlor; **хрен** chrzan; **церковь** kościół; **чайка** mewa; **чиж** czyż, czyżyk; **шашлык** szaszłyk;

шприц strzykawka; **щи** kapuśniak; **энтомология** entomologia; **юстиция** sądownictwo; **ягнёнок** jagnię.

W omawianej pracy mamy jednak bardzo liczne artykuły hasłowe, w których informowanie o charakterze lub użyciu danego leksemu jest bezzasadne i niesłuszne.

Największy zbiór stanowią pary przekładowe, przy których redundantne okazują się kwalifikatory specjalności, np.: **авизо** *fin.* awizo; **алоэ** *bot.* aloes; **амнезия** *med.* amnezja; **артикуль** *lingw.* rodzajnik; **ватт** *elektr.* wat; **вечерня** *cerk.* nieszpory; **вольт** *elektr.* wolt; **гигабайт** *inform.* gigabajt; **глаукома** *med.* jaskra; **джойстик** *inform.* joystick; **домкрат** *techn.* podnośnik, lewar; **ежевика** *bot.* jeżyna; **ефрейтор** *woj.* starszy szeregowiec; **ёж** *zool.* jeż; **жила** *geol.* żyła; **интеграл** *mat.* całka; **катод** *elektr.* katoda; **кит** *zool.* wieloryb; **компрессор** *techn.* sprężarka; **лейкоциты** *fizjol.* leukocyty; **лишай** *med.* liszaj; **магнолия** *bot.* magnolia; **местоимение** *lingw.* zaimek; **насекомое** *zool.* owad; **насос** *techn.* pompa; **настурция** *bot.* nasturcja; **огнеёт** *woj.* miotacz ognia; **орган** *muz.* organy; **пневмония** *med.* zapalenie płuc; **равносторонний** *mat.* równoboczny; **рента** *ekon.* renta; **сероводород** *chem.* siarkowódor; **синоним** *lingw.* synonim; **тангес** *mat.* tanges; **туберкулёз** *med.* gruźlica; **фагот** *muz.* fagot; **хомяк** *zool.* chomik; **череп** *anat.* czaszka.

W innych artykułach hasłowych, w których zbieżność nacechowania stylistycznego translandu i translatu jest na tyle bliska, że możemy mówić o pełnej analogii językowej, funkcjonalnie nieprzydatne okazują się kwalifikatory stylistyczne, np.: **амбал** *pot.* kawał chłopa; **башка** *pot.* łeb; **ватник** *pot.* waciak; **верзила** *pot.* drab, dryblas; **впритык** *pot.* na styk; **дохлый** 2. *pot.* (o człowieku) zdechły; **дуля** *pot.* figa; **ерунда** *pot.* bzdury, brednie; **жопа** *wulg.* dupa; **задира** *pot.* zadziora, zawadiaka; **зануда** *gm.* nudziarz; **липа** *gm.* lipa; **мерзляк** *pot.* zmarzluch, zmarzłak; **наклокаться** *gm.* nabuzować się, ululać się, urznąć się; **обжора** *pot.* obżartuch; **разиня** *pot.* gapa; **тетеря** *gm.* obelż. ciapa, ciamajda, gamoń; **тьфу!** *pot.* tfu!; **фигня** *gm.* duperele; **шкура** 2. *obelż. gm.* drań, bydlak, bestia, kanalia.

Przy niektórych translandach charakterystycznych dla języka nieoficjalnego obok translatu odpowiedniego pod względem stylistycznym umieszczono jednostkę neutralną, a więc podano dodatkowo takie pary, między którymi nie zachodzi relacja przekładowa. W związku z tym w celu osiągnięcia symetrii stylistycznej korekty wymagają – moim zdaniem – np. następujące artykuły hasłowe (w nawiasie umieszczam substytuty do usunięcia): **бисексуал** (biseksualista), **вымарать 1.** (wybrudzić, zabrudzić, powalać), **затесаться** (wcisnąć się), **кайф** (błogość, błogostan, stan uniesienia, stan upojenia), **комкать** (miać, gnieść, zgniatać), **криминал** (sprawa kryminalna), **маяться** (męczyć się), **мировой 2.** (znakomity, wyśmienity), **нагишом** (nago), **тяпать** (rąbać, uderzać).

W omawianym słowniku występuje wiele artykułów hasłowych wymagających stylistycznego ujednoczenia ekwiwalentów, czyli umieszczenia po prawej stronie rzeczywistych jednostek tłumaczeniowych, nadających się do bezpośredniego zastosowania w ściśle określonych kontekstach. Ma to istotne znaczenie dla przekładu, wykorzystanie bowiem wyrazów z innej warstwy stylistycznej prowadzi zawsze do niezamierzonych zniekształceń tekstu oryginału. Nie ma więc potrzeby, np. w artykule hasłowym **баранка** ‘руль’ podawać jako translatu wyrazu *kierownica*, ponieważ nie jest to przekład lecz objaśnienie strony znaczeniowej konkretnego desygnatu, translatem zaś może być wyraz *kółko*, mówimy bowiem *Jeżdżę już tak długo, ale wciąż źle się czuję za kółkiem*. Podobnego zabiegu – stylistycznego ujednoczenia ekwiwalentów – wymagają także inne hasła, np.: **беспредел**, **бесстыжий**, **биржевик**, **бич²**, **вздёргивать 1.**, **вздёргивать 2.**, **взмокнуть**, **видать**, **вразнойбой**, **вскорости**, **дочка**, **дребезг**, **дрязги**, **заправила**, **заправский**, **запрятать**, **запыхаться**, **зарываться²**, **затерять**, **захудалый**, **заикливаться**, **издёргать**, **испитой**, **испод-**

воль, **комкать**, **компромат**, **корабел**, **кривой**, **ляжка**, **марать 1.**, **папа**. Niektóre artykuły hasłowe wymagają także innego zabiegu korygującego, a mianowicie usunięcia wyrazów, które z różnych powodów nie powinny pełnić roli translatów. Otóż np. rzeczownik *kawon* nie jest – jak mi się wydaje – właściwym odpowiednikiem dla wyrazu hasłowego **арбуз**, ponieważ jest on dziś wyrazem regionalnym³⁾. Również jednostka *aspirant* nie jest dobrym odpowiednikiem dla leksemu **аспирант**, bo była używana w Polsce w latach 1951-1958⁴⁾, rzeczownik *locman* nie jest właściwym translatem leksemu **лоцман**, ponieważ jest efemerydą⁵⁾, a przymiotnik *nieobjęty* – translandu **необъятный**, ponieważ jest rusycyzmem. Proponuję zatem następujące rozwiązania: **арбуз** arbuż, **аспирант** doktorant, **лоцман** pilot (w żeglarstwie) i **необъятный** bezkresny.

