

Języki Obce w Szkole



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

Spis treści

JĘZYK I KULTURA

- Mikołaj Timoszek** – O rosyjskim żargonie młodzieżowym 3
- Monika Grabowska** – Fałszywi przyjaciele . 10

PODSTAWY GLOTTODYDAKTYKI

- Hugues Denisot** – Nauczanie przedszkolne i wczesnoszkolne 24
- Anna Bączkowska** – Analiza przyimka *on* w świetle gramatyki kognitywnej oraz jej implikacje dydaktyczne 27
- Elżbieta Lesiak-Bielawska** – Psycholingwistyczny model procesu tworzenia wypowiedzi pisemnej w języku obcym i jego implikacje dydaktyczne 33

METODYKA

- Joanna Pędzisz** – Muzyka i teksty piosenek – drogą do rozwoju kompetencji interkulturowej 42
- Edyta Dadej** – Zastosowanie poezji w nauczaniu języka obcego 51
- Mirosław Pawlak** – *Europejskie portfolio językowe dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych i studentów* – dylematy i wyzwania 61

Z BADAŃ

- Dariusz Langhoff** – Przystawianie angielskich przyimków *at, in, on*: krytyka podejścia kognitywno-korpusowego 69
- Ewa Baruk** – Z badań nad językowym obrazem świata dzieci polskojęzycznych i rosyjskojęzycznych 72
- Aleksandra Glazer** – Uczenie się języków wzbogaca 75

- Ewa Pająk** – Edukacja międzykulturowa w procesie nauczania języka angielskiego przez *native speakers* 78

KOMPUTERY, INTERNET, MULTIMEDIA

- Teresa Pogwizd** – *Mon ordonnateur* – propozycja lekcji dla klas 3-4 szkoły podstawowej 84
- Joanna Bigaj** – Wykorzystanie Internetu i multimediów w nauczaniu języka niemieckiego 86
- Adrian Dembski** – Co to są korpusy i konkordancje? 89

SZKOŁA PODSTAWOWA, GIMNAZJUM

- Małgorzata Tomczyk-Jadach** – O teorii i praktyce mnożenia inteligencji 99
- Sabina Ryś** – Dzień świętego Marcina 103
- Ewa Chmielewska** – Gramatyka nie musi być nudna. Jak opanować tryb rozkazujący w języku niemieckim? 107
- Danuta Sejnota** – Propozycje lekcji i ćwiczeń 109

Z DOŚWIADCZEŃ NAUCZYCIELI

- Róża Grzywacz** – Czas w „angielskiej szafie” 112
- Janina Skrzypczyńska** – Ćwiczenia utrwalające użycie mowy zależnej w języku angielskim 116
- Anna Krzemińska** – Z mojej miejscowości w świat 120
- Halina Szwajgier** – Poznajemy atrakcje turystyczne Europy 122
- Łubow Prokop** – Ilustracja środkiem doskonalenia kompetencji językowych 124

Anna Abramczyk, Anna Symonolewicz – Uczmy śpiewając, czyli o piosenkach na lekcjach języka niemieckiego 126

Elżbieta Grygalewicz – Muzyka na moich lekcjach języka angielskiego 130

Elżbieta Wójcicka – Poezja na lekcjach języka angielskiego 133

Grażyna Wójcik – Postawy ludzi wobec zagrożenia 135

MATERIAŁY PRAKTYCZNE

Lidia Falkowska-Winder – *Tricky stuff* or how to memorize vocabulary 139

Krystyna Pietrowska, Barbara Przybył – Test leksykalno-gramatyczny z języka rosyjskiego dla klasy I 140

Nora Orłowska – El caso de la salchicha misteriosa 142

SŁOWNICZEK TEMATYCZNY

Agnieszka Kordyżon – Niemiecko-polski słownik pojęć politycznych 147

CZYTELNICY PISZĄ

Dominika Goltz – Ocena wypowiedzi ustnej 156

Aneta Tomasz-Majoch – Ewaluacja na lekcjach języka niemieckiego 158

Grzegorz Lubina – Nie bójmy się piosenek! 161

Leszek Kaszubowski – Lekcja języka niemieckiego z udziałem nauczycieli niemieckich .. 163

SPRAWOZDANIA

Ewa Dobija – Dzień otwarty 165

Piotr Wietrzykowski – Finał XI Wojewódzkiego konkursu antyczo-łacińskiego 166

Grażyna Różak, Elżbieta Nowak – Założyliśmy Stowarzyszenie 167

Barbara Kujawa – Polska i Niemcy – sąsiedzi w środku Europy 168

Paweł Poszytek – *The Changing European Classroom – the Potential of Plurilingual Education* 171

RECENZJE

Krystyna Mihułka – *Abenteuer Deutsch* .. 173

Paweł Sobkowiak – *Horizons* – podręczniki dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych 176

Barbara Kołodziejczyk – *Tourisme.com* i *Santé-médecine.com* 179

Maria Mameła – Sentencje łacińskie w „Dicta” 181

Magdalena Szpotowicz – Klik uczy angielskiego – Multimedialne zabawy językowe dla dzieci w wieku 4 – 8 lat 182

Stanisław Dłużniewski – Profesor Klaus .. 185

Maria Wodzyńska – *Profesor Henry* 187

Aleksandra Łyp-Bielecka – Internet w nauczaniu języka niemieckiego jako obcego ... 190



Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli

ZESPÓŁ REDAKCYJNY: Maria Gorzelak – redaktor naczelna i redaktor działu języka angielskiego, Jolanta Zajac – redaktor działu języka francuskiego, hiszpańskiego i włoskiego, Grażyna Czetwertyńska – redaktor działu języka 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



Mikołaj Timoszuk¹⁾

Warszawa

O rosyjskim żargonie młodzieżowym

Na rosyjskojęzycznych stronach internetowych, w czasopiśmie młodzieżowych, a także w licznych utworach literatury pięknej niezadko pojawiają się ostatnimi czasy teksty zawierające słownictwo nienormatywne. Stanowi je w głównej mierze leksyka żargonowa. Wprowadzanie do tekstów leksyki żargonowej (slangowej) czyni je niezrozumiałymi nie tylko dla uczących się języka rosyjskiego, lecz także dla rodowitych użytkowników tego języka. Jeden z badaczy żargonu rosyjskiego i zarazem autor słownika rosyjskiego argot (*Словарь русского аргота*, 2000) pisze: „Я долго и внимательно изучал аргот, в частности и молодёжное. Прошло два года. Я открываю молодёжные журналы 2001 года и – понимаю там не больше 50% специфических слов и выражений” (B. C. Елистратов, 2001:1). Wypowiedź ta świadczy o gwałtownym wzroście liczebności rosyjskich leksykalnych jednostek żargonowych i zarazem o tendencji aktywizacji nowego słownictwa kosztem eliminacji słownictwa wcześniej używanego.

Leksyka żargonu młodzieżowego, obok strefy peryferyjnej – permanentnie zmieniającej się ze względu na zanik ekspresywności wcześniejszych jednostek i zastępowania ich nowymi o większym stopniu nacechowania ekspresywnego – posiada też część podstawową (bazową, centralną) – relatywnie stabilną i stałą w aspekcie diachronicznym.



Czym jest żargon?

Nazwa ta jest używana w literaturze lingwistycznej obok takich terminów jak *slang*, *gwara*, *język*, *argot*. Wszystkie te terminy są jednak hiponimiczne względem terminu nadrzędnego *socjolekt*, zarezerwowanego dla oznaczenia każdego odrębnego „języka” konkretnej grupy społecznej. S. Grabias zauważa, że: „Różnice między socjolektami a językiem etnicznym sprowadzają się w zasadzie do różnic leksykalnych. W związku z tym stosowane najczęściej w literaturze polskiej terminy „język” i „gwara” na oznaczenie socjolektów należy rozumieć osobliwie wbrew zwyczajowo ustalonemu zakresowi. Używając terminu „język” eksponuje się w tym wypadku cechę komunikatywności: chodzi o pewien sposób porozumiewania się, powstały w określonej grupie osób, a nie o system znaków oraz reguł ich użycia” (S. Grabias, 2001:138-139). Rosyjski lingwista W. M. Żirmunskij w odniesieniu do socjolektów używał dwóch terminów: *argot* dla ezoterycznych (tajnych) odmian języka i *żargon* dla odmian ekspresywnych (W. M. Żirmunskij, 1936:163). Inni badacze rosyjscy w swych pracach na oznaczenie socjolektów wykorzystują terminy *język umowny* (*условный язык*), *slang* (*сленг*), *substandard*. Jeżeli u jednych autorów *argot* i *żargon* funkcjonują jako nazwy synonimiczne, to inni badacze do zakre-

¹⁾ Dr hab. Mikołaj Timoszuk, prof. Uniwersytetu Warszawskiego jest pracownikiem Wydziału Lingwistyki Stosowanej i Filologii Wschodniosłowiańskich oraz redaktorem działu języka rosyjskiego w *Językach Obcych w Szkole*.

su terminu *argot* włączają *żargony*, *miejskie słownictwo potoczne* i leksykę tzw. marginesu społecznego lub stawiają znak równości pomiędzy *argot* i *językiem umownym* (М. А. Грачёв, 1997:10). Różnorodność terminów na oznaczenie socjolektów świadczy o wielorakim pojmowaniu „języka” poszczególnych grup społecznych i stosowaniu odmiennych zbiorów cech dystynktywnych do rozróżniania ich środka komunikacji. Jeden z badaczy rosyjskich – autor *Rosyjskiego argot* (*Русское аргот*, 1997), zaproponował triadyczną klasyfikację socjolektów. Wśród nich wyróżnia on:

- ▶ *żargony*,
- ▶ *języki umowne wędrujących rzemieślników i handlarzy*,
- ▶ *argot elementów marginesu społecznego (деклассированных элементов)*.

Każda z tych trzech grup jest określana ze względu na status i funkcję społeczną użytkowników danego socjolektu. Wśród *żargonów* autor wspomnianej monografii wyróżnia:

- ▶ *klasowo-warstwowe (классово-прослоечные)*,
- ▶ *zawodowo-produkcyjne (производственные)*,
- ▶ *hobbystyczne (связанные с увлечениями и интересами)*,
- ▶ *młodzieżowe* (М. А. Грачёв, 1997:12).

Według L. I. Skworcowa, *żargon* należy traktować jako społeczną odmianę języka, która – w odróżnieniu od języka ogólnonarodowego – wykorzystuje specyficzną leksykę i frazeologię oraz określone środki słowotwórcze. *Żargonowi*, używanemu przez grupy niehermetyczne, L. I. Skworcow przeciwstawia *argot* – tajny język zamkniętej grupy społecznej (Л. И. Скворцов, 1997:129). W tym też rozumieniu *żargon* będzie traktowany w dalszych rozważaniach²⁾. Jednym z podstawowych kryteriów wyróżniających *żargon młodzieżowy* spośród innych *żargonów* jest wiek jego użytkowników. Panuje przekonanie, że *żargonem* tym posługuje się młodzież w wieku od 14 do 25 lat (М. Копыленко 1976; М. Г. Чабаненко 2002). J. Uzdinska, sytuując *żargon młodzieżowy* w obrębie języka ogólnonarodowego i przypisując mu status subjęzyka, podkreśla, iż jest on

używany przez młodzież w wieku od 14 do 25 lat w toku swobodnej konwersacji między rówieśnikami. *Żargon młodzieżowy* cechuje odrębna specyficzna leksyka i specyfika znaczenia jednostek leksykalnych (Е. В. Узинская, 1991).



Dlaczego młodzież w komunikacji interpersonalnej używa żargonu?

Odpowiedź na to pytanie kryje się w przeświadczeniu, że *żargon młodzieżowy* jest swoistym odwzorowaniem nowego systemu wartości będącego zaprzeczeniem dotychczasowych norm, w tym również norm poprawnościowych. Nie tylko odmienne od ogólnoprzyjętych wyrażenia, lecz przede wszystkim wyrażenia nacechowane ekspresywnie o konotacji negatywnej, zawierające elementy gry słownej i mobilizujące do deszyfracji, należą do podstawowych wyróżników *żargonu*. Inną, nie mniej ważną, cechą *żargonu* jest jego funkcja jednocząca, na co zwraca uwagę m.in. L. Pietranowska: *„Использую в общении жаргон, члены микросоциума, кроме основной информации, всегда передают ещё и дополнительную: „Я свой, мы с тобой вместе, из одной группы”. [...] Использование „своего” языка позволяет членам группы почувствовать себя сплоченнее, дает яркое переживание единства, взаимопонимания”* (Л. Петрановская, 2004:1). Cechą charakterystyczną *żargonu* jest również jego zdolność do natychmiastowej reakcji na zmiany zachodzące w otaczającej rzeczywistości. Niezwykle ważnym czynnikiem w tym względzie jest wykorzystywanie przez użytkowników *żargonu*, tzw. tekstów precedensowych do tworzenia na ich podstawie nowych, ekspresywnie nacechowanych, wyrażen. Jak zauważa W. Jelistratow – *„Прецедентный текст – это как бы „текст в тексте”, т.е. чтобы понять его, нужно знать другой текст (например текст рекламы, популярного фильма, цитату из речи политика, пословицу и т.п.). Прецедентный текст содержит*

²⁾ Szerzej o polu terminologicznym socjolektów – zob. w: <http://www.annababina.narod.ru/>.

культурный фон и является пародией, переделкой. Большинство заголовков газет, рекламных слоганов и т.д. – это смеховые шифры. Иностранец, взяв в руки, например, современную российскую газету (особенно это касается молодёжных изданий), ничего не поймет” (В. С. Елистратов, 2001:2). Innymi słowy, aby wyeksplikować humorystyczny pierwiastek żargonowego wyrażenia (tekstu wtórnego), ustalić jego „formę wewnętrzną”, należy się oprzeć na kulturowych skryptach mentalnych, odwzorowujących fakty zawarte w prymarnych zapamiętanych tekstach. Posłużmy się przykładem. W *Wielkim słowniku żargonu rosyjskiego*³⁾ (wszystkie tu przytaczane i omawiane przykłady pochodzą właśnie z tego słownika) odnotowano m. in. wyrażenia *Ленин с нами* ‘широкая семейная кровать’ i *ленинские места* ‘зад, ягодицы; половые органы’. Żeby zrozumieć motywację tych żargonowych frazeologizmów, należy wiedzieć, iż w przededniu obchodu 100-letniej rocznicy urodzin wodza rewolucji w Moskwie krążyły liczne dowcipy, wśród których był i taki: *Для того, чтобы достойно отметить столетие со дня рождения В. И. Ленина в московских магазинах появились новые товары: духи „Запахи Ильича”, туалетное мыло „По ленинским местам”* (tu aluzja do wycieczek odwiedzających miejsca pobytu W. Lenina przed rewolucją) *и ... трехспальная кровать. – Почему, именно, трехспальная? – А потому, что Ленин всегда с нами* (tu aluzja do hasła typu: *Ленин жил, Ленин жив, Ленин всегда будет жить; Ленин живет всех живых* i in.).



Leksyka żargonu młodzieżowego

Leksyka żargonu młodzieżowego ze względu na swe pochodzenie nie jest jednolita. Kształtowała się na podstawie różnych subżargonów: uczniowskiego, studenckiego, sportowego, hippiesowskiego, słownictwa narkomanów i nieformalnych ugrupowań młodzieżowych (np. preferujących określony rodzaj muzyki). Wchło-

nęła również dość dużą liczbę elementów z innych żargonów, w tym z żargonu przestępczego (złodziejskiego i więziennego – tzw. „błatnej muzyki”, „fieni”, „rybiego języka”), wojskowego, z żargonów dewiacyjnych grup społecznych itd. W tym sensie żargon młodzieżowy jest swego rodzaju interżargonem o nieostrych granicach.

Rosyjski żargon młodzieżowy, o czym już była mowa, tylko w nieznacznym stopniu różni się od języka ogólnego w zakresie fonetyki, morfologii i składni. Najistotniejsze różnice występują na poziomie leksykalnym i w zakresie słowotwórstwa. Leksyka (słownictwo i frazeologia) rosyjskiego żargonu młodzieżowego oprócz elementów pochodzących z innych socjolektów zawiera także rosyjskie słownictwo potoczne i gwarowe oraz liczne zapożyczenia z innych języków.

Leksyka potoczna i gwarowa trafiała do żargonu młodzieżowego bądź bezpośrednio, bądź też za pośrednictwem innych żargonów (por. np. takie dialektyzmy, jak: *базлать*, *базланить* ‘говорить, разговаривать о чём-л.’, *бухать*, *бухарить* ‘пить спиртное’, *мацать* ‘обнимать, ласкать женщину’, oraz wyrazy potoczne typu *скопыхнуться* ‘упасть’, *жлоб* ‘жадный человек’, *дыхалка* ‘дыхательные пути’ i in.).

Jeżeli chodzi o **wpływ** języków obcych na żargon młodzieżowy, to na pierwszym miejscu zdecydowanie należy tu wymienić język angielski. Przemocny wpływ języka angielskiego (pozostający w bezpośrednim związku z przejmowaniem elementów kultury anglosaskiej i amerykańskiej) wyraźnie rysuje się w dwóch płaszczyznach. Z jednej strony są to wyrażenia zapożyczone w niezmienionej formie i zaadaptowane na gruncie rodzimym z wykorzystaniem rosyjskich morfemów o funkcji gramatycznej, z drugiej zaś, są to derywaty urabiane od zruszczonych podstaw za pomocą różnych formantów słowotwórczych.

Do pierwszej grupy należą m. in. takie jednostki, jak: *айз* ‘глаз’, *байк* ‘велосипед’, *блэк* ‘негр’, *бой* ‘юноша, парень’, *бразер* ‘брат’, *байбл* ‘библиотека’, *батл* ‘бутылка’, *бёздэй* (*бёрздэй*) ‘день рождения’, *кар* ‘автомобиль’,

³⁾ В. М. Мокиенко, Е. Г. Никитина (2000), *Большой словарь русского жаргона*, Санкт-Петербург.

войс ‘голос’, *грин* ‘доллар США’, *полис* ‘милиционер’, *мэн* ‘мужчина’, *герла* ‘девушка’, *вайфа* ‘жена’, *бэйба* ‘девушка’, *олда* ‘старуха’, *крейза* (*креза*, *крыза*) ‘сумасшествие, помешательство’, *вотчи* ‘наручные часы’, *олды* ‘родители’, *бестовый* ‘превосходный, отличный’, *биговый* ‘большой’, *блёвый* (*блүвый*) ‘голубой’, *вайтовый* ‘белый’, *аскать* ‘просить милостыню’, *воркать* ‘работать’, *вэнтать* ‘ходить’, *дринкать* (*дринькать*) ‘пить’, *джобать* ‘работать’, *крейзить* (*крезовать*) ‘сходить с ума’, *кусать* ‘целовать’, *лукать* ‘смотреть’, *лайкать* ‘любить’, *найтать* (*наитовать*) ‘ночевать’, *рингать* (*ринговать*) ‘звонить по телефону’ i in.

Przytoczone przykłady pozwalają sformułować kilka ogólnych zasad adaptacji słownictwa angielskiego w rosyjskim żargonie młodzieżowym. Można je ująć w sposób następujący:

- ▶ Тематы rzeczownikowe, których formy wyjściowe kończą się na spółgłoskę (twardą lub miękką) po adaptacji fonetycznej otrzymują fleksje pierwszej deklinacji i są zaszeregowywane do rodzaju męskiego. Тематы, które w formie słownikowej (wyjściowej) otrzymały końcówkę *-a* (typu *вайфа*, *герла*) przez analogię do ich rosyjskich odpowiedników rodzaju żeńskiego (typu *жена*, *девка*) zostają włączone do deklinacji drugiej. Formy typu *вотчи*, *таймсы* ‘наручные часы’, *шузы* ‘ботинки’, *олды* ‘родители’ wzorem rosyjskich rzeczowników pluralia tantum mają również niepełny paradigmat (brak form liczby pojedynczej).
- ▶ Angielskie тематы adiektywne w formie słownikowej morfologicznie są adaptowane przez dołączanie flektywu (sufiksu z końcówką *-ов(ый)*).
- ▶ Zapożyczone z angielszczyzny тематы werbalne, ulegając adaptacji morfologicznej, otrzymują flektywy *-ать*, *-овать*, *-ить* w bezokoliczniku i zostają włączone do pierwszej lub drugiej koniugacji.