Korekta kilku innych artykułów hasłowych winna zmierzać do usunięcia ekwiwalentów opisowych, a ściślej do zredukowania definicji przeniesionych ze słownika jednojęzycznego. Rozbudowane bowiem translaty nie znajdują z reguły zastosowania w przekładzie, nie mogą być przeniesione do obcojęzycznego tekstu automatycznie, stanowią więc w słowniku dwujęzycznym zbędny balast. Tego rodzaju poprawka dotyczyłaby w omawianym słowniku np. hasła **валун** gład, duży okrągły kamień; **дошкольный** przedszkolny, dotyczący wieku przedszkolnego; **коммуникабельный** komunikatywny; towarzyski; łatwo nawiązujący kontakt.

Mimo wskazanych niedociągnięć *Słownik Kompakt plus* to cenna pomoc w pracy i nauce. Jego bezsprzeczną zaletą jest zmodernizowana siatka haseł i liczne odpowiedniości przekładowe do tychczas nieobecne w leksykografii rosyjsko-polskiej, ale przecież poszukiwane i potrzebne.

(czerwiec 2004)

³⁾ Por. np.: W. Doroszewski (1968), *O kulturę słowa. Poradnik językowy*, t. 2, Warszawa: PWN, s. 304-305; A. Bańkowski (2000), *Etymologiczny słownik języka polskiego*, t. 1-, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN; S. Dubisz – red. (2003), *Uniwersalny słownik języka polskiego*, t. 1-6, Warszawa: PWN.

⁴⁾ Zob.: S. Szymczak red. (1992), *Słownik języka polskiego. Wydanie zmienione i poprawione*, t. 1-3, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

⁵⁾ Już w *Słowniku Języka Polskiego* pod red. W. Doroszewskiego, t. I-IX, Warszawa 1958-1969, z odsył. do *pilot* (żegl.).

Типичные ошибки в словоупотреблении. Словарь²⁾

Współczesny język rosyjski – jak każdy żywy język – nieustannie się zmienia. Zmiany zachodzące stopniowo i pozostające w zgodzie z ogólnymi tendencjami dostrzeganymi w danym języku są gwarantem jego rozwoju, czyli procesem pozytywnym i w pełni naturalnym. Jednak zmiany obserwowane w języku rosyjskim obecnie, na przełomie stuleci wywołują poważne zaniepokojenie. Objawiają się bowiem głównie w postaci zwykłych błędów językowych, czyli licznych, powszechnych, rażących i – co istotne – całkowicie bezkarnych naruszeń obowiązującej normy. Tempo przemian językowych, powolne w czasach spokoju, zwiększa się gwałtownie w okresach przełomów społeczno-politycznych. W latach 20. ubiegłego wieku język rosyjski przeżył już swoistą rewolucję będącą skutkiem rewolucji październikowej. Zmiany dokonywały się w języku wskutek masowych migracji ludności, wymieszania się (szczególnie w dużych miastach) uchodźców z różnych obszarów dialektalnych, likwidacji analfabetyzmu, nagłego awansu społecznego ludzi niewładających językiem literackim i dopuszczenia ich do eksponowanych stanowisk oraz wskutek silnego oddziaływania środków masowego przekazu³⁾.

W latach 90. sytuacja się powtórzyła. Rozpad Związku Radzieckiego spowodował masowe przemieszczenia mieszkańców byłych republik, nierzadko władających rosyjskim silnie zabarwionym lokalnie⁴⁾, ważną rolę w pań-

stwie zaczęli odgrywać ludzie ze świata biznesu, często niewykształceni, ale bardzo bogaci, zatem wpływowi. Język nowych przywódców i w ogóle działaczy politycznych, mimo że pozostawia wiele do życzenia, stał się wzorcem dla zagubionych Rosjan, których poczucie językowe w nowej sytuacji uległo rozchwianiu⁵⁾. Otwarcie się nowej Rosji na świat spowodowało niebawym napływ zapożyczeń, głównie z języka angielskiego, które – jeszcze w postaci niezaadaptowanej do rosyjskiego systemu fonetyczno-gramatycznego lub przygodnie zaadaptowanej – trafiają do powszechnego obiegu⁶⁾. Wyrazy obce przedostają się do języka rosyjskiego głównie za pośrednictwem środków masowego przekazu oraz wszechobecnej reklamy⁷⁾.

Największym i najgroźniejszym rozsądkiem błędów językowych są dziś rosyjskie mass media. Wiadomo, że język środków masowego przekazu rozwija się ze znacznym wyprzedzeniem w stosunku do innych odmian języka i silnie oddziałuje na wszystkie style⁸⁾.

Ostatnio nastała moda na żywy kontakt ze słuchaczami i widzami, w wyniku czego gwałtownie poszerzył się krąg osób dopuszczonych do mikrofonu. Dostęp do niego otrzymali ludzie nie w pełni władający rosyjskim językiem literackim, niepotrafiący odrzucić błędnych form, które – wobec braku surowej kontroli i korekty – błyskawicznie się upowszechniają⁹⁾. Nie dziwi więc nikogo pokaźna kolekcja błędów ję-

¹⁾ Prof. dr hab. Jolanta Mędelaska jest kierownikiem Katedry Badań nad Bałtycko-Słowiańskimi Kontaktami Językowymi i dyrektorem Instytutu Neofilologii i Lingwistyki Stosowanej Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego.

²⁾ Л. Ф. Блохин (2002), *Типичные ошибки в словоупотреблении. Словарь*, Москва.

³⁾ Zob.: В. И. Максимов – ред. (2003), *Русский язык и культура речи*, Москва, s. 277.

⁴⁾ O lokalnych („republikkańskich”) odmianach języka rosyjskiego zob. m.in.: А. Е. Михневич – ред. (1985), *Русский язык в Белоруссии*, Минск. Por. też np. artykuł N. J. Awiny (1999), *Региональные тенденции в русском языке жителей Литвы*, w: М. Бобран – ред. (1999), *Русистика и современность*, Rzeszów, s. 341-351 czy też uwagi o osobliwościach wymowy rosyjskojęzycznych Tatarów w książce: Л. А. Новиков – ред. (2001), *Современный русский язык*, Санкт-Петербург, s. 152.

⁵⁾ Por. m.in. liczne błędy akcentuacyjne popełniane przez М. Gorbaczowa (np. *знать, начать, прийти, принял*), które początkowo szokowały swoją „niezwykłością”, z czasem jednak upowszechniły się do tego stopnia, że dziś ostrzegają przed nimi wszystkie wydawnictwa poprawnościowe (zob.: Е. А. Земская – ред. (1996), *Русский язык конца XX столетия (1985-1995)*, Москва, s. 310) czy tzw. „okanie” В. Jelcyna albo redukcję typu *угольци[к’и]ми* obserwowaną w mowie W. Czernomyrdina (zob.: В. Шапошников (1998), *Русская речь 1990-х. Современная Россия в языковом отображении*, Москва, s. 34).

⁶⁾ Zob. na ten temat: Н. С. Валгина (2001), *Активные процессы в современном русском языке*, Москва, s. 54-57.

⁷⁾ В. Шапошников, op. cit., s. 25.

⁸⁾ Zob.: В. Г. Костомаров (1999), *Языковой вкус эпохи*, Санкт-Петербург, s. 120.

⁹⁾ Por.: Е. А. Земская (ред.), op. cit., s. 307.

zykowych dostrzeżonych w mowie lektorów, redaktorów, osób z wyższym wykształceniem, a nawet ze stopniami i tytułami naukowymi¹⁰. Niektóre rosyjskie słowniki otopieczne¹¹ i inne wydawnictwa poprawnościowe przygotowuje się dziś na podstawie najpowszechniejszych odstępstw od normy napotkanych właśnie w mass mediach¹².

Poza panowaniem się rozmaitych błędów obserwuje się równie groźne zjawisko ubożenia zasobu słownikowego przeciętnego użytkownika najnowszego języka rosyjskiego oraz trafia nie do powszechnego obiegu nieporadnych, niejasnych, wręcz mętnych wyrażeni i zwrotów.

Wśród przyczyn upadku kultury języka – obok braku profesjonalizmu redaktorów i innych osób występujących przed kamerami – badacze wskazują także ogólną demokracyzację i liberalizację reguł zachowania się, w tym też zachowania się językowego¹³.

Językoznawcy biją na alarm. Użytkownicy języka są zdezorientowani. Zdezorientowani są też – jak się wydaje – sami normatywiści, pojawiają się bowiem liczne wydawnictwa o charakterze poprawnościowym, zawierające nierzadko sprzeczne oceny obserwowanych zmian.

W zaistniałej sytuacji należy z radością witac każdą inicjatywę zmierzającą do krzewienia kultury języka rosyjskiego. Do tego rodzaju przedsięwzięć można zaliczyć opracowanie niewielkiego słownika typowych błędów w użyciu wyrazów.

Tę ciekawą pozycję można – jak sądzę – z powodzeniem wykorzystać na lekcjach języka rosyjskiego w ostatniej klasie liceum oraz na zajęciach ze studentami filologii rosyjskiej. Zawarte w niej spostrzeżenia na pewno skłonią młodzież do refleksji nad sposobem wyrażania się, uświadomią jej konieczność starannego ubierania myśli w słowa, rozbudzą poczucie językowe. Lektura wielu haseł może być także źródłem rozrywki. Dostarczą jej same błędy – nierzadko zaskakujące swoją bezmyślnością, a mimo to

powszechnie używane – oraz komentarze Autora słowniczka, miejscami dowcipne, cięte.

Słownik *Типичные ошибки в словоупотреблении* to – jak twierdzi jego autor L. Błochin – pierwsze opracowanie tego typu. Jego zadaniem jest zwrócenie uwagi na wielokrotnie powielane w mass mediach bezsensowne wyrażenia i zwroty, które – nie napotykając oporu ze strony intelektualistów – stają się strukturami zwykłymi, utartymi i zaczynają być odbierane jako w pełni normatywne. Fakt ten L. Błochin uważa za niechybny objaw degradacji języka.

Autor nie zajmuje się rejestrowaniem pomyłek gramatycznych czy też kuriozów leksykalnych. Prezentuje jedynie te błędy, które „okazały się zaraźliwe i nabrały charakteru epidemii. W takim sensie dany słownik to swego rodzaju poradnik z zakresu masowych zachorowań, wśród których wiele jest tak zadawnionych, że stały się chroniczne i dlatego trudno poddają się leczeniu”¹⁴.

Słownik zawiera 300 haseł ułożonych w porządku alfabetycznym. Wyrazy i wyrażenia hasłowe pochodzą z prasy, audycji radiowych i telewizyjnych. W każdym artykule podano poprawny wariant (warianty¹⁵) użycia, sygnalizowany wyrazem *zamiast* (*вместо*), ujętym w nawias kwadratowy oraz – zazwyczaj – komentarz Autora.

W *Słowie wstępny* L. Błochin zastrzega się: „Autor nie obstaje przy nieomyślności swoich sądów: w jakim stopniu mogą one odzwierciedlać jego osobiste preferencje. Niech więc każdy sam zdecyduje, jaką leksykę powinien preferować do wyrażania swoich myśli”¹⁶. To bardzo istotne zastrzeżenie. Niektóre bowiem decyzje L. Błochin rzeczywiście podejmuje dość arbitralnie.

Pierwszą sprawą, na którą warto uczulić uczniów i studentów, są tzw. formy adresatywne, czyli sposoby zwracania się do innych osób (np. w miejscach publicznych, na ulicy). W języku rosyjskim od czasów rewolucji październi-

¹⁰ Zob.: В. Шапошников, op. cit., s. 33.

¹¹ Nr.: М. В. Зарва (2001), *Русское словесное ударение. Словарь*, Москва.

¹² Nr.: Т. Ф. Иванова, Т. А. Черкасова (2002), *Русская речь в эфире. Комплексный справочник*, Москва.

¹³ Zob.: Л. Титаренко, *О некоторых тенденциях интонационного оформления русской речи в телерадиоэфире* (w druku).

¹⁴ *Типичные ошибки...*, s. 3 (przekład mój – J. M.).

¹⁵ Nierzadko jest ich kilka, np. w hasle *Успешный (человек)* – [вм.] преуспевающий; преуспевший (в своём деле); удачливый; везучий; благополучный.