Drugą grupę leksyki, pośrednio opartej na tematach pochodzenia angielskiego, stanowią derywaty motywowane bezpośrednio tematami słowotwórczymi wyrazów, należących do grupy pierwszej. Derywaty te to w pierwszym rzędzie formacje odrzeczownikowe urabiane za pomocą formantów w funkcji ekspresywnej, np.:

герлуха, *герлица* ‘девушка’: *герла*; *вайфица* ‘жена’: *вайфа*; *олдуха*, *олдица* ‘старуха’: *олда*; *крезуха* ‘сумасшествие, помешательство’: *креза*; *мэнша* ‘девушка; женщина’: *мэн*; *блэковка* ‘негрityнянка’: *блэк* ‘негр’; *бэбик* ‘ребенок’: *бэ(й)би*; *ванок* ‘один рубль’: *ван* = *опа* (por. też *ванёк* ‘t.s.’ < *ваня* < *Ваня*) i in.

Rosyjski żargon młodzieżowy obfituje również w pożyczki z innych języków, choć nie są one tak liczne jak wyrazy pochodzenia angielskiego i amerykanizmy. Wśród nich warte odnotowania są zapożyczenia z języka niemieckiego (np.: *бир* ‘пиво’, *бундес* ‘ФРГ’, *кинд* (*киндер*) ‘ребенок’, *райзен* ‘путешествие, поездка’), hiszpańskiego (np.: *мучача* ‘девушка’, *падре* ‘отец’). Wydaje się, że słownictwo z tych właśnie języków pozostaje w bezpośrednim związku z nauczaniem języków obcych w szkołach rosyjskich. Nie mniej jednak rosyjski żargon młodzieżowy w swym leksykonie zawiera także wyrażenia pochodzenia greckiego, cygańskiego (np. *суг.*: *чувиха* ‘девушка, женщина’, *хавать* ‘есть’), z języka hebrajskiego i jidysz (np.: *мусор* ‘милиционер’, *хевра* ‘компания группа’). Leksyka ta oraz słownictwo pochodne, oparte na zapożyczeniach obcojęzycznych, trafiała do socjolektów młodzieżowych za pośrednictwem żargonu złodziejskiego i więziennego. W. S. Jelistratow jest zdania, że: „*Евреи и цыгане ещё в начале XX века играли важную роль в уголовном мире. Отсюда – обилие гебраизмов и цыганизов в современной речи*” (В. С. Елистратов, 2001:4).

Słownictwo żargonu młodzieżowego jest pomnażane nie tylko w wyniku zapożyczeń, lecz także, a nawet przede wszystkim, w rezultacie **semantycznej i morfologicznej derywacji**. W zakresie słowotwórstwa semantycznego rosyjski żargon młodzieżowy, podobnie jak wszystkie pozostałe żargony, wyróżnia się szerokim wykorzystaniem metafory i metonimii. Ten sposób tworzenia nowego słownictwa opiera się na różnorodnych związkach asocjatywnych między obiektami istniejącymi (materialnymi i mentalnymi) a tymi, które zaistniały i wymagają nominacji. Relacje te powstają bądź to na zasadzie podobieństwa na osi paradygmatycznej (metafora), bądź to na zasadzie przyległości na osi syntagmatycznej (metonimia). Wyrazy powstałe w wyniku metaforyzacji i metonimizacji ozna-

czaja nie tylko określone zjawiska, ale wyrażają również w określonym stopniu stosunek do tych zjawisk użytkowników żargonu i wywołują określonego rodzaju konotacje, najczęściej o zabarwieniu ironicznym czy wręcz negatywnym. W tym względzie słownictwo żargonowe jest nacechowane ekspresywnie, na co niejednokrotnie zwracano uwagę (por. np. Д. С. Лихачёв, 1992:375).

Metaforyczność cechuje zarówno nazwy jednowyrazowe, jak i jednostki frazeologiczne. Wśród metaforycznych nazw jednowyrazowych w rosyjskim żargonie młodzieżowym można wskazać takie jednostki, jak: *балалайка* ‘гитара’, *блин* ‘грампластинка’, *вилок* ‘голова’, *галстук* ‘селетка’, *голенище* ‘аккордеон; баян’, *локаторы* ‘уши’, *крокодил* ‘поезд’, *дыня* ‘голова’, *девушка* ‘гитара’, *репа* ‘голова’, *сажа* ‘негр; негрятянка’, *сосиска* ‘палец’, *фары* ‘глаза’, *нитка* ‘граница’ i in. Do wyrażen reprezentujących drugą grupę należą m.in.: *торговать мордой* ‘сидеть без дела’, *проглотить воздушный шар* ‘забеременеть’, *вставить рамы* ‘надеть очки’.

Metonimia, sprowadzająca się do zastępowania jednej nazwy przez drugą w oparciu o różnorodne relacje zachodzące między znaczeniami tych nazw (np. przyczyny zamiast skutku i odwrotnie, przedmiotu ogarniającego zamiast zawartości, znaku zamiast jego referenta, narzędzia zamiast wytworu, abstraktu zamiast konkretności, miejsca zamiast jego mieszkańców, części zamiast całości [synekdocha]), jest środkiem szeroko stosowanym w żargonowej nominacji. Do tej kategorii należą m.in. takie wyrażenia, jak: *полковник* ‘коньяк с тремя звёздочками’ (dystynkcje pułkownika armii rosyjskiej to m.in. trzy duże gwiazdki), *шаолинь* ‘военное училище’ (analogia do tytułu filmu *Klasztor Shaolin*), *кубики* ‘такси’ (taksówki są oznakowane paskiem składającym się, jak szachownica, z kwadracików), *катя* (*катенька, катька, катюха, катюша*) ‘100 рублей’ (na dawnych banknotach carskich o nominale 100 rubli widniał portret Katarzyny II), *джорджик* ‘один доллар США’ (zasada nominacji – podobna jak w wyrazie poprzednim: podobizna G. Washingtona), *кимирсен* ‘кореец’ (Kim Ir Sen – komunistyczny przywódca KRLD), *пушкин* ‘африканец, негр’ (jak wiadomo, cechy negroidalne A. Puszkina odzie-

dziczył po swym pradziadku), *ноль-ноль-семь* ‘сигареты „Бонд”’, *ондатры* ‘номенклатурные работники’ (*ондатра* < *ондатровая шапка*; symbol ludzi zamożnych i na eksponowanych stanowiskach; pozostali na ogół nosili czapki królicze; por. używane w żargonie wojskowym *папах* na oznaczenie wojskowego w stopniu od pułkownika wzwyż; zgodnie z regulaminem tylko oni mogli nosić *рапачу*), *погоны* ‘военнослужащие’, *музыка* ‘милицейская машина с сиреной’, *фигаро* ‘парикмахер’ (Figaro – z *Syrulika sewilskiego*), *домик* ‘голова’ (por.: *не все дома у кого* ‘о глупом человеке’), *лысина* ‘ленинский проспект в Москве’ (*лысина* – przyzwisko W. Lenina utworzone na zasadzie synekdochy; podobnie – *борода* w odniesieniu do K. Marksa; por. też *борода* używane na oznaczenie pomnika K. Marksa i stacji metra nazwanej jego imieniem w Moskwie) i wiele innych.

W zakresie **słowotwórstwa morfologicznego** rosyjski żargon młodzieżowy cechuje przede wszystkim wykorzystanie w procesie derywacji ekspresywnych formantów sufiksalnych i tzw. formantów ujemnych realizowanych w wyniku różnego rodzaju ucięć wygłosowych. Te ostatnie wyróżniamy w derywatach tworzonych przez ucięcie podstawy słowotwórczej z uwzględnieniem jej struktury morfologicznej, lub częściej – niezależnie od jej składu morfemowego. W wyniku różnorodnych ucięć w żargonie młodzieżowym pojawiły się m. in. następujące wyrażenia: *дрынд* ‘автомобиль’: *дра(ы)ндулет*, *диссер* ‘диссертация’, *дистроф* ‘хилый, слабый человек’: *дистрофик*, *компра* ‘компрометирующие материалы’: *комромат*, *конс(а)* ‘консерватория’, *дип* ‘дипломат’, *доход* ‘слабый болезненный человек’: *доходяга*, *блонд* ‘блондин’, *преп (препод)*: *преподаватель*, *винт*: *винтовка*, *мобила*: *мобильник* ‘мобильный телефон’, *стип(а)*: *стипендия*, *тус(а)*: *тусовка*, *вьет*: *вьетнамец*, *гом*: *гомосексуалист*, *репа*: *репетиция*, *реп*: *репетитор*, *пед*: *пединститут*, *папира*: *папироза*, *нарк*: *наркоман*, *пласт*: *пластинка (грампластинка)*, *пенс*: *пенсионер*, *прич(а)*: *прическа*. Tego rodzaju formacje należy odróżniać od derywatów powstałych w wyniku derywacji wstecznej od podstaw werbalnych typu: *вруб* ‘понимание, осмысление’: *врубаться* ‘понимать что-л.’, *всос* ‘понимание’: *всосать* ‘понять’, *вяз* ‘арест,

задержание': *вязать* 'арестовывать, задерживать', *облом* 'неудача, крушение планов': *обломаться* 'закончиться неудачей, крахом', *отключ* 'потеря сознания': *отключиться* 'потерять сознание', *откос* 'уклонение от чего-л.': *откосить(ся)* 'уклонить(ся)', *расплёв* 'крупная ссора': *расплеваться* 'поссориться', *стеб* 'ирония, издевка': *стебать* 'издеваться', *расколбас* 'веселый активный отдых': *расколбасить* 'развеселить, раззадорить', *кач* 'занятия культуризмом': *качать* 'тренировать мышцы' itd.

Jeżeli natomiast chodzi o formanty ekspresywne, to w żargonie młodzieżowym ich funkcję pełnią najczęściej sufiksy: *-он, -ан, -ак/-як, -ач, -ух(а)* dołączane do podstaw imiennych zarówno pełnych, jak i uciętych, np.: *быкон* 'окурок': *бычок* 'т.с.', *доходон*: *доход* 'слабый, хилый человек', *неврубон*: *невруб* 'непонимание', *обдирон*: *обдир* 'высокая цена', *причесон*: *причес(ка)*, *походон*: *походка*, *бабон*: *баба*, *лифон* 'бюстгалтер': *лифчик* 'т.с.', *видон* 'внешний вид': *вид*, *гужон* 'еда, закуска': **гуж* (por. ros. dial. *гужеваться* 'есть'), *стипон*: *стипа* (*стипендия*), *врубон*: *вруб* 'понимание, осмысление', *куртон*: *куртка*; *калашан*: *калаш* 'автомат Калашникова', *дистрофан*: *дистроф* 'хилый, слабый человек; дистрофик', *куртан*: *куртка*, *друган*: *друг*, *люлян*: *люля* 'постель, кровать', *бородан* 'человек с бородой': *борода*, *картофан*: *картофель* (dial. ros. *картофь*), *доходняк*: *доход* (*доходяга*), *подляк* 'подлость': *подлость*, *бухляк* 'спиртное': *бухло* 'т.с.', *битлак* 'музыкант рок-группы „Битлз”': *битл*; *артуха*: *артучилище* (*артиллерийское училище*), *басуха* 'бас-гитара': *бас*, *видуха* 'внешний вид': *вид*, *педуха* 'пединститут': *пед* 'т.с.', *презентуха* 'презентация': *презентация*, *скрипуха* 'скрипка': *скрипка*, *степуха* 'стипендия': *стипа* 'стипендия', *дискотуха* 'дискотека': *дискотека*, *диссертуха* 'диссертация': *диссер* (*диссертация*), *бицуха* 'бицепс': *бицепс*, *дезуха* 'дезинформация': *дезинформация* itp.

Ekspresywność słownictwa żargonu młodzieżowego, podobnie jak innych żargonów, przejawia się również w procesie tworzenia jednostek leksykalnych opartych na zasadzie gry słownej. W ten sposób powstają swego rodzaju kalambury słowne będące rezultatem wzajemnej atrakcji i nakładania się dwóch lub kilku jednostek o wspólnych ciągach brzmieniowych

(wspólnych komponentach fonologicznych). Mowa tu o procesie słowotwórczym w obrębie kompozycji i noszącym nazwę **kontaminacji**. Polega ona na krzyżowaniu jednostek leksykalnych „tj. na łączeniu ich w jedną całość strukturalną poprzez węzeł lub węzły kontaminacyjne. Węzeł kontaminacyjny to niemorfologiczna częśćka strukturalna, powstała przez wyodrębnienie z fonologicznego składu komponentów takich samych fonemów, np. *-kret-* w kontaminacji *dekretyn* 'biurokrata': *dekret* + *kretyn*" (S. Grabias, 223). Pod względem formalnym kontaminaty mogą być jednowęzłowe lub wielowęzłowe, pod względem znaczeniowym natomiast konstrukcje te mogą być wypadkową znaczeń poszczególnych członów motywujących, lub przyjmować znaczenie jednego z członów (por. S. Grabias, 223-224).

Wyrazy utworzone przez kontaminację i używane w rosyjskim żargonie młodzieżowym można zilustrować następującymi przykładami: *бизнесмент* 'милиционер берущий взятки': *бизнесмен* + *мент* 'милиционер'; *багинок* (*ботинок*) 'отец': *багя* 'отец' + *ботинок*; *башня* 'голова': *башка* 'голова' + *башня*; *баштан* 'голова': *башка* + *баштан* 'поле, на котором выращиваются арбузы, дыни, тыквы'; *героин* 'герой': *героин* + *герой*; *гриппер* 1) грипп; 2) триппер': *грипп* + *триппер*; *грузин* 'лгун, обманщик; человек, который говорит вздор': *грузин* 'житель Грузии' + *грузить* 'говорить вздор; лгать'; *дуректор* 'директор': *директор* + *дурак*; *духовенство* 'духовой оркестр': *духовой* + *духовенство*; *жестянка* 'жизнь, оцениваемая негативно-снижительно': *жисть* '(прост.) жизнь' + *жестянка* 'жестяная банка'; *кабактерий* 'ресторан': *кабак* + *кафетерий*, *коцина* 'коньяк': *коцина* + *коньяк*, *кыдра* 'девушка, подруга': *кадра* 'девушка' + *выдра*; *лифтер* 'большой старомодный бюстгалтер': *лифчик* 'бюстгалтер' + *лифтёр*; *ментавр* 'конный милиционер': *мент* 'милиционер' + *кентавр*; *мусоршмидт* (*мусоршмит*) 'милиционерский вертолёт': *мусор* 'милиционер' + *мессершмит* 'тип немецкого истребителя'; *нарком* 'наркоман': *наркоман* + *нарком* 'народный комиссар'; *опуней* 'высшая мера чего-л.': *опунеть* 'прийти в состояние высшей степени восторга' + *апогей*; *опунеоз* 'высшая мера чего-л.': *опунеть* + *апофеоз*;

обалдахин ‘удивление, восторг’: *обалдеть* ‘испытать восхищение, удивиться’ + *балдахин*; *румната* ‘комната’: *комната* + *рум* (анг. *room* ‘комната’), *стипенсия* ‘стипендия’: *стипендия* + *пенсия*, *студень* ‘студент’: *студент* + *студень*. Należy też zwrócić uwagę, że wśród nowotworów, urabianych przez kontaminację, w rosyjskim żargonie młodzieżowym pojawiają się konstrukcje, w których w funkcji jednego z członów motywujących jest wykorzystywane imię własne (antroponim lub toponim). Człon ten, jako komponent asemantryczny, nie wnosi zmian znaczeniowych. Nadaje on natomiast kontaminatowi cechę ekspresywności, por.: *белинский* ‘белое сухое вино’: *белое* + *Белинский* (В. Белинский (1811 – 1848) – русский философ и литературный критик); *бухарин* ‘пьяница’: *бухать* ‘пить спиртное (*бухарь* пьяница)’ + *Бухарин* (Н. И. Бухарин (1888 – 1938) – коммунистический деятель советской эпохи); *врубель* ‘понятливый, сообразительный человек’: *врубаться* ‘понимать что-л.’ + *Врубель* (М. А. Врубель (1856–1910) – известный русский художник); *герасим* ‘героин’: *героин* + *Герасим* (личное имя); *мусоргский* ‘милиционер, наблюдающий за порядком на рок-концерте’: *мусор* ‘милиционер’ + *Мусоргский* (М. П. Мусоргский (1839–1881) – известный русский композитор); *обломов* ‘состояние депрессии’: *облом* ‘неудача, крушение планов’ + *Обломов* (Обломов – герой одноименного романа И. А. Гончарова); *пушкин* ‘пистолет’: *пушка* ‘пистолет’ + *Пушкин*; *чайковский* ‘чай’: *чай* + *Чайковский* [por.: -Да, крутецкий у тебя чайковский. –С приправами. –Стравинский, значит (т.е. с травами)] oraz: *бухарест* ‘молодежная вечеринка’: *бухать* ‘пить спиртное’ + *Бухарест*; *махачкала* ‘драка, потасовка’: *махач* ‘драка, потасовка’ + *Махачкала* (город в РФ; столица Дагестана); *грузия* ‘ерунда; ненужная информация’: *грузить* ‘лгать, обманывать; говорить вздор’ + *Грузия*; *копенгаген* ‘зад, ягодицы’: *попа* ‘зад’ + *Копенгаген*.

Przy omówieniu najważniejszych cech rosyjskiego żargonu młodzieżowego nie sposób też nie wspomnieć o **wieloznaczności** poszczególnych jego jednostek leksykalnych. Zacytujmy tu tylko jeden przykład: „НИШТЯК – удивительно многозначное слово. Употребляется

прежде всего в значении „все хорошо”, „все в порядке”, но может означать также „спасибо”, „пожалуйста”, „здрасьте”, „до свидания”, „ладно”, „договорились” и многое другое. Существует мнение, что для выражения своих эмоций системному человеку может хватить двух слов – *ништяк* и *дерьмо*” (А. Запесоцкий, А. Файн, 57). Warto też zwrócić uwagę, że nowe wyrazy, pojawiające się w żargonie w wyniku stosowania różnych sposobów derywacji semantycznej i morfologicznej, przyczyniają się do powstania **homonimii** ogólnojęzykowo-żargonowej. Chodzi tu o zróżnicowanie znaczeniowe jednostek o jednakowym brzmieniu w żargonie i w rosyjskim języku ogólnym, co wynika z odmiennego pochodzenia tych jednostek. Zjawisko to jest podobne do tzw. homonimii międzyjęzykowej (typu pol. *gadać* i ros. *задать*) pod warunkiem, że przyjmiemy, iż żargon i język ogólny stanowią dwa odrębne systemy językowe. Posłużmy się przykładem. Rosyjskie *веник* ‘miotła’ i *ботаник* ‘botanik’ i żargonowe *веник* i *ботаник* odpowiadają sobie tylko pod względem struktury fonologicznej (formalnie). W płaszczyźnie treści i w aspekcie genetycznym przytoczone wyrazy żargonowe nie mają natomiast nic wspólnego z ich równobrzmiącymi odpowiednikami w języku ogólnym. W żargonie młodzieżowym *веник* ‘wenerycznie chory, weneryk’ to derywat od uciętej podstawy adiektywnej (*вENERический больной*), a *ботаник* ‘wzorowy uczeń, prymus’ posiada swą pierwotną bazę derywacyjną w temacie żargonowego czasownika *ботать* ‘pilnie się uczyć; wkuwać’ (por. też w żargonie przestępczym i złodziejskim: *ботать* ‘1. говорить, рассказывать; 2. говорить на воровском жаргоне’). Przytoczone przykłady dowodzą, że przy tłumaczeniu tekstów zawierających słownictwo żargonowe na normatywny język literacki musimy wystrzegać się również tzw. „fałszywych przyjaciół tłumacza”.