¹⁶ *Типичные ошибки...*, s. 4 (przekład mój – J. M.).

kowej, kiedy to zaprzestano używania „wielkopiętnych” form grzecznościowych, zapanowały tzw. Wy – formy, które jednak nie nadawały się do wykorzystania jako formy adresatywne. Łukę wypełniły wkrótce rozmaite zwroty gminne, oparte najczęściej na uogólnionej cesze płciowej oraz wieku adresata. L. Błochin wylicza kilka takich form będących w powszechnym użyciu: *Бабушка! Бабуля!* (s. 6), *Дедушка! Дедуля!* (s. 14), *Женщина!* (do nieznanego kobiety, s. 19), *Мамаиша!* (do nieznanego kobiety w dojrzałym wieku¹⁷), s. 27), *Мужчина!* (do nieznanego człowieka, s. 28), *Отец!* (do nieznanego człowieka¹⁸), s. 33). Za pomocą systemu odsyłaczy Autor łączy te hasła i omawia je wszystkie w artykule *Мужчина!* Otóż w każdym ze wskazanych wypadków – poucza L. Błochin – należy powiedzieć *Извините!* albo *Прошу прощения!* Zwracanie się per *Мужчина!*, *Женщина!* itp. do nieznanego osoby jest w najwyższym stopniu niegrzeczne, podkreśla bowiem brak potrzeby poznania jej imienia i nazwiska, czyli lekceważenie jej indywidualności. Angolicy w analogicznej sytuacji mówią *Excuse me!* (Przepraszam!), co jest skróconą formą zwrotu: *Przepraszam Pana za to, że nie znam Pańskiego imienia.* Po wypowiedzeniu *Excuse me!* na chwilę zawieszają głos, jakby czekając na odpowiedź. Oczywiście zwracając się do przypadkowego przychodnia, nikt tak naprawdę nie oczekuje, że pozna jego imię, niemniej pierwszy element zwrotu zachowuje się, bo wyraża jakby gotowość zawarcia znajomości. Od tej zasady, którą – jak się wyraził L. Błochin – powinni stosować także Rosjanie chcący zachowywać się w sposób cywilizowany, można odstąpić w jednym tylko wypadku. Chodzi o zawołanie *Мальчик! Девочка!*, które jest w pełni stosowne, pod warunkiem jednak, że rzeczywiście dotyczy dzieci, bo tylko wówczas – ze względu na młodszy wiek adresata – nie uwłacza jego godności. Warto dodać, bo nie uczynił tego Autor

omawianego słownika, że formy adresatywne *Бабушка!*, *Бабуля!*, *Дедушка!*, *Дедуля!* mają charakter potoczny i wyrażają uprzejmy stosunek do osób znacznie starszych¹⁹.

L. Błochin – chyba jako pierwszy – napiętnował (s. 15-16) modną ostatnio w środowisku redaktorów telewizyjnych formułkę *Доброй ночи!* wygłaszaną po północy na... powitanie widzów (zamiast *Добрый вечер! Здравствуйте!*).

Kolejnym rodzajem błędów rozpowszechnionych w dzisiejszym języku rosyjskim, które należałoby jak najszybciej wykorzenić, są tzw. pleonazmy, czyli wyrażenia lub zwroty, w których część podrzędna gramatycznie zawiera elementy treściowe występujące w wyrazie nadrzędnym (np. polskie *masło maślane* czy *kontynuować nadal*). L. Błochin wymienia w tej grupie m.in. następujące połączenia: na s. 12 – *главная суть* (zamiast *суть*), *главный приоритет* (zamiast *приоритет*), *две альтернативы* (zamiast *альтернатива*), na s. 19 – *завтрашний день* (zamiast *завтра*), na s. 23 – *кивать головой* (zamiast *кивать*), na s. 31 – *оглядываться назад* (zamiast *оглядываться*), na s. 32 – *окружающая среда* (zamiast *среда*), na s. 35 – *патриот своей страны* (zamiast *патриот*), na s. 41 – *прейскурант цен* (zamiast *прейскурант*), na s. 42 – *пятиться назад* (zamiast *пятиться*), na s. 43 – *саммит на высшем уровне* (zamiast *саммит*), na s. 44 – *свободная вакансия* (zamiast *вакансия*), na s. 44 – *сегодняшний день* (zamiast *сегодня*), na s. 45 – *спуститься вниз* (zamiast *спуститься*), na s. 46 – *старая традиция* (zamiast *традиция*). Są to zazwyczaj pleonazmy znane od dawna, od lat tępione – jak widać, nieskutecznie – przez wydawnictwa poprawnościowe; niektóre z połączeń, np. *две альтернативы* czy *прейскурант цен*, należą wręcz do przykładów podręcznikowych. Rzeczywiście dziwi, że takie błędy pojawiają się w środkach masowego przekazu²⁰. Jed-

¹⁷ A. G. Bałakaj, autor leksykonu *Словарь русского речевого этикета. Формы доброжелательного обхождения* (Москва 2001), zauważa krąg adresatek, dodając, że w ten sposób Rosjanie zwracają się do kobiet biednie ubranych, znacznie starszych, równych sobie albo też gorzej sytuowanych (s. 253).

¹⁸ Według A. G. Bałakaja (op. cit., s. 334) jest to zwrot życzliwy lub familiarny używany przez młodszą osobę w stosunku do znacznie starszego mężczyzny, równego sobie lub gorzej sytuowanego.

¹⁹ Zob.: A. G. Bałakaj, op. cit., s. 30 i 133.

²⁰ Ten smutny fakt potwierdzają T. F. Iwanowa i T. A. Czerkasowa, podając z języka mass mediów część takich samych przykładów, por.: *главный приоритет, преискурант цен, саммит на высшем уровне, свободная вакансия* (Т. Ф. Иванова, Т. А. Черкасова, op. cit., s. 52-53).

nak wydaje się, że L. Błochin zbyt kategoricznie odrzuca niektóre ze wskazanych wyrażań. Nie wszystkie pleonazmy są błędami językowymi. Niekiedy zyskują one aprobatę normatywistów, np. wówczas, gdy zaciera się pierwotne znaczenie wyrazu, por. ros. *чёрные чернила* czy *низкий бас*²¹⁾, albo gdy chce się wyrazić ekspresję, por. pol. *tylko i wyłącznie*. Na przykład związek wyrazowy *окружающая среда*, potępiony przez naszego Autora jako pleonazm, jest dziś – jak się wydaje – terminem powszechnie używanym (zwłaszcza w połączeniu *охрана окружающей среды*), notowanym w słownikach bez kwalifikatorów²²⁾.

Do pospolitych błędów występujących w środkach masowego przekazu należy też tworzenie stopni wyższych i najwyższych przymiotników i przysłówków, których – ze względu na ich znaczenie – stopniować nie należy, por. na s. 6 – *более необходимо*, na s. 28 – *наиболее оптимальный*, na s. 43 – *самый необходимый, самый высший, самый оптимальный, самый уникальный*. Tu też warto zwrócić uwagę na używanie zbędnych form intensywnych, por. na s. 34 – *очень необходимо, очень прекрасно*, oraz niepotrzebnych, bo jedynie pozornych uściśleń, np. na s. 14 – *девятнадцать часов вечера* (zamiast *девятнадцать часов* lub *семь часов вечера*).