Poczynione uwagi i spostrzeżenia, dotyczące ogólnej charakterystyki rosyjskiego żargonu młodzieżowego (dodajmy, iż odnoszą się one w zasadzie w tym samym stopniu i do innych żargonów rosyjskich) mogą okazać się przydatne do czytania i rozumienia tekstów zamieszczanych na łamach rosyjskich czasopism młodzieżowych (np. *Птюч*, *Молоток*, *Тусовочка*, *Молодой*, *Cool* i in.) i na stronach internetowych,

poświęconych problematyce młodzieżowej. Zdaniem wielu badaczy, to właśnie w periodyce młodzieżowej i w Internecie, młodzieżowe słownictwo żargonowe jest najbardziej widoczne i eksponowane (por. np. В. Елистратов, 5). Należy zgodzić się z dość rozpowszechnionym poglądem, że to nie prości użytkownicy języka, lecz przede wszystkim środki masowego przekazu, pisarze i dziennikarze przyczyniają się do upowszechniania i popularyzowania żargonu, a nawet do jego tworzenia. Nie ulega też wątpliwości, iż tego rodzaju teksty stają się później podstawowym źródłem do układania słowników poszczególnych żargonów. A jak wyglądają teksty pisane żargonem i w jakim stopniu są one odzwierciedleniem dobrego smaku i wyczucia piękna języka rosyjskiego, osądzmy sami. Oto próbka jednego z nich: *-Ну, кайфово, сингл у этого хиппаря не такой наглый, как Буйнов вчера!.. А то всех бы выдавил. Эта terra вполне гуд, но аборигены! В резервации, как индейцев – американцы!.. Киш мирен тохас, блин! И – порядок!.. –Собрать бы герлов хиппаря послушать! – радостно восклицает девица. – Я от него тащусь!.. Гоу, подринкам, да слип!⁴⁾*

Literatura

- S. Grabias (2001), *„Język w zachowaniach społecznych*, Lublin.
 М. Береговская (1996), „Молодёжный сленг: Формирование и функционирование”, w: *Вопросы языкознания*, № 3.
 М. А. Грачёв (1997), *Русское аргю*, Нижний Новгород.
 В. П. Даниленко, *Инволюция в языке: варваризация и вульгаризация* // <http://www.islu.ru/danilenko/articles>

- В. С. Елистратов (2002), *Как говорит современная российская молодёжь*, Москва; cyt. według: <http://www.auditorium.ru/aud/index.php?a>
 В. М. Жирмунский (1936), *Национальный язык и социальные диалекты*, Ленинград.
 А. Запесоцкий, А. Файн (1990), *Эта непонятная молодёжь...*, Москва.
 С. А. Копорский (1990), „О культуре языка и речи молодёжи (20-е годы)”, w: *Русская речь*, № 1.
 М. Копыленко (1976), *О семантической природе молодёжного жаргона* // *Социально-лингвистические исследования*, Москва.
 Д. С. Лихачёв (1992), *Черты первобытного примитивизма воровской речи* // *Словарь тюремно-лагерно-блатного жаргона (речевой и графический портрет советской тюрьмы)*. Авт. сост.: Д. С. Балдаев, В. К. Белко, И. М. Исупов, Москва.
 В. М. Мокиенко, Е. Г. Никитина (2000), *Большой словарь русского жаргона*, Санкт-Петербург.
 Л. Петрановская (2004), *Кошмар словесника или методическое сокровище*, <http://www.webnick.narod.ru/slang/cls.txt>
 Л. И. Скворцов (1997), *Жаргон* // *Русский язык. Энциклопедия*, гл. ред. Ю. Н. Караулов, Москва.
 Е. В. Уздинская (1991), *Семантическое своеобразие современного молодёжного жаргона* // *Активные процессы в языке и речи*, Саратов.
 М. Г. Чабаненко, *Специфика языковой картины мира в социолекте (на примере ненормативной лексики молодёжи)*; cyt. według: <http://66.102.9.104/search?q=xeztiwRAWIJ:belovo.kemsu.ru/conferens>
<http://annababina.narod.ru/> (strona zawiera szereg prac z zakresu socjolingwistyki i obszerną bibliografię).
 (kwiecień 2005)

⁴⁾ К. Полякова, *Газеты „ботают по фене”* // *Литературная газета*, 2002, s. 18 – 19; cyt. za: В. П. Даниленко, 7.

Monika Grabowska¹⁾

Wrocław

Fałszywi przyjaciele

1. Wstęp

Inspiracją do napisania niniejszego artykułu stała się lektura pasjonującej książki Henriette Walter, językoznawcy z zacięciem popu-

larno-naukowym, zatytułowana *Honni soit qui mal y pense. L'incroyable histoire d'amour entre le français et l'anglais*²⁾ Tytuł nawiązuje do słów „*hañba temu, kto widzi w tym coś nieprzystojnego*” wypowiedzianych około roku 1348 w Calais przez Edwarda III, króla Anglii, kiedy

¹⁾ Dr Monika Grabowska jest adiunktem w Zakładzie Dydaktyki Języka Francuskiego Uniwersytetu Wrocławskiego oraz nauczycielką języka francuskiego w VIII Liceum Ogólnokształcącym we Wrocławiu.

²⁾ Wyd. Robert Laffont, 2001.

to jego partnerce w tańcu, Joannie, hrabinie de Salisbury, spadła z nogi podwiązka. Nie zważając na złośliwe uśmieszki dworzan, król nałożył podwiązkę na własne kolano i wypowiedział zdanie, które stało się następnie dewizą Orderu Podwiązki. Jak opisuje Stanisław Kopaliński³⁾ „podwiązka jako godło orderu jest to wstążka z granatowego aksamitu z powyższym mottem wyhaftowanym złotą nicią, noszona przez mężczyzn pod lewym kolanem, a przez kobiety na lewym ramieniu”. *The Most Noble Order of the Garter* jest najstarszym i najbardziej elitarnym orderem w Europie, gdyż prawo do niego przysługuje wyłącznie 25 członkom wywodzącym się z rodziny panującej, z najwybitniejszych mężów stanu i arystokracji. H. Walter podkreśla jednak przede wszystkim fakt, że dewiza orderu została ustanowiona w języku francuskim w pełnym toku wojny stuletniej (1337-1453), której przyczyną było dążenie królów Francji do wyparcia Anglików z dziedzicznych posiadłości we Francji oraz pretensje królów angielskich do tronu francuskiego. Order Podwiązki (zwany również od imienia jego patrona Orderem Świętego Jerzego) powstał zresztą, aby uczcić rocznicę zwycięstwa Anglików nad Francuzami w Crécy w 1348 roku.

Podtytuł książki Henriette Walter, *Niewiarogodna historia miłości między francuskim i angielskim*, zapowiada jej treść, którą jest przedstawienie ewolucji tych dwóch języków na przestrzeni wieków z naciskiem na wzajemne warunkowania i wpływy. Jak pisze autorka: „kontakty między francuskim i angielskim nie zaczęły się w Hastings (1066). Naprawdę sięgają one początków XI wieku, jako że król Edward Wyznawca (1002-1066) był, ze strony matki, wnukiem księcia Normandii Ryszarda Nieustraszonego. Został wychowany przez mnichów normandzkich i zapewne mówił ich językiem” (Walter, 2001:79). Przez 300 lat, począwszy od Henryka II (1152) aż do Henryka IV (1445), wszyscy bez wyjątku królowie Anglii poślubiali Francuzki. Najważniejszą z nich była Alienor Akwitańska, która po unieważnieniu ślubu z królem Francji Ludwikiem VII poślubiła Henryka II Plantageneta, wprowadzając na dwór angielski język i obyczaje francuskie. Dopiero wspomniana

powyżej wojna stuletnia położyła kres prestiżowej pozycji języka francuskiego, który w życiu codziennym ustąpił miejsca językowi angielskiemu, spychając francuski na pozycję języka obcego (używanego nadal przez elity). Jeden z pierwszych podręczników do nauki francuskiego (przez dzieci) został napisany już w XIII wieku przez Waltera of Bibbersworth. Autor argumentuje w przedmowie, że francuski jest językiem, jaki każdy szlachetnie urodzony znać powinien (cf. Walter, 2001:155).

Książka Henriette Walter jest więc lekturą pasjonującą zarówno dla anglo- jak i dla frankofonów. Nie sposób przecenić jej walorów dydaktyczno-społecznych: w dobie zjednoczonej Europy Walter wycisza animozje między zwolennikami „wyższości” jednego z tych języków nazywając francuski najbardziej germańskim spośród języków romańskich, a angielski najbardziej romańskim spośród języków germańskich.

Ponieważ artykuł ten jest adresowany do nauczycieli – przede wszystkim języka francuskiego – chciałam się skupić na tzw. „fałszywych przyjaciółach”, czyli wyrazach o podobnej formie (*signifiant*) lecz o odmiennym znaczeniu (*signifié*), którym Walter poświęca stony 103-119 swojej książki. Cytowany przez Paula Bogaardsa⁴⁾ B. Laufer nazywa je „słowami fałszywie transparentnymi”, gdyż zdają się dostarczać wskazówek dotyczących sensu, ale tego nie robią. Inspirując się wyborem dokonany przez Walter, zaprezentuję najpierw temat w perspektywie angielsko-francuskiej (lub francusko-angielskiej), a potem przejdę do „fałszywych przyjaciół” polsko-francuskich, na istnienie których warto uczulić naszych uczniów.

2. Fałszywi przyjaciele w językach angielskim i francuskim

W tabelce, w kolumnie „znaczenie” podaję najpierw wyjaśnienie w języku polskim⁵⁾, następnie ekwiwalent w języku francuskim (dla wyrazu angielskiego) lub angielskim (dla wy-

³⁾ S. Kopaliński (1985), *Słownik mitów i tradycji kultury*, Warszawa: PIW, s. 895.

⁴⁾ P. Bogaards, (2003) *Le vocabulaire dans l'apprentissage des langues étrangères*, Hatier/Didier, s. 154.

⁵⁾ W przypadku częstych tu słów polisemicznych, wskazuję tym samym, o jakie użycie chodzi.

razu francuskiego)⁶⁾. Zaznaczam, że poziom opisu leksykograficznego jest niejednorodny: chodzi wyłącznie o uwypuklenie różnic między

znaczeniem angielskim i francuskim, a nie wyczerpującą informację semantyczno-składniową.

WYRAZ ANGIELSKI	ZNACZENIE POLSKIE I EKWIWALENT FRANCUSKI	WYRAZ FRANCUSKI	ZNACZENIE POLSKIE I EKWIWALENT ANGIELSKI
account	<ul style="list-style-type: none"> pl. rachunek, konto; sprawozdanie fr. compte; compte rendu 	acompte	<ul style="list-style-type: none"> pl. zaliczka ang. deposit
achieve (to)	<ul style="list-style-type: none"> pl. osiągnąć (cel, rezultat); odnosić (sukces, zwycięstwo) fr. accomplir, réussir 	achever	<ul style="list-style-type: none"> pl. skończyć ang. to finish, to complete
actual	<ul style="list-style-type: none"> pl. rzeczywisty, faktyczny fr. réel, concret 	actuel	<ul style="list-style-type: none"> pl. aktualny, terażniejszy ang. current
actually	<ul style="list-style-type: none"> pl. w rzeczywistości, właściwie fr. en fait, en réalité 	actuellement	<ul style="list-style-type: none"> pl. obecnie, aktualnie ang. currently
advertisement	<ul style="list-style-type: none"> pl. reklama fr. publicité 	avertissement	<ul style="list-style-type: none"> pl. uprzedzenie, ostrzeżenie, przestroga ang. warning
affluence	<ul style="list-style-type: none"> pl. dostatek fr. abondance, richesse (ang. to be affluent = fr. vivre dans l'aisance) 	affluence	<ul style="list-style-type: none"> pl. tłumy, tłok ang. crowds (fr. heures d'affluence = ang. rush hours)
agony	<ul style="list-style-type: none"> pl. udręka, męczarnia fr. souffrance, angoisse 	agonie	<ul style="list-style-type: none"> pl. agonia ang. death agony
agreement	<ul style="list-style-type: none"> pl. zgoda, porozumienie fr. accord, entente 	agrément	<ul style="list-style-type: none"> pl. wdzięk, urok ang. charm
alter (to)	<ul style="list-style-type: none"> pl. zmieniać fr. modifier 	altérer	<ul style="list-style-type: none"> pl. zepsuć, zniekształcić, sfałszować ang. to falsify, to corrupt
amorous	<ul style="list-style-type: none"> pl. miłosny, kochliwy⁷⁾ fr. libidineux 	amoureux	<ul style="list-style-type: none"> pl. zakochany, miłosny ang. in love
appointment	<ul style="list-style-type: none"> pl. spotkanie fr. rendez-vous 	appointements	<ul style="list-style-type: none"> pl. zarobki, pensja ang. salary
barracs	<ul style="list-style-type: none"> pl. koszary fr. caserne 	baraque	<ul style="list-style-type: none"> pl. barak, szopa ang. hut, shanty
bride	<ul style="list-style-type: none"> pl. panna młoda fr. jeune mariée 	bride	<ul style="list-style-type: none"> pl. uzda ang. bridle
but	<ul style="list-style-type: none"> pl. ale fr. mais 	but	<ul style="list-style-type: none"> pl. cel ang. aim, goal, destination, target
car	<ul style="list-style-type: none"> pl. samochód fr. voiture 	car	<ul style="list-style-type: none"> pl. autokar ang. coach
cargo	<ul style="list-style-type: none"> pl. ładunek fr. cargaison, chargement 	cargo	<ul style="list-style-type: none"> pl. statek towarowy ang. cargo-boat
carnation	<ul style="list-style-type: none"> pl. goździk fr. oeillet 	carnation	<ul style="list-style-type: none"> pl. kamacja, cera ang. complexion
carpet	<ul style="list-style-type: none"> pl. dywan fr. tapis 	carpette	<ul style="list-style-type: none"> pl. chodnik, dywanik ang. rug

⁶⁾ Ekwiwalenty francuskie wyrazów angielskich i vice-versa pochodzą od Henriette Walter (sprawdzone i uzupełnione z: *Dictionnaire français-anglais anglais-français*, Le Robert & Collins, 1998); znaczenie polskie na podstawie: *Collins English-Polish Dictionary* (wersja elektroniczna) oraz *Wielki słownik francusko-polski* pod red. S. Ciesielskiej-Borkowskiej i in., Warszawa: Wiedza Powszechna, 1980. Autorka dziękuje panu Adamowi Rychlikowskiemu za konsultacje w kwestii języka angielskiego.

⁷⁾ Walter zaznacza, że przymiotnik ten zakłada lubieżne myśli, stąd sugestia w kwestii odpowiednika francuskiego.

casserole	<ul style="list-style-type: none"> pl. zapiekanka fr. plat mijoté, ragoût en cocotte 	casserole	<ul style="list-style-type: none"> pl. rondel ang. saucepan
cave	<ul style="list-style-type: none"> pl. jaskinia, grota fr. caverne 	cave	<ul style="list-style-type: none"> pl. piwnica ang. cellar
chair	<ul style="list-style-type: none"> pl. krzesło fr. chaise 	chair	<ul style="list-style-type: none"> pl. ciało ang. flesh
chandelier	<ul style="list-style-type: none"> pl. żyrandol fr. lustre 	chandelier	<ul style="list-style-type: none"> pl. świecznik, kandelabr ang. candlestick
chant (to)	<ul style="list-style-type: none"> pl. skandować fr. scander, psalmodier 	chanter	<ul style="list-style-type: none"> pl. śpiewać ang. to sing
char	<ul style="list-style-type: none"> pl. zwęglać fr. carboniser 	char	<ul style="list-style-type: none"> pl. wóz, fura ang. cart, waggon
chat	<ul style="list-style-type: none"> pl. pogawędka, pogaduszki fr. bavardage 	chat	<ul style="list-style-type: none"> pl. kot ang. cat
chiffon	<ul style="list-style-type: none"> pl. szyfon fr. mousseline de soie 	chiffon	<ul style="list-style-type: none"> pl. gałganek, szmata ang. (piece of) rag
coin	<ul style="list-style-type: none"> pl. moneta fr. pièce de monnaie 	coin	<ul style="list-style-type: none"> pl. kąt, róg ang. corner
commodity	<ul style="list-style-type: none"> pl. towar fr. produit, merchandise, article 	commodité	<ul style="list-style-type: none"> pl. wygoda, udogodnienia ang. convenience
comprehensive	<ul style="list-style-type: none"> pl. pełny fr. complet, détaillé (ang. a comprehensive survey = fr. un rapport circonstancié) 	compréhensif	<ul style="list-style-type: none"> pl. wyrozumiały, rozumiejący ang. understanding
consumer	<ul style="list-style-type: none"> pl. konsument fr. consommateur 	consumer	<ul style="list-style-type: none"> pl. spalić, zniszczyć ang. to consume, to burn
convene (to)	<ul style="list-style-type: none"> pl. zwoływać (spotkanie) fr. convoquer (une réunion) 	convenir	<ul style="list-style-type: none"> pl. pasować, odpowiadać ang. to suit
crayon	<ul style="list-style-type: none"> pl. kredka fr. crayon de couleur 	crayon	<ul style="list-style-type: none"> pl. ołówek lub kredka ang. pencil
dancing	<ul style="list-style-type: none"> pl. taniec, tańce fr. la danse 	dancing	<ul style="list-style-type: none"> pl. dancing ang. dance hall
demand (to)	<ul style="list-style-type: none"> pl. żądać, domagać się, wymagać fr. exiger 	demander	<ul style="list-style-type: none"> pl. prosić ang. to ask
dentures	<ul style="list-style-type: none"> pl. sztuczna szczeka, proteza zębowa fr. dentier, prothèse dentaire 	denture	<ul style="list-style-type: none"> pl. uzębienie ang. dentition
deputy	<ul style="list-style-type: none"> pl. zastępca fr. adjoint, remplaçant 	député	<ul style="list-style-type: none"> pl. deputowany, poseł ang. member of Parliament (GB), representative (US)
disagreement	<ul style="list-style-type: none"> pl. niezgoda, nieporozumienie fr. désaccord 	désagrément	<ul style="list-style-type: none"> pl. nieprzyjemność, przykreść ang. annoyance, displeasure
dispute	<ul style="list-style-type: none"> pl. dyskusja, spór fr. discussion, contestation 	dispute	<ul style="list-style-type: none"> pl. sprzeczka, kłótnia ang. quarrel, argument
distracted	<ul style="list-style-type: none"> pl. którego uwaga została rozproszona (w danym momencie) fr. éperdu 	distract	<ul style="list-style-type: none"> pl. roztargniony (cecha charakteru) ang. absent-minded
distraction	<ul style="list-style-type: none"> pl. zakłócenie (toku pracy) fr. dérangement (ang. to love to distraction = fr. aimer à la folie) 	distraction	<ul style="list-style-type: none"> pl. rozrywka ang. entertainment
editor	<ul style="list-style-type: none"> pl. redaktor fr. rédacteur en chef 	éditeur	<ul style="list-style-type: none"> pl. wydawca ang. publisher