Wśród często spotykanych potknięć w użyciu wyrazów, o których warto porozmawiać z młodzieżą uczącą się języka rosyjskiego, mamy też czasownik *кушать* stosowany wobec siebie samego (s. 25): *я кушаю*. Tymczasem zgodnie z normą czasownik ten można wykorzystać tylko jako uprzejme zaproszenie do jedzenia: *кушай(те)*, we wszystkich innych wypadkach należy się posługiwać neutralnym synonimem *есть*. Użycie wskazane przez L. Błochina jest niestosowne, wręcz śmieszne, z kolei zwrot *он кушает* – także notowany w środkach masowego przekazu – ma odcień służalczości.

L. Błochin zwraca też uwagę na naganną skłonność wielu Rosjan do upiększania wypowiedzi za pomocą ładnie, bo uczenie brzmiących wyrazów obcych, których semantyka nie do końca jest dla nich jasna. Na przykład powszechnie używa się dziś wyrażenia *кавалькада автомашин*, tymczasem *кавалькада* to tylko 'grupa jeźdźców', należy więc mówić *колонна машин* albo *вереница машин* (s. 22). Dziennikarze (i nie tylko oni) szczególnie upodobali sobie połączenie *эпицентр событий*²³⁾, por. np.: *Репортаж из эпицентра событий* (s. 51), sądząc zapewne, że *эпицентр* to synonim *центр*. Wyraz *эпицентр* oznacza jednak 'środkowy punkt obszaru, który znajduje się bezpośrednio nad ogniskiem trzęsienia ziemi' i dlatego we wskazanym kontekście oraz kontekstach do niego analogicznych nie powinien się pojawiać. L. Błochin przytacza jeszcze jeden przykład niepotrzebnego użycia w prasie tego rzeczownika: *Эпицентр взрыва находился на первом этаже*, komentując trafnie: „A przecież wszystko, co trzeba było powiedzieć, można wyrazić jedną prostą frazą *Взрыв произошел на первом этаже*. Ale wygląda na to, że wielu naszych dziennikarzy odczużyło się mówić w normalnym języku rosyjskim. Jakże tu nie przypomnieć sobie słów Bazarowa, bohatera powieści Turgie-niewa *Отцы и дети: Аркадий, не говори красиво!*”²⁴⁾ (s. 52).

Na pewno przyda się młodzieży informacja, że wyraz *дисплей* (у компьютера) powszechnie używany w dzisiejszej Rosji w znaczeniu 'monitor' oznacza to, co widzimy na ekranie monitora, a nie sam monitor odtwarzający obraz, nie należy więc posługiwać się połączeniem *экраны дисплеев*, trzeba mówić *экраны мониторов* (s. 15). Z kolei często spotykane połączenie *твёрдый диск* (в компьютерах) jest niedokładnym przekładem angielskiego *hard disk*, mówiąc ściślej – kalką semantyczną *hard 'твёрдый'* i 'жесткий'²⁵⁾. Jak słusznie zauważa

²¹⁾ Zob.: Ю. Н. Караулов – ред. (1998), *Русский язык. Энциклопедия*, Москва, s. 553.

²²⁾ Por.: М. Мартин i in. (1998), *Словник науково-техничны росыјско-польски*, Warszawa, s. 881; С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова (1999), *Толковый словарь русского языка*, Москва, s. 759; С. А. Кузнецов – ред. (2000), *Большой толковый словарь русского языка*, Санкт-Петербург, s. 1255; П. Н. Денисов, В. В. Морковкин – ред. (2002), *Словарь сочетаемости слов русского языка*, Москва, s. 654.

²³⁾ Por.: „Термин, заимствованный у сейсмологов и относящийся к землетрясениям [...], необычайно полюбился журналистам, решившим, что так „красиво” можно обозначать всякий центр” (s. 51).

²⁴⁾ Przekład mój – J. M..

²⁵⁾ Po polsku 'twardy' i 'sztywny'.

L. Błochin, nazwę dysku wybrano tak, by przeciwstawić ją nazwie *гибкий диск* (dysk elastyczny²⁶), dlatego treść pojęcia, o które tu chodzi, lepiej oddaje połączenie *жесткий диск* (s. 47).

Wobec obowiązkowego wprowadzania na lekcjach leksyki sportowej należy zwrócić uwagę uczniów na znaczenie wyrazu *ничья*. Ostatnio rosyjscy sprawozdawcy sportowi namgminnie używają go niepoprawnie w znaczeniu 'stan meczu w trakcie gry, np. 1:1', tymczasem wyraz ten oznacza tylko 'wynik końcowy rozgrywki wyrażony jednakową liczbą punktów'. Tak więc nie mówmy *ничья* (по ходу игры), lecz *равный счёт* (s. 30).

Warto też zwrócić uwagę uczniów na niepoprawne posługiwanie się czasownikiem *плывть* w odniesieniu do statków, np. *Плывет пароход*. O statku można powiedzieć *плывет* jedynie wówczas, gdy – przy wyłączonym silniku – porusza się on z prądem, w pozostałych wypadkach mówi się *Идет пароход* (s. 36).

Przykładem ubożenia języka może być nadużywanie²⁷ przymiotnika *классный*, wypierającego z obiegu lepsze, bo dokładniejsze wyrazy bliskoznaczne, takie jak: *хороший, отличный, отменный, прекрасный, шикарный* i inne²⁸. „Wyraz *классный* używany w niewłaściwym znaczeniu zmienił się w prawdziwego pożeracza licznych wyrazów-rywali, które w tej sytuacji stają się zbędne. Ta właśnie «zaleta» sprawia, że jest on tak atrakcyjny dla leniwego umysłu, czującego się niepewnie w świecie słów” (s. 23)²⁹.

Niezwykłą wręcz popularnością odznacza się, jak się wyraził L. Błochin, „słówko-pasożyt” w *районе*, np. *в районе 7 часов, в районе 70-80%*, będące początkowo trywialnym żartem, dziś natomiast „To taki sam trudny przypadek kliniczny, jak i najnowszy masowy obłęd na punkcie wtrącania słówek *как бы*”³⁰. Zamiast *в*

районе (o czasie, o skali wielkości) trzeba mówić *около, примерно в..., в пределах, в диапазоне* (s. 10), ponieważ *район* to tylko 'kawałek terytorium wydzielony na podstawie określonych cech'³¹.

Na przełomie tysiącleci pojawiły się kłopoty z oznaczaniem dat zawierających przymiotnik utworzony od liczebnika 2000³². W mass mediach często spotyka się niepoprawną formację *двухтысячепервый год* używaną zamiast zalecanej *две тысячи первый год* (s. 13). Warto zwrócić uwagę uczniów na tę jedynie poprawną postać daty, tym bardziej, że i w języku polskim nierzadko słyszy się analogiczne błędne odczytywanie dat rocznych po roku dwutysięcznym, m.in. właśnie *rok dwutysięczny pierwszy*³³.