enervating	<ul style="list-style-type: none"> pl. wyczerpujący fr. amolissant, débilitant 	énervant	<ul style="list-style-type: none"> pl. denerwujący ang. irritating
eventually	<ul style="list-style-type: none"> pl. ostatecznie, koniec końców fr. finalement 	éventuellement	<ul style="list-style-type: none"> pl. ewentualnie ang. possibly
exonerate (to)	<ul style="list-style-type: none"> pl. oczyszczać (z zarzutów) fr. disculper, innocenter 	exonérer	<ul style="list-style-type: none"> pl. uwalniać (z opłaty, z obowiązku) ang. to exempt
expertise	<ul style="list-style-type: none"> pl. wiedza, umiejętności specjalistyczne fr. savoir-faire, connaissance de l'expert 	expertise	<ul style="list-style-type: none"> pl. ocena, ekspertyza ang. valuation, assesment
extenuating (circumstances)	<ul style="list-style-type: none"> pl. okoliczności łagodzące fr. circonstances atténuantes 	exténuant	<ul style="list-style-type: none"> pl. wyczerpujący ang. exhausting
extra	<ul style="list-style-type: none"> pl. dodatkowy fr. en supplément 	extra	<ul style="list-style-type: none"> pl. wyborowy, wyjątkowy, nadzwyczajny ang. first-rate, top-quality
extravagant	<ul style="list-style-type: none"> pl. rozrzutny fr. dépensier 	extravagant	<ul style="list-style-type: none"> pl. dziwaczny, niedorzeczny ang. crazy, excessive
fabric	<ul style="list-style-type: none"> pl. tkanina fr. tissu, étoffe 	fabrique	<ul style="list-style-type: none"> pl. zakład przemysłowy ang. factory, works, mill
fastidious	<ul style="list-style-type: none"> pl. drobiazgowy, skrupulatny fr. minutieux, méticuleux 	fastidieux	<ul style="list-style-type: none"> pl. męczący, nudny ang. tedious
fat	<ul style="list-style-type: none"> pl. tłusty fr. gras 	fat	<ul style="list-style-type: none"> pl. pyszałek, zarozumialec ang. conceited, smug
fierce	<ul style="list-style-type: none"> pl. dziki, zaciekły fr. féroce, violent 	fier	<ul style="list-style-type: none"> pl. dumny ang. proud
formidable	<ul style="list-style-type: none"> pl. budzący grozę fr. redoutable, impressionnant 	formidable	<ul style="list-style-type: none"> pl. wspaniały, niesłychany ang. tremendous, excellent
four	<ul style="list-style-type: none"> pl. cztery fr. quatre 	four	<ul style="list-style-type: none"> pl. piec, piekarnik ang. oven
genial	<ul style="list-style-type: none"> pl. miły, przyjazny fr. doux, affable 	génial	<ul style="list-style-type: none"> pl. genialny ang. brilliant, great
gentle	<ul style="list-style-type: none"> pl. łagodny, delikatny fr. doux, aimable, sans rudesse 	gentil	<ul style="list-style-type: none"> pl. miły, uprzejmy ang. kind, nice
grand	<ul style="list-style-type: none"> pl. okazały, świetny fr. grandiose, magnifique 	grand	<ul style="list-style-type: none"> pl. wielki, duży, wysoki ang. high, big, tall
grape	<ul style="list-style-type: none"> pl. winogrono fr. (grain de) raisin 	grappe (de raisin)	<ul style="list-style-type: none"> pl. kiść (winogron) ang. bunch od grapes
gratification	<ul style="list-style-type: none"> pl. zadowolenie, satysfakcja fr. satisfaction 	gratification	<ul style="list-style-type: none"> pl. dodatkowe wynagrodzenie ang. bonus
gratuity	<ul style="list-style-type: none"> pl. napiwek fr. gratification, pourboire 	gratuité	<ul style="list-style-type: none"> pl. bezpłatność; bezzasadność ang. being free (of charge); gratuitousness
grief	<ul style="list-style-type: none"> pl. zmartwienie, zgryzota fr. chagrin 	grief	<ul style="list-style-type: none"> pl. zarzut, skarga, zażalenie, pretensja ang. grievance
hall	<ul style="list-style-type: none"> pl. przedpokój, sala, dwór, akademik fr. entrée (d'un appartement), salle de conférence, château, foyer d'étudiants 	hall	<ul style="list-style-type: none"> pl. hol (wejściowy) ang. lobby
if	<ul style="list-style-type: none"> pl. jeśli fr. si 	if	<ul style="list-style-type: none"> pl. cis ang. yew
impotent	<ul style="list-style-type: none"> pl. bezsilny; impotent fr. impuissant 	impotent	<ul style="list-style-type: none"> pl. ułomny, kaleki ang. crippled, disabled

injure (to)	<ul style="list-style-type: none"> pl. ranić fr. blessier 	injurier	<ul style="list-style-type: none"> pl. zelżyć, obrazić ang. to insult
intoxicated	<ul style="list-style-type: none"> pl. pijany, upojony fr. ivre 	intoxiqué	<ul style="list-style-type: none"> pl. zatruty ang. poisoned
jolly	<ul style="list-style-type: none"> pl. wesoły fr. joyeux, drôle 	joli	<ul style="list-style-type: none"> pl. ładny ang. pretty
journey	<ul style="list-style-type: none"> pl. podróż⁸⁾ fr. voyage 	journée	<ul style="list-style-type: none"> pl. dzień ang. day
kidnapper	<ul style="list-style-type: none"> pl. porywacz, kidnaper fr. ravisser, kidnappeur 	kidnapper	<ul style="list-style-type: none"> pl. porywać dzieci ang. to kidnap
labour (to)	<ul style="list-style-type: none"> pl. mozolić się nad czymś fr. travailler dur 	labourer	<ul style="list-style-type: none"> pl. orać, uprawiać ziemię ang. to plough
lard	<ul style="list-style-type: none"> pl. smalec fr. saindoux 	lard	<ul style="list-style-type: none"> pl. słonina ang. steaky bacon
large	<ul style="list-style-type: none"> pl. duży, wielki fr. grand, considérable 	large	<ul style="list-style-type: none"> pl. szeroki, przestronny ang. wide, broad
lecture	<ul style="list-style-type: none"> pl. wykład fr. conférence, cours (à l'université) 	lecture	<ul style="list-style-type: none"> pl. czytanie, lektura ang. reading
library	<ul style="list-style-type: none"> pl. biblioteka fr. bibliothèque 	librairie	<ul style="list-style-type: none"> pl. księgarnia ang. bookshop, bookstore
lie	<ul style="list-style-type: none"> pl. kłamstwo fr. mensonge 	lie	<ul style="list-style-type: none"> pl. osad (w winie) ang. dregs, sediment
loyal	<ul style="list-style-type: none"> pl. lojalny fr. fidèle, dévoué 	loyal	<ul style="list-style-type: none"> pl. prawy, uczciwy ang. honest, right
malice	<ul style="list-style-type: none"> pl. złośliwość fr. méchanceté 	malice	<ul style="list-style-type: none"> pl. uszczypliwość ang. mischievousness
marcher	<ul style="list-style-type: none"> pl. maszerujący, manifestant fr. marcheur, manifestant 	marcher	<ul style="list-style-type: none"> pl. maszerować ang. to march
mare	<ul style="list-style-type: none"> pl. klacz fr. jument 	mare	<ul style="list-style-type: none"> pl. kałuża ang. puddle
mash (to)	<ul style="list-style-type: none"> pl. tłuc (ziemiaki) fr. écraser 	mâcher	<ul style="list-style-type: none"> pl. żuć, przeżuwać ang. to chew
miser	<ul style="list-style-type: none"> pl. skąpiec, sknera fr. avare 	miséreux	<ul style="list-style-type: none"> pl. ubogi, nędzny ang. poverty-stricken
mob	<ul style="list-style-type: none"> pl. tłum, motłoch fr. foule, populace 	mob(ylette)	<ul style="list-style-type: none"> pl. motorower ang. moped
mundane	<ul style="list-style-type: none"> pl. przyziemny fr. banal, quelconque 	mondain	<ul style="list-style-type: none"> pl. światowy, towarzyski fr. vie mondaine = ang. busy social life
novel	<ul style="list-style-type: none"> pl. powieść fr. roman 	nouvelle	<ul style="list-style-type: none"> pl. nowela ang. short story
nurse	<ul style="list-style-type: none"> pl. pielęgniarka fr. infirmière 	nurse	<ul style="list-style-type: none"> pl. opiekunka do dzieci ang. baby-minder, baby-sitter
onerous	<ul style="list-style-type: none"> pl. uciążliwy fr. pénible 	onéreux	<ul style="list-style-type: none"> pl. kosztowny ang. expensive
pain	<ul style="list-style-type: none"> pl. ból fr. douleur 	pain	<ul style="list-style-type: none"> pl. chleb ang. bread
palace	<ul style="list-style-type: none"> pl. pałac fr. palais 	palace	<ul style="list-style-type: none"> pl. luksusowy hotel ang. luxury hotel

⁸⁾ Etymologicznie: podróż twająca jeden dzień.

parking	<ul style="list-style-type: none"> • <i>pl.</i> parkowanie • <i>fr.</i> fait de se garer 	parking	<ul style="list-style-type: none"> • <i>pl.</i> parking • <i>ang.</i> car park
patron	<ul style="list-style-type: none"> • <i>pl.</i> stały klient, częsty gość (hotelu, restauracji); mecenas • <i>fr.</i> client; mécène 	patron	<ul style="list-style-type: none"> • <i>pl.</i> właściciel (restauracji, hotelu), kierownik, dyrektor, pracodawca • <i>ang.</i> owner, boss, manager, employer
petrol	<ul style="list-style-type: none"> • <i>pl.</i> benzyna • <i>fr.</i> essence 	pétrole	<ul style="list-style-type: none"> • <i>pl.</i> ropa naftowa • <i>ang.</i> oil, petroleum
petulant	<ul style="list-style-type: none"> • <i>pl.</i> nieznośny, nadąsany • <i>fr.</i> irritable 	pétulant	<ul style="list-style-type: none"> • <i>pl.</i> niepokromiony, nieokiełznany, porywczy • <i>ang.</i> exuberant, vivacious
phrase	<ul style="list-style-type: none"> • <i>pl.</i> zwrot, określenie • <i>fr.</i> expression 	phrase	<ul style="list-style-type: none"> • <i>pl.</i> zdanie • <i>ang.</i> sentence
physician	<ul style="list-style-type: none"> • <i>pl.</i> lekarz • <i>fr.</i> médecin 	physicien	<ul style="list-style-type: none"> • <i>pl.</i> fizyk • <i>ang.</i> physicist
pie	<ul style="list-style-type: none"> • <i>pl.</i> placek • <i>fr.</i> tourte, pâté en croûte 	pie	<ul style="list-style-type: none"> • <i>pl.</i> sroka • <i>ang.</i> magpie
placard	<ul style="list-style-type: none"> • <i>pl.</i> afisz • <i>fr.</i> affiche 	placard	<ul style="list-style-type: none"> • <i>pl.</i> szafa ścienna • <i>ang.</i> cupboard, wardrobe
plate	<ul style="list-style-type: none"> • <i>pl.</i> talerz • <i>fr.</i> assiette 	plat	<ul style="list-style-type: none"> • <i>pl.</i> danie • <i>ang.</i> dish
pour	<ul style="list-style-type: none"> • <i>pl.</i> lać, nalewać • <i>fr.</i> verser 	pour	<ul style="list-style-type: none"> • <i>pl.</i> dla • <i>ang.</i> for
prejudice	<ul style="list-style-type: none"> • <i>pl.</i> uprzedzenie, nastawienie • <i>fr.</i> préjugé 	préjudice	<ul style="list-style-type: none"> • <i>pl.</i> szkoda, uszczerbek, krzywda • <i>ang.</i> damage
presently	<ul style="list-style-type: none"> • <i>pl.</i> wkrótce (angielski z Anglii⁹⁾) • <i>fr.</i> bientôt 	présentement	<ul style="list-style-type: none"> • <i>pl.</i> teraz, obecnie • <i>ang.</i> now, nowadays
process	<ul style="list-style-type: none"> • <i>pl.</i> proces • <i>fr.</i> procédé, processus 	procès	<ul style="list-style-type: none"> • <i>pl.</i> proces sądowy • <i>ang.</i> proceedings, lawsuit
profane	<ul style="list-style-type: none"> • <i>pl.</i> bluźnierczy • <i>fr.</i> impie, blasphématoire 	profane	<ul style="list-style-type: none"> • <i>pl.</i> świecki; dyletancki, niekompetentny, niewtajemniczony • <i>ang.</i> secular; uninitiated
promiscuity	<ul style="list-style-type: none"> • <i>pl.</i> rozwiązłość • <i>fr.</i> permissivité sexuelle 	promiscuité	<ul style="list-style-type: none"> • <i>pl.</i> uciążliwe sąsiedztwo, bliskość • <i>ang.</i> lack of privacy
prune	<ul style="list-style-type: none"> • <i>pl.</i> suszona śliwka • <i>fr.</i> pruneau 	prune	<ul style="list-style-type: none"> • <i>pl.</i> śliwka • <i>ang.</i> plum
puzzle	<ul style="list-style-type: none"> • <i>pl.</i> zagadka, układanka • <i>fr.</i> énigme, casse-tête (<i>ang.</i> crossword puzzle = <i>fr.</i> mots croisés) 	puzzle	<ul style="list-style-type: none"> • <i>pl.</i> puzzle, układanka obrazkowa • <i>ang.</i> jigsaw, jigsaw puzzle
rayon	<ul style="list-style-type: none"> • <i>pl.</i> sztuczny jedwab • <i>fr.</i> rayonne 	rayon (de lumière)	<ul style="list-style-type: none"> • <i>pl.</i> promień • <i>ang.</i> ray
regard	<ul style="list-style-type: none"> • <i>pl.</i> szacunek • <i>fr.</i> égard, considération (<i>ang.</i> give my best regards to = <i>fr.</i> transmettez mon bon souvenir à ..., faites mes amitiés à ...) 	regard	<ul style="list-style-type: none"> • <i>pl.</i> spojrzenie, patrzenie, wzrok • <i>ang.</i> look, glance, gaze
refuse	<ul style="list-style-type: none"> • <i>pl.</i> odpadki, śmieci • <i>fr.</i> détritus, ordure 	refus	<ul style="list-style-type: none"> • <i>pl.</i> odmowa • <i>ang.</i> refusal
relief	<ul style="list-style-type: none"> • <i>pl.</i> ulga • <i>fr.</i> soulagement 	relief	<ul style="list-style-type: none"> • <i>pl.</i> wypukłość; płaskorzeźba; ukształtowanie terenu • <i>ang.</i> protuberance, relief

⁹⁾ Z wyłączeniem Szkocji i Walii.

remark	<ul style="list-style-type: none"> • <i>pl.</i> zrobić uwagę (na jakiś temat) • fr. faire remarquer 	remarquer	<ul style="list-style-type: none"> • <i>pl.</i> zauważyć • ang. to notice
rude	<ul style="list-style-type: none"> • <i>pl.</i> niegrzeczny • fr. impoli 	rude	<ul style="list-style-type: none"> • <i>pl.</i> chropowaty, szorstki (materiał); ciężki, trudny (zawód, praca); surowy, srogi (klimat); gruboskórny, prosty, prymitywny (człowiek) • ang. rough; hard, tough; severe; rugged, inconsiderate
sable	<ul style="list-style-type: none"> • <i>pl.</i> soból • fr. zibeline 	sable	<ul style="list-style-type: none"> • <i>pl.</i> piasek • ang. sand
sale	<ul style="list-style-type: none"> • <i>pl.</i> sprzedaż • fr. vente 	sale	<ul style="list-style-type: none"> • <i>pl.</i> brudny • ang. dirty
seize	<ul style="list-style-type: none"> • <i>pl.</i> chwycić, schwycić • fr. saisir 	seize	<ul style="list-style-type: none"> • <i>pl.</i> szesnaście • ang. sixteen
sensible	<ul style="list-style-type: none"> • <i>pl.</i> rozsądny • fr. raisonnable 	sensible	<ul style="list-style-type: none"> • <i>pl.</i> czuły, wrażliwy • ang. sensitive
sentence	<ul style="list-style-type: none"> • <i>pl.</i> zdanie • fr. phrase 	sentence	<ul style="list-style-type: none"> • <i>pl.</i> wyrok, werdykt • ang. sentence
slip	<ul style="list-style-type: none"> • <i>pl.</i> halka; kawałek papieru; pomyłka; poślizgnięcie się • fr. jupon, combinaison; bout (de papier); lapsus, faute; glissade 	slip	<ul style="list-style-type: none"> • <i>pl.</i> slipy, majtki • ang. underpants, pants, panties
smoking	<ul style="list-style-type: none"> • <i>pl.</i> palenie • fr. fait de fumer 	smoking	<ul style="list-style-type: none"> • <i>pl.</i> smoking • ang. dinner-jacket (GB), tuxedo (US)
speaker	<ul style="list-style-type: none"> • <i>pl.</i> mówca; głośnik • fr. orateur; haut-parleur 	speaker	<ul style="list-style-type: none"> • <i>pl.</i> spiker • ang. announcer (GB), anchorman (US)
stage	<ul style="list-style-type: none"> • <i>pl.</i> scena; etap • fr. scène; étape (d'un voyage, d'un travail) 	stage	<ul style="list-style-type: none"> • <i>pl.</i> staż, praktyka, okres próbny • ang. training period, training course
standing	<ul style="list-style-type: none"> • <i>pl.</i> pozycja (społeczna) • fr. réputation, rang 	standing	<ul style="list-style-type: none"> • <i>pl.</i> wysoka pozycja społeczna, dobra sytuacja, komfort • ang. high standing, luxury
surname	<ul style="list-style-type: none"> • <i>pl.</i> nazwisko • fr. nom de famille 	surnom	<ul style="list-style-type: none"> • <i>pl.</i> przydomek • ang. nickname
survey	<ul style="list-style-type: none"> • <i>pl.</i> poddawać oględzinom • fr. passer en revue 	surveiller	<ul style="list-style-type: none"> • <i>pl.</i> pilnować, doglądać • ang. to watch
sympathetic	<ul style="list-style-type: none"> • <i>pl.</i> współczujący • fr. compatissant 	sympathique	<ul style="list-style-type: none"> • <i>pl.</i> miły, sympatyczny • ang. likeable, nice
trivial	<ul style="list-style-type: none"> • <i>pl.</i> błaży, banalny • fr. insignifiant, banal, sans valeur, sans importance, futile 	trivial	<ul style="list-style-type: none"> • <i>pl.</i> prostacki, ordynarny, trywialny, wulgarny • ang. crude, coarse, vulgar
truculent	<ul style="list-style-type: none"> • <i>pl.</i> zaczepny, zadziorny • fr. agressif 	truculent	<ul style="list-style-type: none"> • <i>pl.</i> wyrazisty, żywy, jędrny, soczysty (o języku) • ang. colourful
versatile	<ul style="list-style-type: none"> • <i>pl.</i> wszechstronny (osoba); mający wiele zastosowań (przedmiot) • fr. aux talents divers; polyvalent, aux usages multiples 	versatile	<ul style="list-style-type: none"> • <i>pl.</i> niestały, zmienny • ang. changeable, fickle
vest	<ul style="list-style-type: none"> • <i>pl.</i> podkoszulek (GB), kamizelka (US) • fr. trickot de corps (GB), gilet (US) 	veste	<ul style="list-style-type: none"> • <i>pl.</i> marynarka, żakiet • ang. jacket

Przedstawiona tabelka stanowi alfabetyczny wybór kilkudziesięciu „fałszywych przyjaciół”, które bywają źródłem lapsusów językowych u uczniów znających lepiej jeden z wymienionych języków. Zauważmy w ślad za H. Walter, że język francuski i angielski obfitują jeszcze w licznych „połowicznie fałszywych” przyjaciół, którzy są „fałszywi” w niektórych użyciach. Cytowany P. Bogaards nazywa je *cognates partiels*. W tabelce znalazł się np. wyraz *sentence*¹⁰⁾, którego homograf francuski znaczy ‘wyrok’, ‘werdykt’, i taki sens może mieć on również w języku angielskim. Natomiast angielskie słowo *sentence* jako ‘zdanie’ jest odpowiednikiem francuskiego słowa *phrase*. Podobna sytuacja dotyczy francuskiego *relief*, który to wyraz odnosi się do wypukłości (w terenie, w rzeźbie) lub ukształtowania terenu. W języku angielskim bywają one również zwane *relief*, ale forma *relief* posiada homonim w znaczeniu ‘ulga’, fr. *soulagement*. W przypadku tego znaczenia możemy więc mówić o „fałszywych przyjaciółach” francusko-angielskich. Wreszcie *distractio*/ *distractio* może znaczyć w obu językach rozrywkę i rozproszenie uwagi, ale tylko w języku angielskim: ‘szał’ (por. *to drive sb to distraction*).