Jak już wspomniałam wyżej, niektóre decyzje co do wartości normatywnej wyrazów i wyrażań L. Błochin podejmuje dość arbitralnie. Jest też niekiedy – jak się wydaje – w swych dyskwalifikujących sądach zbyt radykalny. Warto niektóre Jego opinie przedyskutować z młodzieżą uczącą się języka rosyjskiego.

Na przykład, zdaniem naszego Autora, połączenie *внешний вид* (o człowieku) jest niepoprawne, bo sugeruje istnienie „wyglądu wewnętrznego” (*внутренний вид*). Człowiek ma wewnętrznosci, ale „wyglądu wewnętrznego” (czyli tego, co można zobaczyć od wewnątrz) na pewno nie ma, należy więc mówić *внешность, наружность, внешний облик*, a nie *внешний вид* (s. 9). Tymczasem wszystkie słowniki definicyjne języka rosyjskiego, które zamieszczają wyrażenie *внешний вид* we wskazanym znaczeniu, podają je bez kwalifikatorów³⁴, podobnie słowniki łączliwości wyrazów³⁵. Poza tym w szkolnych leksykonach tzw. tematycznych mamy zazwyczaj całe działy za-

²⁶ Czyli dyskietka.

²⁷ „Неправомерное использование этого слова в расширительном смысле стало настолько массовым, что можно говорить о подлинной эпидемии” (s. 23).

²⁸ Autor wylicza 20 synonimów.

²⁹ Przekład mój – J. M. Dodajmy na marginesie, że polscy językoznawcy zajmujący się kulturą języka mają podobny kłopot z wykorzeniem analogicznego przymiotnika *файны*.

³⁰ Przekład mój – J. M.

³¹ W niedbałej polszczyźnie słyszy się analogiczne w *околичах* (np. w *околичах третьей рано*).

³² Według starszej nomenklatury – liczebnik porządkowy.

³³ Zob. przykładowe dyskusje i polemiki na ten temat: P. Zbróg (2002), *O dwa tysiące pierwszym i dwutysięcznym pierwszym roku*, „Język Polski” LXXXII, s. 399-400; W. Mańczak, *W sprawie roku dwutysięcznego pierwszego*, „Język Polski” LXXXIII, 2003, s. 333-334; M. Szary, *Jeszcze o roku dwa tysiące pierwszym*, tamże, s. 334-335.

³⁴ Por. *Требования к внешнему виду военнослужащего*, w: С. А. Кузнецов (ред.), *op. cit.*, s. 128.

³⁵ *Нр. П. Н. Денисов, В. В. Морковкин (ред.), op. cit.*, s. 70.

tytułowane *Внешний вид, наружность человека*³⁶⁾.

Chyba z przesadnym domaganiem się ścisłości w wyrażaniu myśli mamy także do czynienia w wypadku połączenia *в кровати* (лежать, спать), L. Błochin bowiem – inaczej niż niektórzy autorzy słowników³⁷⁾ – uważa, że należy mówić *на кровати*, bo przecież „Śpi się nie wewnątrz łóżka, lecz na nim” (s. 8). Zdecydowanie potępia też konstrukcje bezprzymikowe typu *ехать поезде* (s. 18), *лететь самолётом* (s. 26), uznawane przez innych za w pełni normatywne³⁸⁾. Ten sam los spotkał – i chyba także niesłusznie – zwrot *поднять тост*, używany, zdaniem naszego Autora, zamiast poprawnych *предложить тост* czy *поднять бокал* (s. 37). „Niepoprawna forma – *поднять тост* – weszła do powszechnego obiegu po tym, jak J. W. Stalin na przyjęciu z okazji zwycięstwa nad Niemcami powiedział: *Я поднимаю тост за великий русский народ*”³⁹⁾. Zwrot ów jednak zyskał aprobatę normatywistów. Dziś słowniki rejestrują go bez kwalifikatorów⁴⁰⁾. Chyba jest już za późno na tępienie tego wyrażenia⁴¹⁾. Nie warto też – wbrew stanowisku L. Błochina – zwalczać połączeń *закрывать дверь* (np. na замок) (s. 19) i *открывать дверь* (np. ключом) (s. 33), które niemal wyparły już z obiegu poręczniejsze, bo treściwsze czasowniki *запереть* i *отпереть* i bez kwalifikatorów trafiły do słowników⁴²⁾. To przecież nieprawda, że czasowniki *запереть* i *отпереть* są w języku rosyjskim niezastąpione⁴³⁾, ponieważ już zastąpiły je z powodzeniem wyrazy *закрывать* i *открывать*. Także kwestionowane przez L. Błochina jako zbędne połączenie *молодой возраст* (s. 27)⁴⁴⁾ nie za-

śluguje na taką kwalifikację. Zdaniem naszego Autora „Jak *молодой*, tak i *старый* zawsze odnosi się do wieku, więc uściślenie jest tu zbędne”⁴⁵⁾, wystarczą wyrazy *молодой*, *молодость*, np. zamiast *Он умер в молодом возрасте* należy powiedzieć *Он умер молодым* (s. 27). Jednakże istnieją konteksty, w których bez tego połączenia nie można się obejść, np.: *10 лет – слишком молодой возраст для любви*.

Na skłonność L. Błochina do przesadnego doszukiwania się logiki w znaczeniu wyrazów wskazuje też brak akceptacji dla używania rzeczownika *бардак*⁴⁶⁾ ‘nieporządek’ zamiast, jak proponuje, *кавардак*, *неразбериха*, *беспорядок* (s. 6). Oto uzasadnienie: „*Бардак* to burdel, dom publiczny, a tam panuje zawsze wzorowy porządek, bo inaczej nie mógłby on konkurować z prostytutką uliczną”⁴⁷⁾. Ten punkt widzenia nie przekonuje choćby dlatego, że i w języku polskim rzeczownik *burdel* jest używany w znaczeniu ‘nieporządek’, zatem asocjacje użytkowników języka są – zapewne nie bez powodu – zbieżne.

Nie sądzę też, by dziś warto było podejmować walkę z potocznym wyrażeniem *виновник торжества* ‘solenizant’. Początkowo połączenie to było nacechowane żartobliwie, obecnie – według L. Błochina – przekształciło się w sztamę językową, straciło odcień żartobliwy i „wszystkim już obrzydło” (s. 7). Niemniej wyrażenie to jest w powszechnym obiegu. Słowniki definicyjne oceniają je coraz łagodniej, ostatnio nawet jako neutralne⁴⁸⁾. Ponadto jego obecność w rosyjskim zasobie słownikowym jest dziś uprawniona, wynika bowiem z rozwinięcia się w strukturze semantycznej wyrazu *виновник*

³⁶⁾ Zob. В. В. Морковкин – ред., op. cit., s. 60.