Poniżej proponuję zaczerpnąć również z H. Walter przykładową listę takich „połowicznie fałszywych przyjaciół”, które, są również „częściowo dobrymi przyjaciółmi”!

▼ **2.1.** Wyrazy angielskie, które dzielą przynajmniej jedno znaczenie z homografem francuskim, ale posiadają przynajmniej jeden sens więcej:

ang. application

- pol. pilność, przykładanie się, **fr. application**
- pol. podanie, *fr. lettre de demande, lettre de motivation*

ang. figure

- pol. sylwetka; figura, **fr. figure**
- pol. cyfra, *fr. chiffre*

ang. rare

- pol. rzadki, **fr. rare**
- pol. krwisty (stek), *fr. peu cuit*

ang. star

- pol. gwiazda, osoba popularna, **fr. star**
- pol. gwiazda (na niebie), *fr. astre, étoile*
- pol. grać (rolę), *fr. jouer*

▼ **2.2.** Wyrazy francuskie, które dzielą przynajmniej jedno znaczenie z homografem angielskim, ale posiadają przynajmniej jeden sens więcej:

fr. ampoule

- pol. ampulka, **ang. ampoule**
- pol. żarówka, *ang. bulb*
- pol. bąbel, pęcherz, *ang. blister*

fr. café

- pol. kawiarnia, **ang. café**
- pol. kawa, *ang. coffee*

fr. chaîne

- pol. łańcuch, łańcuszek (ozdoba), **ang. chain**
- pol. kanał, program TV, *ang. channel*

fr. figure

- pol. sylwetka; figura, **ang. figure**
- pol. twarz, *ang. face*

fr. matinée

- pol. przedstawienie, koncert, film w godzinach popołudniowych, **ang. matinée**
- pol. rano, *ang. morning*

fr. rouge

- pol. róż (do policzków, kosmetyk), **ang. rouge**
- pol. kolor czerwony, *ang. red*

fr. serviette

- pol. serwetka (do ust), **ang. serviette**
- pol. teczka, aktówka, *ang. briefcase*

fr. trombone

- pol. puzon, **ang. trombone**
- pol. spinacz, *ang. paper clip*

▶ 3. Fałszywi przyjaciele w językach francuskim i polskim¹¹⁾

Wybór perspektywy (od języka francuskiego do polskiego) jest w tabelce na s. 19 zupełnie arbitralny i nie powinien prowadzić do wniosku, że uprzywilejowałam kompetencję rozumienia. W opracowaniu danych przyjęłam konwencję H. Walter, która uporządkowała wyrazy według kolejności alfabetycznej w języku obcym.

Opis językowy przypadków leksykalnych jest niekonsekwentny i jako taki woła niemalże o pomstę do nieba. Na swoje usprawiedliwienie przytaczam raz jeszcze założenie tego artykułu, które jest wyłącznie dydaktyczne: chodzi o uświadomienie możliwych interferencji francusko-polskich i polsko-francuskich oraz, czasami, podanie sugestii w kwestii ekwiwalencji (głównie w per-

¹⁰⁾ Dla większej czytelności w niniejszym akapicie wyrazy francuskie piszę kursywą, a homografy angielskie kursywą podkreśloną. Znaczenie w języku polskim – pełniący rolę swego rodzaju *tertium comparationis* - wyróżniam pojedynczymi cudzysłowami.

¹¹⁾ Autorka dziękuje pani dr Hannie Karaszewskiej za krytyczne przejście tej części artykułu.

spektywie polsko-francuskiej, np. jak nazwać po francusku podawany do obiadu kompot, skoro nie *compote*?). W przypadku polisemii, ani znaczenia wyrazów polskich, ani znaczenia wyrazów francuskich nie są wyczerpujące: podają te, które

bywają źródłem interferencji. Tym samym wybieram ten poziom opisu jednostki leksykalnej, którego interferencja może dotyczyć.

Dobór przykładów wynika wyłącznie z moich doświadczeń dydaktycznych¹²⁾.

WYRAZ FRANCUSKI	EKWIWALENT POLSKI	WYRAZ POLSKI	EKWIWALENT FRANCUSKI
aventure	przygoda, historia	awantura	querelle, scène, dispute
averse	ulewa	awers	avers, face
bagne	galery, katorga	bagno	marais, marécage
banc	ławka	bank	banque (<i>r. żeński</i>)
basilic	bazylia	bazylika	basilique
batterie	<ul style="list-style-type: none"> akumulator perkusja 	bateria	pile
bidon	<ul style="list-style-type: none"> bańka na mleko, blaszanka manierka żołnierska potocznie: brzuch potocznie: kłamstwo, oszustwo 	bidon	bouteille en plastique
bijouterie	<ul style="list-style-type: none"> jubilerstwo sklep jubilerski 	biżuteria	bijoux
biscotte	sucharek	biszkopt (ciasteczko)	biscuit, galette, sablé, petit gâteau
blouse	<ul style="list-style-type: none"> kaftan fartuch 	bluza	blouson, veste
calculateur	<ul style="list-style-type: none"> rachmistrz człowiek wyrachowany 	kalkulator	calculatrice
châle	chusta	szal, szalik	cache-nez, cache-cou
chalet	domek w górach	szalet	toilettes publiques
clavier	klawiatura	klawisz	touche
complément	<ul style="list-style-type: none"> uzupełnienie, dodatek dopełnienie (czasownika) 	komplement	compliment
compote	przecier, mus owocowy	kompot	sirop de fruit Uwaga: kompot jest Francuzom zupełnie nieznan (tak jak np. fr. <i>bol</i> Polakom), więc asymilują go z napojem najbardziej doń podobnym, czyli z sokiem rozcieńczonym wodą.
condition	<ul style="list-style-type: none"> warunek los, sytuacja życiowa, położenie 	kondycja	condition physique, forme
conducteur	kierowca	konduktor	contrôleur
courrier	<ul style="list-style-type: none"> poczta, transport pocztowy (np. <i>par retour du courrier</i> - odwrotną pocztą) korespondencja 	kurier	cursier, envoyé, messenger
culturel	<ul style="list-style-type: none"> kulturowy (np. <i>identité culturelle</i> = tożsamość kulturowa; <i>facteurs culturels</i> = czynniki kulturowe, w opozycji do biologicznych) 	kulturalny (człowiek)	cultivé, instruit, bien éduqué

¹²⁾ Zainteresowanych odsyłam również do publikacji Weroniki Wilczyńskiej (1997), *Słownik pułapek językowych polsko-francuski*, Warszawa: Wiedza Powszechna.

	<ul style="list-style-type: none"> kulturalny (np. <i>attaché culturel</i>) <p>Uwaga: przymiotnik ten nie zawiera żadnej waloryzacji, wyraża jedynie odniesienie do kultury jako materialnego i duchowego dorobku ludzkości</p>		
démoraliser	zrażać, przygnębiać, zniechęcać	demoralizować	dépraver, corrompre, pervertir
diète	<ul style="list-style-type: none"> głodówka sejm 	dieta	régime
dispute	klótnia	dysputa	discussion, débat
effectif	rzeczywisty	efektywny	efficace
gastronomique (repas, restaurant)	wykwintny (cf. <i>gastronomie: art de la bonne chère</i>)	gastronomiczny	<ul style="list-style-type: none"> zakład gastronomiczny: restaurant wyroby gastronomiczne: aliments
gymnase	sala gimnastyczna	gimnazjum	collège
humeur	<ul style="list-style-type: none"> nastój, usposobienie 	humor (poczucie humoru)	humour
impotent	ułomny, kaleka	impotent	impuissant
mandat	<ul style="list-style-type: none"> pełnomocnictwo nakaz, rozkaz sądowy przekaz pocztowy 	mandat	amende, contravention
mite	mól	mit	mythe
narcofique	środek nasenny, uspokajający	narkotyk	<p>drogue</p> <p>Uwaga: słowo <i>narcofique</i> może zostać użyte jako synonim <i>drogue</i> w przypadku narkotyków o działaniu uspokajającym (potocznie zwanych „spowalniaczami”).</p>
palace	luksusowy hotel	pałac	palais
polar	potocznie: powieść kryminalna	polar	veste polaire
promoteur	<i>promoteur immobilier</i> - inwestor budowlany	promotor (na uczelni)	directeur des recherches
questionner	pytać	kwestionować	contester
réclamer	domagać się, upominać, wymagać	reklamować	faire la publicité
se résigner à	poddać się (czemuś), pogodzić się (z czymś)	zrezygnować	renoncer à
roman	powieść	romans	<ul style="list-style-type: none"> roman d'amour liaison/ aventure amoureuse
recette	przepis kulinarny	recepta	ordonnance
tablette	tabliczka	tabletki	comprimé
tort	niesłuszność, brak racji	tort	gâteau à la crème

▼ **3.1.** Wyrazy francuskie, które dzielą przynajmniej jedno znaczenie z homonimem polskim, ale posiadają przynajmniej jeden sens więcej:

fr. administrer

- **administrować**
- podawać, zastosować (lek)

fr. adresse

- **adres**
- zrzęczość

fr. agent

- **agent**
- (np. *agent atmosphérique, thérapeutique*) czynnik, środek

fr. agrafe

- **agrafka**
- (*agrafe de bureau*) zszywka

fr. amphithéâtre

- **amfiteatr**
- sala wykładowa na uczelni wyższej (z siedzeniami jak w amfiteatrze)

fr. application

- **aplikacja** (w krawiectwie)
- (np. *application de la loi, application d'un traitement médical, mettre une théorie en application*) zastosowanie, wprowadzenie w życie, praktyka
- (np. *application au travail*) pilność, staranność, przykładanie się

fr. asile

- **azyl**
- (*asile de nuit*) noclegownia
- dawniej: szpital psychiatryczny
- dawniej: dom starców

fr. attraction

- *attractions* – **atrakcje**, rozrywki
- (np. *attraction magnétique*) przyciąganie

fr. auberge

- **oberża**
- (*auberge de jeunesse*) schronisko młodzieżowe

fr. avocat

- **adwokat**
- **awokado**

fr. baba (wyraz pochodzenia polskiego)

- (np. *baba au rhum*) **babka**, **babeczka**
- hippis
- potocznie: zdębiały ze zdziwienia, zgłupiały

fr. ballon

- **balon**
- piłka

fr. bande

- **banda**
- taśma (audio, video)
- pasmo (np. częstotliwości radiowej)

fr. bassin

- (np. *bassin de la mer Noire, d'une fontaine*) **basen**
- (np. *bassin houiller*) zagłębienie
- miednica, misa
- miednica (anatomiczna)

fr. billet

- **bilet**, **bilecik**, liścik
- **bilet** teatralny
- **bilet** kolejowy
- (*billet de banque*) banknot
- weksel
- zaświadczenie
- (*billet de presse*) felieton

fr. buffet

- **bufet**
- kredens

fr. cabinet

- **bufet**
- *cabinets d'aisances*: toaleta, ustęp
- *cabinet noir*: ciemnia

fr. caravane

- **karawana**
- przyczepa mieszkalna

fr. carton

- **karton**, tektura
- pudełko z tektury
- potocznie *carton d'invitation*: zaproszenie

fr. catéchisme

- **katechizm**

- religia (wychowanie religijne, przedmiot w szkole)

fr. civilisation

- **cywilizacja**
- kultura

fr. coffre

- **kufel**, skrzynia
- sejf
- skarbiec
- bagażnik (samochodu)

fr. comédien

- **komediant**
- aktor (teatralny)

fr. commission

- **komisja**
- (np. *remplir une commission*) zlecenie
- (np. *toucher quinze pour cent de commission*) prowizja
- sprawunki

fr. commune

- **komuna**
- gmina

fr. conservatoire

- **konserwatorium**, szkoła muzyczna
- (*Conservatoire national supérieur de musique*) Akademia Muzyczna
- szkoła teatralna
- (*Conservatoire supérieur d'art dramatique*) Wyższa Szkoła Teatralna

fr. consommer

- **konsumować**
- (np. *l'électricité*) zużywać
- (*l'essence*) spalać

fr. coquet

- **kokieteryjny**, zalotny
- (np. *tendue, coiffure coquette, logement coquet*) zadbany, elegancki
- potocznie (np. *une somme coquette*): znaczny, okazały

fr. cyclone

- **cyklon** (w meteorologii)
- niż (w meteorologii)¹³⁾

fr. décor

- **dekoracja**, wystrój
- *décors* – scenografia

fr. décoration

- **dekoracja**, udekorowanie, ozdobienie
- odznaka, order

fr. défilé

- **defilada** (wojskowa)
- pochód
- (*défilé de mode*) pokaz mody
- wąż

fr. démonstration

- **demonstracja**, manifestacja
- **demonstracja**, pokaz
- dowód, uzasadnienie logiczne

fr. effet

- (np. *effet Doppler*) **efekt**, zjawisko
- (*produire un effet*) **efekt**, wrażenie
- skutek, konsekwencja

fr. emblème

- **emblem**
- godło (np. państwowe)

¹³⁾ Analogicznie: *fr. anticyclone* – *pl. wyż*.

fr. extravagance

- **ekstrawagancja**, excentryczność
- niedorzeczność, absurdalność

fr. faculté

- **fakultet**, wydział uniwersytecki
- (np. *faculté intellectuelle*) zdolność, talent
- *facultés mentales* – władze umysłowe
- (np. *faculté de rachat*) prawo, zdolność prawna

fr. feuilleton

- **felieton**
- odcinek powieści drukowany w gazecie (cf. *roman-feuilleton*)
- serial telewizyjny

fr. gang

- **gang**
- banda, grupa (młodzieżowa)

fr. manifestation

- **manifestacja**, demonstracja
- (np. *manifestation de joie*) przejaw, uzewnętrznienie
- (*manifestation culturelle*) impreza kulturalna

fr. pastille

- (np. *pastille de menthe, au chocolat*): **pastylka**, drażetka
- (np. *robe à pastilles*): groch, groszek (w deseni tkaniny)

fr. place

- plac
- miejsce

fr. racisme

- **rasizm**
- wrogość wobec jakiejś grupy społecznej (seksizm, ksenofobia itp.)

fr. résidence

- **rezydencja**
- siedziba
- miejsce zamieszkania
- *résidence universitaire*: akademik

fr. restaurant

- **restauracja**
- jadłodajnia (stołówka, fast-food, bar...)

fr. revue

- **rewia**, widowisko rewiove
- przegląd
- inspekcja
- czasopismo, przegląd

fr. studio

- **studio** (fotograficzne, radiowe, telewizyjne)
- kawalerka

fr. théâtre

- **teatr**
- dramat (rodzaj literacki)

▼ **3.2.** Wyrazy polskie, które dzielą przynajmniej jedno znaczenie z homonimem francuskim, ale posiadają przynajmniej jeden sens więcej:

pl. akademia

- **académie** (*Académie des sciences, Académie française*)
- (Akademia Ekonomiczna, Akademia Medyczna, Akademia Sztuk Pięknych...) **faculté**
- (Akademia Muzyczna) **conservatoire**

pl. balon

- **balon**
- montgolfière

pl. billet

- **billet** (lettre)
- **billet** de théâtre
- **billet** de train
- place (de théâtre, de concert, de cinéma)
- ticket (de métro, de tramway)

pl. blok

- **bloc**
- immeuble

pl. dealer/ diler

- **dealer**, revendeur de drogue
- vendeur (de voitures)

pl. kalendarz

- **calendrier**
- agenda

pl. kolega

- **collègue** (w odniesieniu do kolegów z biura, z pracy, z uczelni, z którymi łączy kogoś wyłącznie funkcja, a nie prywatne stosunki towarzyskie);

- camarade;

- ami(e), *potocznie*: copain/copine

pl. komisja

- **comission**

- jury

pl. margines

- **marge**
- *marges społeczny* – exclusion

pl. patologiczny

- **pathologique**
- *rodzina patologiczna* – famille défavorisée; cas social

pl. profil

- **profil** (contour, silhouette, psychologique, géologique)
- *profil klasy, studiów* – filière

pl. recepcja

- **recepcja (w hotelu)**

- accueil

pl. stan cywilny

- **état civil** (*actes/ registre/ fiche d'état civil, officier de l'état civil*)

- (np. *célibataire, marié*) situation de famille

pl. technika

- **technique**
- technologie

▼ **3.3.** Część interferencji rodzi się w perspektywie **produkcji** (np. *człowiek kulturalny* przekładany na **homme culturel*¹⁴⁾), część dotyczy raczej **recepcji** (np. wyraz *compote* może być rozumiany jako *kompot* – zwłaszcza że oba wyrazy należą do jednego pola leksykalnego¹⁵⁾), jednak większość z nich powstaje w obu kierunkach (od polskiego do francuskiego i od francuskiego do polskiego). Na szczęście wiele pomy-

¹⁴⁾ Gwiazdką oznaczam formacje nieprawidłowe.

¹⁵⁾ W **tekście**: abstrahujemy od **sytuacji**, kiedy uczący się języka otrzyma na koniec posiłku mus jabłkowy i dowie się, że deser ten to *compote de pommes*.

łek zostanie oszczędzonych uczącym się francuskiego (i każdego języka obcego), gdyż, w perspektywie recepcji (rozumienia), kontekst jest wystarczającą wskazówką orientacji sensu, np. wobec francuskich paronimów *basilic* i *basilique*. Zauważmy jednak, że anglofon (a więc i Polak znający dobrze język angielski) może tu mieć dylemat, jako że po angielsku *bazylika* to *basilica*. Oba wyrazy francuskie *basilic* i *basilique* interferują więc z wyrazem angielskim *basilica*. Wiele zależy w tej mierze od kodu język pisany/ język mówiony: *basilic* i *basilique* to homofony wymawiane jako [bazilik], a więc interferencja nie zagraża **produkcji** tekstu **ustnego**, natomiast może pojawić się na etapie **produkcji** tekstu **pisanego**, szczególnie w przypadku opisanego powyżej hipotetycznego anglisty. Z kolei w **recepcji** tekstu **ustnego** paronimy takie jak *banc* i *banque* nie powinny nastręczać kłopotu, gdyż – odwrotnie – nie są homofonami (odpowiednio: [bã] i [bãk]). Pomyłka może zrodzić się jednak w trakcie **produkcji** lub **recepcji** tekstu **pisanego**.