³⁷⁾ Por.: П. Н. Денисов, В. В. Морковкин (ред.), op. cit., s. 293.

³⁸⁾ Zob.: С. А. Кузнецов – ред., op. cit., s. 298; П. Н. Денисов, В. В. Морковкин (ред.), op. cit., s. 184. Por. też obszerniejszą wyprawę na ten temat w poradniku: Л. К. Граудина, В. А. Ицкович, Л. П. Катлинская (2001), *Грамматическая правильность русской речи. Стилистический словарь вариантов*, Москва, s. 71-72.

³⁹⁾ Przekład mój – J. M.

⁴⁰⁾ M.in.: С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова, op. cit., Москва 1999, s. 805; С. А. Кузнецов (ред.), op. cit., s. 1335.

⁴¹⁾ Notabene w polszczyźnie mamy analogiczny zwrot *wzniesić toast*, ale nikt nie doszukuje się w nim braku logiki.

⁴²⁾ Zob. m.in.: А. П. Евгеньев – ред. (1981), *Словарь русского языка*, т. 1., Москва, s. 176; С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова, op. cit., s. 209; С. А. Кузнецов – ред., op. cit., s. 329.

⁴³⁾ Por. opinię L. Błochina: „Слово *запереть* почти вышло из употребления, хотя в русском языке ему нет замены” (s. 19).

⁴⁴⁾ Także *пожилой возраст* (s. 38-39).

⁴⁵⁾ Przekład mój – J. M.

⁴⁶⁾ Ciekawe, że w słownikach definicyjnych języka rosyjskiego wyraz ten pojawił się dopiero w latach 90.

⁴⁷⁾ Przekład mój – J. M.

⁴⁸⁾ Por. kwalifikator *żartobliwie* w: С. И. Ожегов (1984), *Словарь русского языка*, Москва, s. 72, *поточное* w: С. А. Кузнецов – ред., op. cit., s. 131 i brak kwalifikatora w: А. П. Евгеньев – ред., op. cit., s. 176, Н. Ю. Шведова – ред. (2000), *Русский семантический словарь*, Москва, s. 163.

dotatkowego neutralnego znaczenia 'sprawca' (por.: [...] *совсем не он – виновник победы*⁴⁹⁾).

Recenzowany poradnik nie jest wolny od błędów, por. na s. 4. użycie formy *содержат* zamiast *содержит* (*Каждая статья содержит альтернативные варианты* [...]) czy na s. 28. konstrukcję wykojoną ze względu na niewłaściwe zastosowanie imiesłowu przysłówkowego *подчеркивая* (*Обращение Мужчина! К незнакомому человеку крайне невежливо, подчеркивая безразличие к его имени, т.е. к его индивидуальности*). Są też usterki techniczne, np. dwukrotne zamieszczenie hasła *две альтернативы* (na s. 12. i – niealfabetycznie, po *двухтысячепервый год* – na s. 13.) czy wprowadzenie samodzielnego artykułu hasłowego *подойти* (posетить) (s. 37) i dodatkowe podanie go w hasle *подъехать: подъехать; подойти* (w значении *посетить*) (s. 38).

Na pewno też można było lepiej, oszczędniej, bardziej przejrzysto, jednym słowem bardziej fachowo opracować system prezentacji materiału. Na przykład artykuły hasłowe, w których jest mowa o tym samym zjawisku, takie jak: *Азиатский континент* (s. 5), *Африканский континент* (s. 5), *Европейский континент* (s. 18), *Латиноамериканский континент* (s. 26), *Старый континент* (s. 46) czy *закрывать дверь*

(s. 19), *открыть дверь* (s. 33-34) albo *в районе* (o времени) (s. 10), *в районе* (o диапазоне) (s. 10), *где-то в районе* (o времени) (s. 12) należało umieścić w jednym hasle (*континент, дверь, район*). Niedobrym rozwiązaniem jest także lokowanie hasel wielowyrazowych pod pierwszym komponentem, zwłaszcza, gdy jest nim niesamodzielna część mowy, np. *на всех не угодишь* (s. 28) czy *по здравому размышлению* (s. 39), bo czytelnik będzie raczej poszukiwał ich pod wyrazem samodzielnym. Artykuł hasłowy nie powinien też opierać się na komponencie niestabilnym, wymiennym, a jest tak np. na s. 27. w hasle *мой день рождения* (zamiast *мой* może być przecież *твой, его, её, Юры, отца* i in.) czy na s. 32. w hasle *Он сказал, что я...* (zamiast *он* można wstawić *она, Юра, отец* i in.).

Nie ulega jednak wątpliwości, że recenzowany poradnik jest pozycją potrzebną, nadającą się do wykorzystania także w szkolnej praktyce. Stymuluje on świadome posługiwanie się językiem, uczy dokonywania trafnych wyborów, skłania do refleksji i – co chyba najistotniejsze – rozbudza poczucie językowe.

(lipiec 2004)

⁴⁹⁾ Zob.: A. П. Евгеньева – ред., тамże.

Bożena Banach¹⁾

Katowice

Rok z Kevinem – Kalendarz angielski 2005²⁾

Autora tego kalendarza – Kevina Aistona – nie trzeba nikomu przedstawiać, gdyż dzięki programowi telewizyjnemu „Europa da się lubić” jest znanym i powszechnie lubianym Anglikiem przebywającym w Polsce. Recenzowaną pozycję zaś można polecić zarówno uczniom gimnazjów i liceów, jak i studentom, a także dorosłym, którzy chcą w przyjemny sposób powtórzyć sobie język angielski oraz wzbogacić wiedzę o Wielkiej Brytanii.

W celu zdobycia sympatii u odbiorców kalendarza autor w dwóch częściach zatytułowanych *Kevin o sobie* i *Humor Kevina* przybliży swoją osobę oraz równocześnie na własnym przykładzie pokazuje, do jakich zabawnych sytuacji mogą doprowadzić błędy językowe (na przykład pomylenie podobnie wyglądających dla Anglika wyrazów *kalafior* i *kaloryfer*, s. 50). Poza wyżej wymienionymi częściami przewijającymi się przez kalendarz w języku polskim

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

²⁾ Kevin Aiston (2005), *Rok z Kevinem – kalendarz angielski 2005*, Chorzów: Wydawnictwo Videograf II.

(dzień + imieniny osób), występuje w nim wiele tekstów, które są ułożone tematycznie. Zaczynają się od *Every Day Questions*, w których są przedstawione typowe sytuacje z codziennego życia, na przykład przedstawianie się, mówienie o sobie, zachowanie się w czasie przyjęcia czy randki. Jest rzeczą cenną, że są w nich podane nie tylko zwroty, którymi powinniśmy posługiwać się, ale i wskazane różnice kulturowe występujące w tych sytuacjach w Polsce i Wielkiej Brytanii.