▼ **3.4.** Powyższe refleksje warto uzupełnić uwagą dotyczącą frekwencji użycia niektórych homonimów francusko-polskich. I tak zamieszczony w tabelce wyraz *diète* może również oznaczać dietę jako sposób odżywiania narzucający unikanie lub ograniczenie niektórych produktów (cf. *diète lactée*, *diète hydrique*) – jednak należy on do rejestru medycznego, a w mowie codziennej wystąpi raczej słowo *régime*. Podobnie:

- ▶ *Antarctique* – raczej niż *Antarctide* (*Antarktyda*),
- ▶ *attirant*, *attrayant* – raczej niż *attractif* (*atrakcyjny*),
- ▶ *bénévole* – raczej niż *volontaire* (w kontekście pracy bez wynagrodzenia),
- ▶ *cacahouètes* (*grillés/ salés*) – raczej niż *arachides* (*orzechy arachidowe/ ziemne*); w kuchni stosuje się też *beurre de cacahouète* (ale *huile d'arachide*),
- ▶ *chocolat* (*chaud*) – raczej niż *cacao* (jako napój),
- ▶ *code* – raczej niż *chiffre* (*szyfr*),
- ▶ *contraception* – raczej niż *anticonception* (*antykoncepcja*),
- ▶ *cours* – raczej niż *leçon* (w znaczeniu godziny zajęć szkolnych),
- ▶ *faillite* – częściej niż *banqueroute* (*bankructwo*),
- ▶ *intervention*, *intrusion*, *immixation* – tam, gdzie Polacy używają słowa *ingerencja* (choć słowa *ingérence*, *s'ingérer* również istnieją),
- ▶ *mondialisation* – raczej niż *globalisation* (*globalizacja*),
- ▶ *produits de beauté* – raczej niż *cosmétiques* (*kosmetyki*),
- ▶ *usine* – raczej niż *fabrique* (*fabryka*),

- ▶ *psychologie* (np. *psychologie d'un personnage*) zamiast *psychisme* (pol. *psychika* w znaczeniu dyspozycji duchowych i intelektualnych),
- ▶ *publicité* zamiast *réclame* (słownik *Petit Robert* podaje jednak również współczesne przykłady: *des réclames lumineuses*; *cela ne lui fait pas de réclame*),
- ▶ *pharmacien* zamiast *apothicaire* (*aptekarz*), ale: *un compte d'apothicaire*.

▼ **3.5.** Ponieważ artykuł ten sytuuje się w perspektywie dydaktycznej, warto uzupełnić go kilkoma przykładami nieprawidłowych formacji uczniowskich powstających przez analogię. Należą do nich następujące przykłady:

- ▶ **acclimatiser* (pol. *aklimatyzować się*) zamiast *acclimater*,
- ▶ **activer*/**activation* (pol. *aktywizować/ aktywizacja*) zamiast *activer/ activation* (por. pol. *aktywować/aktywacja*),
- ▶ **rivalisation* zamiast *rivalité* (pol. *rywalizacja*),
- ▶ **athéiste* zamiast *athée* (pol. *ateista*),
- ▶ *location* zamiast *localisation* (pol. *lokalizacja*).

Innym przypadkiem jest błędne użycie wyrazu interpretowanego przez analogię formy. Chodzi szczególnie o czasownik *survivre* stosowany nagminnie przez uczących się języka francuskiego jako odpowiednik polskiego *przeżyć/ przeżywać*. Tymczasem współcześnie *survivre à* znaczy:

- ▶ 'demeurer en vie après la mort de qqn', 'après un temps révolu', 'continuer à vivre après une chose insupportable' (pol. *przeżyć kogoś, jakąś epokę, przykre wydarzenie*),
- ▶ 'échapper à une mort violente et collective, p. ex. à une catastrophe' (pol. *przeżyć katastrofę*).

Nie można jednak użyć czasownika *survivre*, aby *przeżyć przygodę* lub *emocje*.

4. Zakończenie

We wstępie do niniejszego artykułu postulowałam uczulenie uczniów polskich na istnienie „fałszywych przyjaciół” angielsko-francuskich i francusko-polskich. Jednak, jak zauważa Bogaards¹⁶⁾, nauczyciele języków obcych wiedzą doskonale, że błędy interferencji są szczególnie uparte, tak w recepcji jak w produkcji. Jak więc uczyć skutecznie unikania interferencji międzyjęzykowej? Pytanie to zasługuje z pewnością na szerszą refleksję.

(luty 2005)

¹⁶⁾ Op. cit., s. 155.

PODSTAWY GLOTTODYDAKTYKI



Hugues Denisot¹⁾
Limoges

Nauczanie przedszkolne i wczesnoszkolne Siedem uwag, aby odpowiedzieć na potrzeby dzieci²⁾

Z rozmów z nauczycielami uczącymi młodsze dzieci języka obcego wynika, iż to rodzice decydują o wyborze klasy dla swych pociech. Dzieci od najmłodszych lat odczuwają raczej potrzebę gry na jakimś instrumencie czy uprawiania sportu, niż potrzebę uczenia się języka obcego. Ten brak osobistego zainteresowania wydaje się być czynnikiem wpływającym negatywnie na ich motywację.

Jedno z pierwszych pytań, jakie należałoby sobie zadać, kiedy zastanawiamy się nad kwestią nauczania młodszych dzieci języków obcych, brzmi następująco: *Czym dla dzieci jest język i dlaczego mamy ich uczyć języka obcego?* Następnie należy określić cele, jakie uczeń powinien realizować a także umiejętności, sprawności językowe oraz kompetencje, które ma rozwinąć w pierwszym rzędzie, by integrować system reguł i strategii niezbędnych do komunikowania się i wykształcać świadomość kulturową i językową mającą znaczenie w jego ogólnym rozwoju. Drugie pytanie to: *Jak zorganizować ten proces nauczania?*

Siedem poniższych uwag pomoże nam na nie odpowiedzieć:

▼ Proces nauczania języka francuskiego jako obcego jest różny w różnych krajach, ale doświadczenie mówi, że nauczanie języka jest najbardziej owocne przed dziewiątym rokiem życia, kiedy stanowi integralną część programu nauczania.

▼ Nauczanie języka obcego wymaga „doskonałego” i systematycznego planowania. Niezależnie od wieku dzieci należy założyć, że nauczanie języka jest prawdziwym wyzwaniem – nośnikiem procesu uczenia się, a nie tylko „uwrażliwianiem” na język.

Istnieje wiele sposobów planowania narzucanego przez różne instytucje w zależności od kraju, w którym pracujemy, np. planowanie własne nauczyciela lub zespołu nauczycieli, uczestniczących w procesie nauczania i uczenia się. Na początku należy opracować roczny plan skonstruowany wokół głównych tematów i ogólnych celów procesu uczenia się. Następnie trzeba zająć się planowaniem śródrocznym, czyli dokonać podziału na moduły realizowane podczas roku szkolnego. Planowanie krótkoterminowe, następane, umożliwi nam podział modułów na cykl lekcji (*unités*) lub dossier w zależności od zaplanowanego słownictwa. Dobór celów uczenia (się) będzie uwarunkowany obowiązującymi programami, wiekiem dzieci, ich zainteresowaniami i stadiami rozwoju emocjonalnego, fizycznego, społecznego, językowego oraz poznawczego.

Jedną z trudności napotykaną przez nauczycieli jest umiejętne rozróżnienie celów uczenia (się) od celów nauczania i ich właściwe sformułowanie. Zwróćmy na to uwagę.

▼ Pamiętając, iż w nauczaniu wczesnoszkolnym języków dąży się do kształtowania posta-

¹⁾ Autor jest dyrektorem szkoły ATALANTE innovations w Limoges we Francji.

²⁾ Tłumaczenie: Małgorzata Piotrowska-Skrzypek – zajmuje się nauczaniem wczesnoszkolnym w NKJO w Bydgoszczy.

wy uczniów sprzyjającej otwarciu się na drugiego człowieka, priorytetem staje się rozwijanie kompetencji interkulturowej. Można zacząć od odkrywania podobieństw i różnic wewnątrz grupy/klasę uczniów, rzadko jednorodnej pod względem kulturowym i językowym. Dzieci mogą przedstawić – tak jak potrafią – swój język ojczysty i przedmioty pochodzące z ich rodzinnego kraju. Jest to też dobrą okazją do zintegrowania rodziców ze szkołą. Odkrywając tego typu różnorodności, dzieci będą chętniej uczyły się nowych języków i tym samym poznawały inne kultury. Naturalnie, warunkiem powodzenia jest dostosowanie takich działań do poziomu uczniów.

▼ Jedną z trudności w nauczaniu języka obcego jest działanie nauczyciela skierowane na ucznia i jego zainteresowania oraz dostosowanie do wieku ucznia. Takie podejście jest szczególnie ważne w przypadku dzieci. Im młodszy uczeń, tym bardziej zależność ta jest bezpośrednia. Od siódmego roku życia dzieci reagują dość negatywnie na tematykę zbyt „dziecinna”. Reakcje te nasilają się gwałtownie u nastolatków. Trudność pracy z dziećmi polega na tym, że do 14 roku życia przechodzą one liczne etapy rozwoju. Sprawą najważniejszą jest, aby nauczyciele dobrze znali te etapy i potrafili je powiązać ze sposobami uczenia. Aby zmniejszyć rozpiętość między tym, co proponujemy dzieciom a ich zainteresowaniami, należy uważnie obserwować, co stanowi ich źródło zainteresowań w szkole i poza nią. Trzeba również respektować ich sposób poznawania świata. Pracując z młodszymi dziećmi możemy, na przykład, wykorzystać ich specyficzny odbiór rzeczywistości i ich zdolność do naśladowania. Z dziećmi starszymi możemy zgłębiać świat fantazji ukazwany w tradycyjnych baśniach. Z nastolatkami możemy pracować nad projektami.

Niezależnie od tego, w jakim wieku są dzieci, należy stosować podejście wielozmysłowe (polisensoryczne), interdyscyplinarne i inter-

personalne. Należy uwzględnić ich potrzebę ruchu, potrzebę głośniejszego niż u pozostałych grup wiekowych mówienia oraz potrzebę kreatywności. Dzieci mają szczególne potrzeby dotyczące otoczenia, w którym się uczą: zwróćmy więc uwagę, by nauczyciele byli dobrze wykształceni i przygotowani do zajęć, troskliwi i otwarci, by były przytulne sale odpowiednio przestronne, kącki dydaktyczne, gazetki ścienne w salach i na korytarzach. Konieczne jest również zadbanie o właściwe relacje z rodzicami, by zapobiec powstawaniu i rozszerzaniu wątpliwości, co do jakości pracy szkoły, nauczycieli i sensowności samego nauczania.

▼ Należy sięgać po różne materiały dydaktyczne. Nauczyciele powinni mieć możliwość zaoferowania swoim uczniom różnych zabawek (marionetki, maski, kostiumy, różne przedmioty), materiałów dydaktycznych (podręczniki, książki, gry) i korzystania z różnych mediów (wideo, Internet, telewizja, prasa dziecięca). Jednocześnie należy dbać o różnorodność stosowania tych pomocy, pamiętając o teorii inteligencji wielorakich Howarda Gardnera. Starajmy się zwracać kolejno do wszystkich dzieci – to dobry sposób, aby nie wyróżniać żadnego z nich. Nauczyciel powinien też zadbać o urozmaicenie form zajęć proponowanych uczniom i o taką ich organizację, aby sprzyjały komunikowaniu się interpersonalnemu (spotkania, prowadzenie korespondencji, odgrywanie ról), zbieraniu informacji (wyszukiwanie informacji, wspólne tworzenie analizy danych) oraz rozwiązywaniu problemów (zadania z możliwością uzyskania informacji zwrotnej³⁾ – *activités de rétroaction*), tworzenie sekwencji⁴⁾ – *créations séquentielles*, symulacje, projekty edukacyjne).

▼ Programy, a także uzyskane w procesie nauczania/uczenia się rezultaty, powinny podlegać ocenie również na etapie wczesnoszkolnym. Celem oceny jest nie sama kontrola osiągniętych umiejętności i wiedzy, ale przede wszystkim dostarczenie nauczycielowi, uczniowi, jego

³⁾ Oto definicja i przykład tego typu zadania: uczniowie otrzymują informację zwrotną odnoszącą się do ich zadania ustnego lub pisemnego. Przykład: Nauczyciel prosi uczniów o namalowanie klauna i o jego opis w formie ustnej lub pisemnej. Opisy są przekazane innej klasie. Uczniowie tej klasy muszą na podstawie otrzymanych opisów narysować klauna. Po zakończeniu zadania obydwaj rysunki są porównywane w klasach i omawiane.

⁴⁾ Uczniowie wspólnie układają tekst, wykonują ilustracje lub przedmiot. Przykład: uczniowie wspólnie przygotowują album ze zdjęciami. Każdy z uczniów ma się zaprezentować na jednej stronie tego albumu.

rodzicom, dyrekcji, informacji na temat dalszego ukierunkowania procesu dydaktycznego. Aby uzyskać zamierzone cele, ocena powinna być dokładnie zaplanowana. Powinna stanowić integralną część zarówno planowania krótko, jak i długoterminowego i być ściśle powiązana z celami nauczania i uczenia się. Powinna również dotyczyć odpowiedniego materiału, adekwatnego do tego, który był nauczany.

Ocena winna przyczynić się do aktywnego uczestniczenia dziecka w procesie uczenia się/nauczania przez udzielanie mu pozytywnej i konstruktywnej informacji zwrotnej. W przypadku młodszych dzieci, warto poinformować rodziców o sposobie kontroli i oceny osiągnięć w ciągu roku szkolnego. Istnieje także możliwość udziału rodziców w niektórych fazach oceniania.

Narzędziem najlepiej dostosowanym do ewaluacji młodszych dzieci jest *portfolio*. W Internecie są dwa *portfolio* dla młodszych uczniów, *Portfolio* stworzone do podręcznika-metody *Tatou le matou* dla 5/7-latków (www.tatoulematou.com/, które można pobrać nieodpłatnie ze strony internetowej) oraz *Moje pierwsze portfolio dla 9/11-latków* (sprzedawane przez wydawnictwo Didier)⁵⁾.

▼ Nauczanie języków obcych dzieci jest przedsięwzięciem wymagającym udziału nauczycieli wykwalifikowanych, mających odpowiednie przygotowanie pedagogiczne oraz przygotowanie z zakresu dydaktyki języków obcych. Jeśli to możliwe, dobrze jest zatrudniać nauczycieli – rodzimych użytkowników języka. Jeśli nie mają oni jednak kwalifikacji, lepiej, żeby przyszły nauczyciel nawet popełniał drobne błędy językowe, ale posiadał umiejętności z zakresu dydaktyki języków obcych w połączeniu z prawdziwą chęcią uczenia niż odwrotnie. Trzeba zachęcać wtedy takich nauczycieli do doskonalenia swoich kompetencji językowych.

Najważniejszy jest właściwy kontakt z dzieckiem. Dlatego też warto zwrócić uwagę na motywację osobistą nauczycieli, którą kierują się wybierając pracę z młodszymi dziećmi. Nauczanie dzieci jest obszarem znanym dla nauczycieli wychowania przedszkolnego i nauczania początkowego, ale jest to wzbogacające doświadczenie, które powinien zdobyć każdy nauczyciel.

Mam nadzieję, że zawarte w niniejszym artykule informacje stanowią choć w części odpowiedź na pytanie: *Dlaczego i po co uczyć dzieci języka obcego?* i że przyczynią się do ugruntowania opinii, zgodnie z którą zarówno nauczanie wczesnoszkolne, jak i jego uczestników należy traktować poważnie. W dzisiejszym świecie i w świetle tego, czym będzie świat w przyszłości, byłoby wielką szkodą pominąć zdumiewające możliwości uczenia się dzieci oferując im wyłącznie nauczanie i wychowanie w duchu jednojęzyczności. Współczesne dzieci będą prawdopodobnie musiały stać czoła światu nie stając przeciwko sobie i innym, wykazać się otwartością umysłu i pozytywnym spojrzeniem na drugiego człowieka. Te wartości są wspólne dla istot wielojęzycznych, które odnalazły swe miejsce w świecie wielokulturowym i wielowyznaniowym.

Bibliografia

- Guide pratique: former à enseigner une langue étrangère aux enfants*. Atalante innovations.
Muriel Piquet, Hugues Denisot (2001), *Tatou le matou* 1 i 2, Hachette FLE.
Mon premier portfolio des langues (2001), Didier.
(listopad 2004)

⁵⁾ Na polskim rynku ukazało się *Europejskie portfolio językowe dla uczniów od 10 do 15 lat*, (2004), Warszawa: Wydawnictwa CODN, Portfolio dla dzieci młodszych znajduje się aktualnie w fazie pilotażowej. Patr: www.codn.edu.pl/portfolio (przyp. tłumacza).

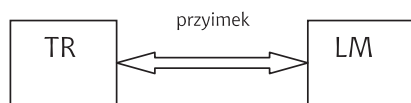
Zapraszamy do lektury naszych numerów archiwalnych

www.codn.edu.pl

Analiza przyimka *on* w świetle gramatyki kognitywnej oraz jej implikacje dydaktyczne

W niniejszym artykule zajmę się analizą wybranych znaczeń konceptualnych przyimka *on*. Ostateczny wybór opisanych poniżej znaczeń wynika z przyjętego kryterium przydatności w nauczaniu języka angielskiego. Znaczenia, które charakteryzują się niską frekwencją w języku potocznym oraz w popularnych podręcznikach do nauki języka angielskiego, zostały zatem pominięte.

Zanim przejdę do opisu znaczeń przyimka *on*, wprowadzę dwa podstawowe pojęcia zapożyczone z teorii gramatyki kognitywnej (Langacker, 1987), którymi będę posługiwać się w poniższym opisie. Są nimi *trajektor* i *landmark*. Najogólniej mówiąc w scenie, którą sobie wyobrażamy (tj. w scenie portretowanej), obiekt pierwszoplanowy, czyli wyróżniony (profilowany), będziemy nazywać trajektorem (TR, inaczej figura prymarna), podczas gdy tło (lub punkt odniesienia) dla obiektu profilowanego będzie określane mianem landmarka (LM, inaczej figura sekundarna). Na przykład na zdjęciu znajomego mężczyzny, który stoi oparty o samochód, mężczyzna jest figurą (TR), a samochód tłem (LM). Relacje, w jakich pozostaje TR w stosunku do LM (tzn. czy jest na, pod, za, przed, w itd.), określa przyimek, co można przedstawić następująco:



rysunek 1

Znaczenia konceptualne fraz występujących z przyimkiem *on* przedstawiam w dalszej części artykułu jako trzynaście schematów (przyimki *in* oraz *at* opisałam w innych artykułach opublikowanych na łamach *Języków Obcych w Szkole*, por. bibliografia).

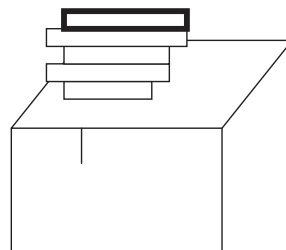


1. Podpora

W schemacie podpory typowym elementem w portretowanej scenie jest wertykalny układ obiektów, z których jeden (LM) pełni funkcję podstawy (dlatego jest zwykle większy i masywniejszy), a drugi – elementu wspierającego się na podstawie (TR). Między TR i LM działa siła grawitacji, stąd konieczność istnienia podpory (LM) dla danego obiektu. Typowym przykładem ilustrującym powyższe użycie *on* jest np. pudełko (TR) leżące na stole (LM). Przykład ten podkreśla styczność dwóch płaszczyzn, które profilują TR i LM: górną płaszczyznę stołu oraz dolną płaszczyznę pudełka.

TR może mieć różne kształty morficzne. Oprócz wspomnianego pudełka (sześciianu) może mieć kształt kuli (np. *jabłko*). W tym wypadku TR nie przylega do LM i nie wspiera się na nim całą dolną powierzchnią, lecz jedynie styka się w jednym punkcie. Pomimo to nadal ilustruje znaczenie konceptualne „*on* jako podpora”.

Ekstensją powyższych schematów jest znany przykład – cytowany chociażby przez Herskovits (1986:14) – portretujący scenę, w której książka leży na stole, nie stykając się z nim, ponieważ między książką (TR) a stołem (LM) leżą inne obiekty (nieprofilowane).



rysunek 2

¹⁾ Dr Anna Bączkowska jest kierownikiem Sekcji Angielskiej w NKJO w Bydgoszczy oraz adiunktem w Katedrze Filologii Angielskiej Instytutu Neofilologii i Lingwistyki Stosowanej Akademii Bydgoskiej.

Pomimo braku bezpośredniego kontaktu na LM działa siła grawitacji, której źródłem jest między innymi profilowana książka. Landmark funkcjonuje więc jako podpora dla trajektora, dlatego w podobnych przypadkach użyjemy przyimka *on*. Ta ekstensja ma niewielkie zastosowanie w nauczaniu przyimka *on*, jest jednak dobrym przykładem na określenie potencjalnych typów relacji zachodzących między TR i LM, wyrażanych przez *on* (siły oddziałujące, a nie płaszczyzna czy punkt styczny), a także stanowi pomocny wstęp do analizy użycia *on* w sensie abstrakcyjnym.

Na poziomie abstrakcyjnym pojęcie podpory jest widoczne w następujących frazach przyczasownikowych: *complement on*, *build on*, *congratulate on*, *base on* itp. Wyrażanie uznania czy gratulowanie komuś czegoś, to czynności następujące po innej (wcześniejszej) czynności, na podstawie której podejmujemy decyzję o np. wyrażeniu komplementu. Tak więc czynność komplementowania jest TR, a podstawa do odczuwania werbalizacji podziwu funkcjonuje jako LM. Innymi słowy nie byłoby podstawy do wyrażenia komplementu, gdyby wcześniej nie zaistniał jakiś powód ku temu. Siła grawitacji, która była charakterystyczna dla relacji między TR a LM w schemacie 1 (*on* użyte w sensie dosłownym), została zastąpiona relacją przyczynaskutek, odbywającą się w sekwencji czasowej (jedna czynność następuje po drugiej).

- (1) Mary congratulated me on my recent project.

Typowym przykładem ilustrującym abstrakcyjne użycie schematu „podpora”, które często sprawia trudność uczącym się angielskiego, jest fraza *improvement on/in*. Zgodnie z powyższymi rozważaniami *improvement on* sygnalizuje obecność stanu A, na którego bazie powstał stan B. Innymi słowy charakteryzujemy stan końcowy (tj. po zmianach) przez odwołanie się do stanu poprzedzającego zmiany (stąd częste poprzedzanie rzeczownika takimi przymiotnikami jak *older* lub *previous*). Znaczenie *improvement in* często nie jest motywowane informacjami dotyczącymi wcześniejszej sytuacji, lecz czynnościami związanymi ze zmianami mającymi nastąpić w przyszłości (por. zdanie 3). Możliwe jest również użycie *improvement in* dla wyrażenia

stanu z przeszłości, wówczas jednak kontrast między sytuacją terazniejszą a wcześniejszą nie jest profilowany (por. zdanie 6).

- (2) Bar coding is a great improvement on the old system of pricing goods by hand. (korpus)
- (3) He estimates that it will take two to three years to achieve improvement in investment performance. (korpus).
- (4) These white walls are a big improvement on that disgusting old wallpaper. (CALD).
- (5) This is a great improvement on your previous work. (OALD).
- (6) There's been a big improvement in the children's behaviour. (LDCE).



2. Środki transportu

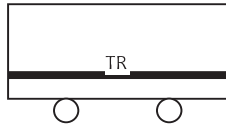
Schemat „środki transportu” jest szczególnym przypadkiem schematu „podpora”. Trajektor spoczywa nieruchomo na LM, naciskając na niego swoją masą. Funkcją LM jest jednak nie tylko podpieranie, ale i przemieszczanie TR. Znajdujący się wewnątrz poruszającego się landmarku (np. *autobusu*) trajektor nie wykonuje żadnego wysiłku w celu zmiany swojej lokalizacji. Całą „pracę” wykonuje mobilny landmark.

Nie wszystkie jednak środki transportu należą do tego schematu. Nie powiemy na przykład **on a car*, lecz *in a car*. Powodów, dla których *samochód* jest wykluczony z tej grupy rzeczowników, jest kilka. Przede wszystkim podróżowanie samochodem różni się znacznie od podróżowania pociągiem pod względem aktywności podróżujących w ich relokalizacji. Podróż pociągiem dotyczy tylko pasażerów, którzy nie wykonują żadnego wysiłku, aby się przemieścić. Sytuacja przedstawia się zupełnie inaczej w przypadku samochodu, który umożliwił przemieszczanie się bez udziału wysiłku podróżujących, o ile są nimi pasażerowie pojazdu, ale wymaga aktywnego udziału pasażera, jeśli jest on jednocześnie kierowcą. Kolejną cechą dystynktywną jest kształt pojazdu. *Pociąg, tramwaj* czy *samolot* umożliwiają obiektom znajdującym się wewnątrz swobodne poruszanie się w pozycji wyprostowanej, podczas gdy *samochód* w dużym stopniu ogranicza ruchy pasażerów i zmusza do

pozostania w pozycji siedzącej. Zatem *samo- chód*, ograniczając ruchy osób siedzących wewnątrz transponuje wiele cech typowych dla schematu pojemnika, w którym TR jest zamknięty (czasami nawet „uwięziony”). Przyimek *in* profiluje więc zewnętrzne ściany pojemnika (rysunek 3a). Z kolei przyimek *on* profiluje jedynie otwartą płaszczyznę pełniącą funkcję podpory (rysunek 3b).



rysunek 3a
in a car



rysunek 3b
on a train

Opisane powyżej różnice przemawiają za użyciem odmiennych przyimków w przypadku *samochodu* oraz *pociągu, tramwaju* i *samolotu*.

Należy również wspomnieć o takich środkach transportu, jak *bike* czy *horse*, które także łączą się z *on*, pomimo że nie są zbliżone kształtem do *pociągu* czy *tramwaju*, a TR jest zmuszony podjąć pewien wysiłek w celu zmiany lokalizacji. Zarówno rzeczowniki *koń*, jak i *rower* są jednak ściśle związane ze schematem podpory: TR wspiera się na LM (por. 1), co jest podkreślone sposobem dosiadania konia czy siedzenia na rowerze, które sugerują ściśle zespolenie TR z LM (LM ingeruje w strukturę TR). TR i LM stają się równoprawnymi elementami konstytutywnymi nowego obrazu w portretowanej scenie. W celu obrazowego wyjaśnienia użycia *on a bike* nauczyciel może również odwołać się do innego schematu typowego dla *on*, mianowicie do schematu linii (por. 5.2), którą w postaci śladu pozostawiają za sobą pojazdy jednośladowe.

Przemieszczanie się piesze wyraża się frazą *on foot*. Łatwo zauważyć, że fraza *on foot* nawiązuje do schematu podpory (wspieramy ciężar ciała na nogach). *Foot*, czyli „narzędzie” umożliwiające nam ruch, występuje w liczbie pojedynczej (*on foot*). Dzięki użyciu „narzędzia” w liczbie pojedynczej, odwołujemy się do schematu linii (śląd, który pozostawia za sobą osoba przemieszczająca się *on (one) foot*).



3. Abstrakcyjne pojęcia ogólne

Przykładem użycia *on* w sensie ogólnym może być następująca fraza z wyrazem *market* (por. Bączkowska 2003a):

- (7) There are many books in English available **on the market** nowadays.

Frazie *on the market* należy przeciwstawić frazy *in the market* oraz *at the market*. *On* dotyczy *rynku*, który nie jest dokładnie sprecyzowany zarówno w sensie typu rynku (np. samochodowy, mieszkaniowy), jak i lokalizacji geograficznej (która pozostaje domyślna, np. *rynek lokalny*). *In the market* dotyczy *rynku* bliżej określonego, np. samochodowego. *At the market* koduje pojęcie *rynku* w sensie dosłownym, tzn. obiektu istniejącego w świecie fizycznym; pozostaje więc synonimiczne do znaczenia słowa *bazar* (por. Bączkowska 2003a).

Innym przypadkiem użycia przyimka *on* w sensie abstrakcyjnym jest jego obecność we frazie przyczasownikowej *look on*:

- (8) Always **look on** the bright sight of life.
(9) Such proposals have been given a frosty reception by Britain's EU partners, which are unlikely to **look sympathetically on** any British pleas for help in dealing with refugees from the Kashmir conflict. (*The Times*, 3/06/2002).

I w tym przypadku tę frazę należy przeciwstawić dwóm innym, w których użyto przyimka *in* lub *at* (por. Bączkowska 2003a, 2004b, c): przyimek *in* wyraża ruch do wewnątrz, natomiast *at* – pobieżne spojrzenie w kierunku opisywanego obiektu.

- (10) Look me in the eye.
(11) Look at the picture.

Użycie abstrakcyjne jest również widoczne w wyrażeniu **on the margin** (por. Bączkowska a):

- (12) Your hypothesis hovers **on the margin** between language theory and language teaching.

Chcąc wyrazić pojęcie marginesu na kartce w zeszycie, użyjemy frazy *in the margin*:

- (13) Please write this information in the margin of the page.

4. Rozciągłość przestrzeni fizycznej

Rozciągająca się przestrzeń może być niekończona (*on a plane = płaszczyzna*), skończona (*floor, roof, table*) lub może mieć jedynie umowne granice (*on the market*).

5. Zwężona rozciągłość

5.1. Pas przestrzeni

W tej kategorii *on* desygnuje rozciągłość TR w przestrzeni fizycznej, np. *on the beach, on the road, on the path, on the bank of the river* oraz *on a tape*. Przestrzeń ta jest ograniczona z dwóch stron, które decydują o jej szerokości, natomiast długość pasa przestrzeni pozostaje nieokreślona.

- (14) I met Paul **on the beach**.

5.2. Linia

Są jednak i takie użycia *on*, które ilustrują pas przestrzeni zawężony do linii istniejącej w świecie fizycznym, np. *on a railway line, on the border, on a ski lift* (por. 2.), lub istniejącej wirtualnie (tzn. sportretowanej w naszej wyobraźni jako linia), np. *on the margin, on the horizon, on the verge of extinction, (to be available) on a telephone number* itd.

6. Długotrwałe czynności/stany

Paralelne do znaczenia *on* desygnującego rozciągłość w przestrzeni, tj. płaszczyznę, pasmo płaszczyzny lub linię, jest jego użycie w celu wyrażenia rozciągłości w czasie, czyli stanów lub czynności długotrwałych (ciągłych lub przerywanych), np. *on patrol, on a diet, on a bu-*

siness trip, on standby, on a mission, on a scholarship, (a book in a library is) on loan itd.

- (15) If your job stresses you out, your natural defenses are constantly **on high alert**. (*Guardian* 12/11/2001).

Należy teraz nawiązać do aspektu czasu występującego w opisanych już wcześniej (por. 3.) przykładach z *look*. Zarówno przyimek *in*, jak i *at* wyrażają w tych frazach czynności krótkotrwałe. Dodatkowo *at* sugeruje czynność powierzchniową. *Look on* dotyczy sytuacji, które obejmują długie przedziały czasowe, często nawet kilkuletnie, ponieważ znaczenie tej frazy jest synonimiczne z postawą życiową, a nie z naszymi zdolnościami percepcyjnymi.

7. Ekspozowanie obiektu

W sytuacji, w której TR jest nie tylko profilowany, ale również dodatkowo wyróżniony (implicytnie) przez mówiącego, użyjemy przyimka *on*, np. (*put somebody*) *on pedestal, on display, on show, on exhibition* itd.

- (16) She was put **on display** in Piccadilly where crowds of Londoners came to ogle at her protruding backside. (korpus).

8. Media

Wariantem schematu 7. jest również schemat wyrażający pojawienie się w mediach. Można więc przyjąć, że frazy takie jak *on TV, on the screen* (np. w kinie), *on the radio* czy *on the internet* mają swoje uzasadnienie w domyślnym dążeniu do ekspozowania TR. Innym przypadkiem jest fraza *on a (video/magnetic/audio) tape*, które, pomimo że są mediami, silniej nawiązują do pojęcia „zwężonej rozciągłości” opisanej w punkcie 5 (np. *on a path*). Warto jednak zauważyć, że frazy *on TV, on the radio* i *on the screen* odnoszą się również do koncepcji omawianych wcześniej, mianowicie do płaskich kształtów charakterystycznych dla LM (np. *on the floor*, por. 3).

Innym obiektem, który również reprezentuje pojęcie „media”, jest gazeta. W tym przypadku nie użyjemy przyimka *on* lecz *in*, ponieważ gazeta jest obiektem namacalnym, który możemy wziąć do ręki, otworzyć i zajrzeć do środka. Znaczenie conceptualne gazety nawiązuje więc do prototypowego znaczenia przyimka *in*, jakim jest pojemnik, tzn. obiekt, który ma przestrzeń wewnętrzną możliwą do spenetrowania (por. *in a book, in a text* w punkcie 9). Stąd powiemy *on TV*, ale *in a newspaper*.

9. Element zewnętrzny

W przypadku, kiedy TR jest obiektem pochodzącym ze świata zewnętrznego w stosunku do LM, używamy przyimka *on*, np.:

- (17) There is a **fly on the picture**.
(18) I put a cup of coffee **on my handout** and it got stained.

W kolejnym przykładzie TR stanowi inherentny element LM, dlatego wskazane jest użycie *in*:

- (19) What can you see **in the picture**?
(20) You can find all the examples **in your handout**.

10. Element stały

Element, który na stałe jest przytwierdzony do LM lub stanowi jego część konstytutywną, wskazuje na użycie przyimka *on*, pod warunkiem, że LM jest obiektem trójwymiarowym:

- (21) Betty has freckles **on** her nose.

11. Czynności ukierunkowane/nieprzypadkowe

Niniejsza kategoria dotyczy czasowników wyrażających komunikowanie jakiejś informacji, np. *talk, lecture, write* itd. Należy jednak pa-

miętać, że w połączeniu z *on* czasowniki te imputują *długotrwałą* czynność przekazywania informacji oraz informację na jeden konkretny temat, w przeciwnym razie czasowniki te łączą się z innym przyimkiem, np. *about*. *About* bowiem sugeruje czynności nieuporządkowane oraz zazwyczaj trwające krócej niż te połączone z przyimkiem *on*.

- (22) I have given a lecture **on** Shakespeare.

12. Ścisły związek z obiektem

Przyimek *on* desygnuje bliskość TR i LM. Dla przykładu powiemy:

- (23) I haven't got any money **on me**,

aby wyrazić stan braku posiadania pieniędzy *przy* sobie. Przyimek *on* koduje informację nawiązującą do schematu 1, ponieważ profiluje całą powierzchnię płaszczyzny portfela lub banknotu (LM), które przylegają do osoby (TR) (czyli podpierają się o ciało osoby-TR). Bliskość TR i LM jest więc łatwo zauważalna. Z kolei zdanie:

- (24) I haven't got any money **with me**.

nie pociąga za sobą implikacji bliskości pomiędzy TR i LM. Osoba-TR może nie mieć zwyczaju noszenia pieniędzy ze sobą i dlatego powyższe stwierdzenie jest mniej zaskakujące niż to z użytym przyimkiem *on*. Różnica między użyciem *on* oraz *przy*, pomimo iż jest subtelna, wydaje się popierać tezę o użyciu *on* w celu profilowania ścisłych relacji między TR i LM, które wcześniej były sygnalizowane przy okazji opisu schematu 10. (gdzie TR stanowił stały element LM), oraz schematu 1., który podkreślał istnienie punktu styczności lub płaszczyzny TR przylegającej ściśle do LM (np. *pudełko na stole*).

13. Określenie czasu

- (25) Let's meet **on** 20th of October.

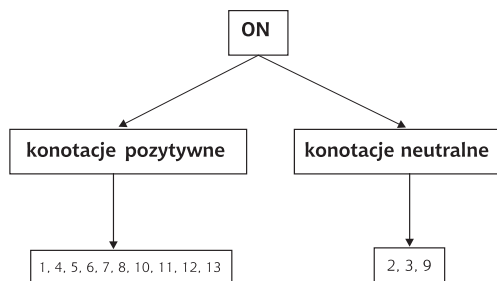
Jeśli przedział czasu równy jest długości jednego dnia, zazwyczaj łączy się z *on* (np. *on*

Monday, on the 16th, on a weekday, on the eve). W przeciwieństwie do *on*, *in* określa przedziały czasowe mniejsze lub większe od długości dnia, np. *in the morning*, *in summer*, *in season*, *in 1998* (Dirven, 1993). Z kolei *at* może dotyczyć przedziału czasu, który trwa dłużej niż jeden dzień, (np. dwa dni, jak w *at the weekend*) lub krócej niż pora dnia, np. *at midnight/noon*, *at six o'clock*. Zatem okres trwający jeden dzień wydaje się spełniać rolę podstawowej (prototypowej) kategorii czasu.

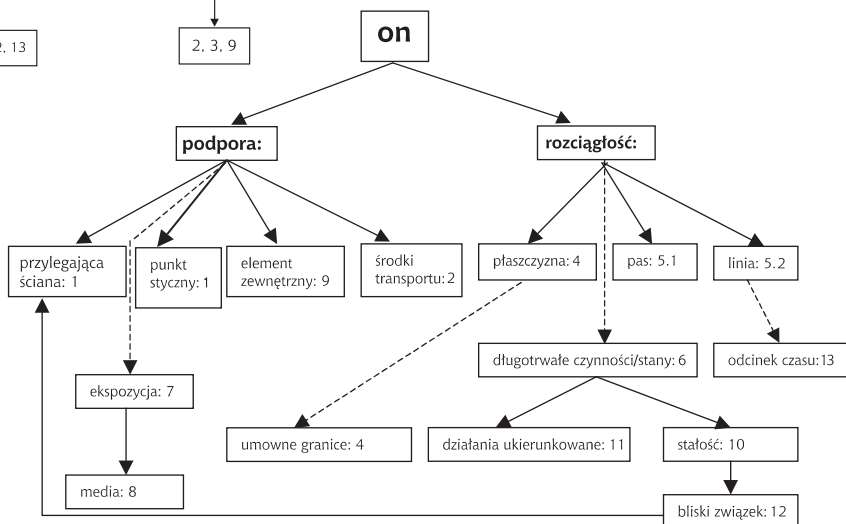
(26) The rift comes **on the eve of an** announcement today that the Government wants the exams watchdog to crack down on blunders by exam boards. (*Independent* 17/06/02).

Podsumowanie

Podstawowe znaczenia konceptualne przyimka *on* i ich wartości aksjologiczne, omówione w niniejszym artykule, można przedstawić następująco:



schemat 1



schemat 2

Konotacje pozytywne:

1. Podpora (*a book on the table*).
4. Rozciągłość przestrzeni fizycznej: obszar rozciągający się we wszystkich kierunkach (*on the floor*).
5. Pas przestrzeni rozciągający się w dwóch kierunkach (*on the beach*); linia (*on the border*).
6. Długotrwałe czynności lub stany (*on standby*).
7. Wyeksponowanie obiektu (*on display*).
8. Media (*on TV*).
10. Stały element obiektu (*freckles on her nose*).
11. Czynności ukierunkowane/nieprzypadkowe (*lecture on*).
12. Ścisły związek z obiektem (*have money on me*).
13. Precyzja (określenia czasu) (*on March the 16th*).

Konotacje neutralne:

2. Środki transportu (*on the bus*).
3. Abstrakcyjne pojęcia ogólne (*on the market*).
9. Element zewnętrzny (*a fly on the picture*).

Opisane w niniejszym artykule schematy znaczeń konceptualnych przyimka *on* można przedstawić graficznie (schemat 2). Linie ciągłe kodują znaczenia podstawowe lub ich uszczegółowienia, natomiast linie przerywane oznaczają ekstensje znaczeń wcześniejszych. Liczby podporządkowane konkretnym schematom odnoszą się do numeru sekcji artykułu, w której zostały opisane.