Przy okazji różnych świąt Kevin Aiston zwraca uwagę na zwyczaje i tradycje panujące w Zjednoczonym Królestwie. Czyni tak w przypadku Nowego Roku, Dnia św. Walentego, Wielkanocy, Prima Aprilis, Guy Fawkes Day i oczywiście Bożego Narodzenia. Dzięki niemu Polacy mogą poznać bliżej popularne sporty i gry angielskie, takie jak: tenis, krykiet, golf, piłka nożna, bilard i „darts”.

W częściach *Holidays in London* i *Wandering around London*, jak przystało na rodowitego Anglika i Londyńczyka, Kevin Aiston pokazał, jak należy zachowywać się w pubie, kawiarni i hotelu oraz zaznajomił uczących się języka angielskiego, jak powinno korzystać się z różnych środków transportu w olbrzymiej metropolii – lotniska Heathrow, londyńskich autobusów oraz metra.

Various Texts in English to część zawierająca informacje o angielskim Parlamencie, o Unii Europejskiej oraz teksty mówiące, jak określić czas i pogodę w języku angielskim. Kevin nie zapominał o tym, że nie samą polityką człowiek żyje, ale część czasu – zwłaszcza przed świętami

– przeznaczamy na takie domowe czynności, jak odkurzenie, zmywanie naczyń i wieszanie firanek. Szczególnie przydatna, bo rzadziej spotykana w podręcznikach, może też być część *Communicating*, z której możemy dowiedzieć się nie tylko, jak rozmawiać przez telefon w języku angielskim, ale jak wysyłać SMSy czy faks oraz napisać e-maile czy *business letters*.

Młodzi ludzie, zwłaszcza ci, którzy będą szukać pracy w państwach Unii Europejskiej, powinni skorzystać z części *Computers, CV's and Jobs*. Dowiedzą się z niej, jak napisać *application letter* oraz jak odpowiedzieć na pytania w czasie „interview” przed podjęciem pracy. Ostatnia część pozycji (poza kalendarzem) jest poświęcona zagadnieniom językowym. Autor prezentuje w niej idiomy angielskie, wyrażenia frazeologiczne typu *po moim trupie* i ich angielskie odpowiedniki, słowa często mylone na przykład *diary – dairy* i *tongue-twisters*, czyli trudne do wymówienia zdania.

Wszystkie teksty są napisane językiem żywym i dowcipnym. Zawierają wiele elementów biograficznych z życia Kevina – w tym opisują jego trudności w nauce języka polskiego oraz lapsusy czy wpadki językowe. Dzięki temu Polacy uczący się języka angielskiego mogą milej, szybciej i lepiej poznać i opanować język Szekspira.

Kalendarz angielski 2005 ma poręczny format i lakierowane okładki. Z tego względu może być używany zarówno w domu, jak i w podróży. Do sięgnięcia po niego zachęcają również kolorowe i pełne humoru ilustracje.

(marzec 2005)

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

Są na nich:

- ▶ szczegółowe informacje o czasopiśmie,
- ▶ numery archiwalne czasopisma, których już nie mamy w sprzedaży,
- ▶ obszerne informacje o *Europejskim portfolio językowym*.

Szanowni Państwo

Ogłaszamy nasz kolejny konkurs. Wiaże się on z osobą ucznia, z wiarą, która ma on w sobie, że wszystkiego jest się w stanie nauczyć, że czerpie radość z tej nauki i że satysfakcja z kolejnego sukcesu dodaje mu nowych sił i nowej wiary do pokonywania następných, coraz trudniejszych progów wiedzy.

Ktoś powie, tworzymy szkołę utopijną – nie ma takich uczniów i nie ma takich sytuacji. My twierdzimy, że jednak są. Są nie tylko nauczyciele pasjonaci, zarażający swym entuzjazmem i głodem wiedzy. Są również tacy uczniowie, którzy często „budzą” nauczyciela, bo ciągle im mało tego, co jest na lekcjach – chcą więcej i wymagają od nauczyciela więcej.

Zatytułowaliśmy nasz konkurs:

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

O tym, że zapamiętujemy szybciej i łatwiej to, do czego sami dojdziemy – wiemy wszyscy. O indywidualizacji nauczania napisano bardzo dużo prac, ale ciągle jest to temat na nowo odkrywany. Każdy uczeń ma swój specyficzny styl uczenia się, związany z jego osobowością, z pokonywaniem własnych ograniczeń, z podejściem do świata, z warunkami zewnętrznymi. Czy znamy naszych uczniów? Czy ułatwiamy im naukę? Czy podpowiadamy im, jak można się uczyć mądrzej? Jak wykorzystać ich talent i zdolności? Czy tym mądrym, w ogóle jesteśmy potrzebni?

Takich pytań można sformułować znacznie więcej, zatrzymajmy się jednak tylko na tych. Napiszcie nam Państwo o waszej indywidualnej pracy z uczniem w licznych klasach – z uczniem mającym trudności w nauce, tym przeciętnym, dobrym i wybijającym się. Jak go inspirujecie, jak mu pomagacie i jak nie gubicie talentów?

Oprócz warunków konkursu, które przypominamy poniżej, mamy dla Państwa nowość. Nasi laureaci zostaną przez nas zgłoszeni do nagrody European Language Label 2005 dla indywidualnych nauczycieli, których cechuje oryginalność, twórczość i entuzjazm w nauczaniu języków (patrz: www.socrates.org.pl).

Zapraszamy do wzięcia udziału w konkursie.

Zespół Redakcyjny

Warunki konkursu

- ▶ praca powinna być napisana w języku polskim (przykłady i ćwiczenia w języku obcym),
- ▶ objętość pracy nie może przekraczać 12 standardowych stron maszynopisu (30 wierszy – 60 znaków w wierszu),
- ▶ pracę należy podpisać godłem dotaczając zaklejoną kopertę z imieniem, nazwiskiem i adresem,
- ▶ pracę prosimy przesać w dwóch egzemplarzach do redakcji,
- ▶ termin nadsyłania prac – do 30 listopada 2005 roku,
- ▶ jury konkursu zostanie powołane przez redakcję czasopisma,
- ▶ niezależnie od nagród, nagrodzone i wyróżnione prace będą wydrukowane w czasopiśmie, a honoraria autorskie zostaną wypłacone według obowiązujących stawek.

Już zaczęliśmy pierwszy pilotaż!

EUROPEJSKIE PORTFOLIO JĘZYKOWE

*dla uczniów szkół
ponadgimnazjalnych
i studentów*

European Language Portfolio
Portfolio européen des langues
Europäisches Sprachenportfolio
Европейский Языковой Портфель