Uwagi końcowe

Należy podkreślić, że powyższe schematy nie ilustrują znaczenia tytułowego przyimka wszechstronnie i wyczerpująco, ponieważ artykuł nie jest adresowany do językoznawców kognitywnych (teoretyków), lecz przygotowany dla nauczycieli języka angielskiego (praktyków). Z tego powodu w artykule opisano wybrane znaczenia przyimka *on*, tzn. takie, które: po pierwsze – są relewantne z punktu widzenia nauczania języka na niższych poziomach językowych; po drugie – znajdują się w grupie znaczeń o stosunkowo wysokiej charakterystyce frekwencyjnej. Ponadto zaprezentowana analiza odznacza się znacznym uproszczeniem w stosunku do czysto teoretycznych analiz kognitywnych. Uproszczenie to polega na ograniczeniu specjalistycznej terminologii używanej w gramatyce kognitywnej lub jej zastąpieniu innymi (prostszyimi) hasłami oraz na uproszczeniu rozumienia samego znaczenia konceptualnego przyimka *on*. Pomimo zastosowania powyższych uogólnień wydaje się, że analiza językowa zakotwiczona w gramatyce kognitywnej nadal może spełniać swoje zadanie jako teoria językoznawcza, która w sposób przystępny i przekonujący tłumaczy skomplikowane zagadnienia językowe.

Bibliografia

- Bączkowska, A. (2003a), „Wybrane techniki wykorzystania korpusów językowych w nauczaniu języka angielskiego”, w: *Języki Obce w Szkole* nr 3/2003.
- Bączkowska, A. (2003b), „Kognitywna analiza angielskiego przyimka *at* oraz jej implikacje pedagogiczne”, w: *Języki Obce w Szkole* nr 4/2003.
- Bączkowska, A. (2003c), „Schematy wyobrażeniowe przyimka *in*: implikacje pedagogiczne”, w: *Języki Obce w Szkole* nr 5/2003.
- Bączkowska, A. (2004a), „*In* versus *na*: krótkie studium porównawcze”, w: *Języki Obce w Szkole* nr 1/2004.
- Bączkowska, A. (2004b), „Cognitive grammar, pedagogical grammar, and English prepositions”, w: A. S. Dyszak (red.), *Linguistica Bidgostiana* Vol.1., Bydgoszcz: Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej, s. 17-29.
- Bączkowska, A. (2004c), „Rule-based versus probabilistic learning and the teaching of English prepositions: a cognitive corpus-based approach”, w: S. Puppel (red.), *Scripta Neophilologica Posnaniensia*, Tom VI. Poznań: Wydawnictwo UAM.
- Dirven, R. (1993), „Dividing up physical and mental space into conceptual categories by means of English prepositions”, w: C. Zelinsky-Wibbelt (red.), *The Semantics of Prepositions*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Herskovits, A. (1986), *Language and Spatial Cognition*, CUP.
- Langacker, R. (1987), *Foundations of Cognitive Grammar*, Vol. I., Stanford: Stanford University Press.
- Vandeloise, C. (1991), *Spatial Prepositions: A Case Study from French*, Chicago: University of Chicago Press.

Skróty słowników

CALD – Cambridge Advanced Learner's Dictionary
ODLD – Oxford Advanced Learners's Dictionary
LDCE – Longman Dictionary of Contemporary English

Dane korpusowe są udostępnione przez Tima Johnsa.
(grudzień 2004)

Elżbieta Lesiak-Bielawska¹⁾
Łomianki

Psycholingwistyczny model procesu tworzenia wypowiedzi pisemnej w języku obcym i jego implikacje dydaktyczne

Psycholingwistyczne spojrzenie na proces tworzenia wypowiedzi pisemnej

Dominująca do przełomu lat 60. i 70. teoria sekwencyjnego nauczania konkretnych

umiejętności językowych wynikała z założenia, że czytanie jest bezpośrednim przejawem percepcji. Zgodnie z tym założeniem przyjmowano, że czytając, uczący się buduje sens z małych elementów. Najpierw rozpoznaje litery, w dalszej kolejności kojarzy je z dźwiękami, następ-

¹⁾ Autorka jest starszym wykładowcą języka angielskiego w Akademii Muzycznej im. Fr. Chopina w Warszawie i doktorantką w Instytucie Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego.

nie łączy dźwięki w słowa, z których stopniowo odtwarza zdania. W rezultacie zarówno nauka czytania, jak i pisanie polega na systematycznym rozwijaniu podsprawności, które składają się na sprawność pisanania i czytania.

Nowe spojrzenie na proces czytania przedstawione przez Goodmana (1967) stworzyło podwaliny holistycznego podejścia do nauki języka. Według Goodmana czytanie jest „psycholingwistyczną zgadywanką”, polegającą na wychwyceńniu sensu przekazu. Nauka języka, wypływająca z wewnętrznej potrzeby komunikacji z otoczeniem, a kształtowana przez normy społeczne, odbywa się w kontekście używania języka. W świetle całościowego podejścia do nauki języka, w tym także do nauki języków obcych, tradycyjne zrozumienie pojęcia nauczania jako „podawania” czy „przekazywania” informacji lub wiedzy, polegające na wyjaśnianiu zagadnień gramatycznych, objaśnianie znaczenia słówek, testowanie znajomości gramatyki czy stopnia przyswojenia elementów leksykalnych nie wydaje się w pełni adekwatne czy efektywne. Jak twierdzi Goodman, przekazywanie uczącym się wiedzy o języku nie wpływa bynajmniej w istotny sposób na ich umiejętności posługiwania się nim. Nie ma bowiem nic bardziej błędnego niż przekonanie, że najpierw uczymy się czytać, a potem pisać. Zdaniem Goodmana oba te procesy zachodzą równocześnie i jeden wspomaga drugi.

Współczesne badania psycholingwistyczne częściowo potwierdzają holistyczne założenia filozofii językowej Goodmana. Odwołując się do mechanizmu przetwarzania informacji modele „przetwarzania paralelnego”, wykorzystywane w nauce o poznaniu wskazują na równoległe wykonywanie kilku odrębnych czynności, które jednak pozostają we wzajemnej zależności. Współczesne teorie rozumienia i konstruowania wypowiedzi językowych zakładają, że zarówno pisanie, jak i czytanie nie są aktami odbywającymi się w porządku sekwencyjnym na wyodrębnionych etapach, lecz dynamicznymi procesami, polegającymi na podejmowaniu wielu wyborów i decyzji w czasie. Jak twierdzą Eysenck i Keane (1995), osoba czytająca posługuje się zarówno makro- jak i mikropropozycjami, aby dotrzeć do znaczenia form. Natomiast osoba pisząca, posługując się tymi samymi procesami, próbuje nadać znaczeniom formę językową. Zatem modele two-

żenia i rozumienia wypowiedzi językowych odwołują się do tych samych poziomów i elementów składowych, ujmowanych jednak w odwrotnej kolejności.

Istnieje wiele złożonych modeli procesu tworzenia kompozycji, stworzonych przez Lindę Flower i Johna Hayesa (1981), Roberta de Beaugrande (1980) i George Hillocksa (1987). W każdym z nich proces tworzenia wypowiedzi pisemnej jest dynamicznym aktem komponowania, w trakcie którego odbywają się jednocześnie procesy planowania, przypominania, wnioskowania itp., a autor kompozycji musi sprostać wielu wymaganiom równocześnie. Psycholingwistyczna perspektywa rozwoju i doskonalenia sprawności językowych wydaje się sugerować, że klucz do sukcesu w tej dziedzinie tkwi z jednej strony w celowości pisanania i czytania, jak to podkreślają zwolennicy holistycznego podejścia do języka, a z drugiej w dbałości o rozwój i ćwiczenie poszczególnych podsprawności, które stanowią elementy składowe pisanania i czytania. Przez sprawność językową rozumiem za Dakowską (2003:83) wielopoziomą piramidę wyborów zintegrowaną w czasie. Rozwój i doskonalenie tych sprawności językowych jest bardziej efektywny, gdy przebiega z udziałem pośrednika-nauczyciela, który poznając uczących się, ich potrzeby i umiejętności, potrafi wspierać oraz doskonalić rozwój podsprawności językowych, z którymi uczniowie sobie nie radzą.



Odmienne od tradycyjnego spojrzenie na rolę nauczyciela

Praca nad rozwojem i ćwiczenie konkretnych umiejętności czy podsprawności znajduje swe odzwierciedlenie w pracach z zakresu psychologii edukacyjnej, a w szczególności w pracach L. Wygotskiego i R. Feuersteina. Zdaniem Wygotskiego (1962) nabywanie umiejętności to proces zachodzący w pewnej sferze, w której uczący może samodzielnie wykształcić pewne umiejętności (strefa rozwoju efektywnego). Inne zaś, określane jako strefa potencjalnego rozwoju lub strefa najbliższego rozwoju, stanowią umiejętności, które może ćwiczyć pod kierunkiem osoby bardziej zaawansowanej w danej

dziedzinie (nauczyciel, rodzic, rówieśnik). Kształcenie z udziałem pośrednika (Feuerstein, 1980) powoduje, że nabywanie danej umiejętności przebiega sprawniej, zwłaszcza gdy uczący się wykonuje zlecane mu zadania, wymagające korzystania z danej umiejętności.

W przeciwieństwie do Wygotskiego (1962), który pojmował „strefę najbliższego rozwoju” w ścisłym związku z procesami dojrzewania, kontynuatorzy jego prac podkreślają zależność tej strefy od wcześniej posiadanej wiedzy w danej dziedzinie. Stosowane w anglosaskim obszarze językowym pojęcie ustawiania drabiny (*laddering*) (Bornstein i Bruner, 1989 w Williams, Burden, 1999), czy też pojęcie utworzone przez Jerome Brunera (Mietzel, 2003) wznoszenia rusztowań (*scaffolding*), określają pomoc udzieloną uczącemu się przez innych. Ustawienie rusztowań w znaczeniu Brunera zawsze ustanawia sytuację społeczną. Uczący się zatem otrzymuje rusztowanie (lub drabinę) jako rodzaj wsparcia innej osoby, kiedy nabywa jakąś umiejętność, uczy się rozwiązywać problem czy wykonywać konkretne zadanie. Udzielający wsparcia musi jednak wnikliwie zbadać aktualny poziom wiedzy uczącego się, aby przekazywane informacje czy nauczane umiejętności nie wykraczały poza jego aktualne możliwości opanowania. W trakcie procesu interakcji zakres i rodzaj oferowanego wsparcia ulega modyfikacji bądź redukcji, w zależności od kierunku, w którym przebiegają postępy uczącego. W miarę, jak uczeń poszerza swą wiedzę w danym zakresie czy doskonali umiejętność, ustawione rusztowanie jest demontowane, tj. pomoc nauczyciela ulega wycofaniu.

Konsekwencją takiego spojrzenia na rolę nauczyciela jest ograniczony wpływ nauczania na proces uczenia się. Podejście to jest jak najbardziej zbieżne z kognitywną koncepcją psycholingwistyczną. Zgodnie z tą koncepcją przyswajanie sprawności językowych w warunkach formalnych może być określone jako proces kultywacji organicznej (cf. Dakowska, op. cit.). Kultywacja, jak stwierdza Dakowska (op. cit.:112), to „*dbanie, wspomaganie i eliminowanie przeszkód na drodze naturalnego rozwoju i wzrostu*”, zaś kultywacja organiczna – to odwoływanie się „*do naturalnych procesów i prawidłowości organizmu, w którym rozwój i wzrost odbywa się*”. Pojęcie kultywacji organicznej odzwierciedla zatem „*relację*

między determinującą rolą organizmu, w którym proces przebiega, a mniej lub bardziej korzystnymi warunkami i bodźcami środowiskowymi dla przebiegającym w nim procesów” (Dakowska, op.cit.:113). Koncepcja ta zatem implikuje, że nie jesteśmy w stanie spowodować procesów uczenia się, możemy je jedynie uruchomić i powinniśmy umieć stworzyć odpowiednie warunki dla ich optymalnego przebiegu.

Z perspektywy tej koncepcji nauczyciel spełnia rolę pośrednika lub, jak to widzi Dakowska (op. cit.), przywódcy, który ma wizję przyszłości i potrafi nakłonić uczących się do wykonania określonych zadań dla osiągnięcia założonego celu. Wybiegając myślą w przyszłość, musi precyzyjnie wiedzieć, na czym polega konkretne zadanie, pojąć jego charakter w sensie globalnym i długoterminowym oraz dokładnie zrozumieć kroki niezbędne do osiągnięcia założonego celu. Dodatkowo, umiejętność jasnego sprecyzowania i komunikowania działań potrzebnych dla osiągnięcia konkretnego celu wydaje się nieodzownym atrybutem nauczyciela.

Przedstawiany niżej psycholingwistyczny model konstruowania wypowiedzi pisemnej, pozwalający na identyfikację nieodłącznych etapów procesu tworzenia kompozycji, mieści się w ramach tej koncepcji. Wyodrębnienie poszczególnych faz procesu pisania umożliwi nauczycielowi ogarnięcie natury zadania, jakim jest tworzenie wypowiedzi pisemnej w sensie globalnym oraz identyfikację deficytów wiedzy u osób piszących na konkretnych etapach tworzenia kompozycji. To z kolei ułatwia stworzenie odpowiednich warunków i dostarczenie stosownych bodźców dla optymalizacji przebiegu procesów nabywania lub doskonalenia pod sprawności językowych związanych z aktem tworzenia wypowiedzi pisemnej w języku obcym.



Model tworzenia wypowiedzi pisemnej Roberta J. Marzano i Diany E. Paynter

Prezentowany w niniejszym artykule model tworzenia wypowiedzi pisemnej jest, jak twierdzą jego autorzy, uproszczony, niemniej jednak dla potrzeb dydaktycznych wydaje się

być w zupełności wystarczający. Akt pisania oglądany z tej perspektywy jest traktowany jako proces tworzenia kompozycji, w którym wyodrębnia się sześć elementów składowych:

1. Ogólna analiza zadania.
2. Tworzenie sieci twierdzeń.
3. Tworzenie zdań.
4. Przyoblekanie myśli w słowa.
5. Zapis graficzny.
6. Redagowanie tekstu (Marzano i Paynter, 2004:56).

Sekwencyjna prezentacja poszczególnych etapów procesu tworzenia kompozycji, oznaczających kolejne działania wynika z faktu, że pewne działania aktu pisania są podporządkowane innym. Należy jednak pamiętać, że istotą aktu pisania, polegającego na jednoczesnym przetwarzaniu i wzajemnym przekazywaniu informacji na wyszczególnionych wyżej poziomach, stanowi wykonywanie wielu operacji mentalnych równocześnie. W trakcie pisania autor podejmuje szereg decyzji i dokonuje określonych wyborów co do treści kompozycji, planu wypowiedzi, przedłożenia myśli na formę językową, uruchomienie edytora (cf. Dakowska, 2001:172). Zatem proces tworzenia wypowiedzi pisemnej jest sprawnością językową o hierarchicznej strukturze, opierającą się na wielu uporządkowanych i podporządkowanych podsprawnościach, która wymaga zintegrowania szeregu operacji w czasie.

1. Ogólna analiza zadania

Przystępując do aktu pisania w języku ojczystym czy języku obcym, autor lub uczyony musi dokonać ogólnej analizy zadania, która dotyczy celu tworzonego przekazu, identyfikacji adresata oraz wyboru najbardziej adekwatnych w danym przypadku informacji. Abstrahując od różnych systemów kwalifikacji przekazów, wydaje się, że najważniejsze na tym etapie jest nadanie tworzonej kompozycji odpowiedniego kształtu, dzięki któremu piszący będzie mógł osiągnąć zamierzony cel komunikacyjny, a więc cel ukierunkowany na interakcję. Komunikat zatem musi być adresowany do jakiegoś odbiorcy, tj. dostosowany w swej treści, formie i tempie przekazu do jego możliwości przetwarzania i wiedzy na dany temat. Tak więc autor

przekazu powinien odwoływać się do elementów znanych i dostosować poziom nadwyżki informacyjnej do optymalnych dla odbiorcy warunków przetwarzania (cf. Dakowska op. cit.:170-1). Kolejnym elementem ogólnej analizy zadania jest sprawdzenie, czy osoba pisząca dysponuje odpowiednią wiedzą, umożliwiającą stworzenie danego przekazu. Jak stwierdza Dakowska (op. cit.:173-4), ustalenie treści na poziomie pojęć i sądów jest najważniejszym składnikiem tworzenia wypowiedzi pisemnej. Identyfikując myśli, osoba pisząca może posilkować się różnymi źródłami, poczynając od własnej pamięci roboczej, a kończąc na pamięci zewnętrznej (słowniki, encyklopedie, materiały źródłowe, notatki, plany). Procesy związane z konstruowaniem intencji komunikacyjnej z perspektywy danego kontekstu komunikacyjnego i wiedzy autora o świecie pozostają w ciągłej interakcji z procesami planowania i formułowania ich za pośrednictwem języka. Dlatego też, jak słusznie zauważa Dakowska (op. cit.:174) notowanie bądź zapisywanie wyselekcjonowanych myśli może korzystnie wpłynąć na precyzowanie i formułowanie komunikatu.

2. Tworzenie sieci twierdzeń

Tworzenie sieci twierdzeń to ukonstytuowanie abstrakcyjnego szkieletu idei, które są nośnikami treści. Według George Hillocksa (1987:73) te ogólnie zdefiniowane jednostki treści, określane także jako jednostki semantyczne, zawierają treści, które nie zostały jeszcze w żaden sposób zdefiniowane, ale ich forma i cel istnieją już w wyobraźni osoby piszącej. Twierdzenie stanowi podstawową jednostkę zarówno procesu pisania, jak i czytania, a połączenie kilku twierdzeń prowadzi do powstania zdania. I tak na przykład zdanie: *John has bought a green car at a competitive price.* powstało z połączenia trzech następujących twierdzeń: *John has bought a car. The car is green. Its price was competitive.*

Planując i przygotowując wypowiedź pisemną najpierw zastanawiamy się nad jej najważniejszymi elementami. W języku angielskim jest to zazwyczaj podmiot zdania, następujący po nim czasownik i w dalszej kolejności pozostałe elementy zdania.

3. Tworzenie zdań

Opisując proces tworzenia zdań Hillocks (op. cit.:73), stwierdza, że jednostki semantyczne stanowiące punkt wyjścia do rodzaju powstającej struktury, nie zawierają konkretnych informacji leksykalnych. Chociaż z jednej strony jednostki semantyczne determinują określone relacje między twierdzeniami, np. związki łączności, sprzeczności, przyczynowo-skutkowe, temporalne, i w konsekwencji wymuszają na osobie piszącej zastosowanie odpowiednich spójników i zwrotów, wyrażających te relacje dla zachowania spójności tworzonej kompozycji. Z drugiej jednak umożliwiają szeroki wybór struktur syntaktycznych i leksyki, pozwalając na przegląd dostępnych konstrukcji gramatycznych i słownictwa oraz selekcję tych najbardziej dostosowanych do treści i formy przekazu.

Nie da się zaprzeczyć, że proces tworzenia zdań nie zawsze przebiega sprawnie i bez zakłóceń. Trudności, z którymi borykają się osoby piszące w języku ojczystym, można również odnieść do języka obcego. Jednakże w przypadku tych ostatnich przegląd dostępnych konstrukcji syntaktycznych i w dalszej kolejności elementów leksykalnych jest znacznie bardziej ograniczony, jeśli porównać go z możliwościami, jakimi dysponują rodzimi użytkownicy języka. Często bowiem wielu uczniów języka obcego nie zdaje sobie sprawy z faktu, że określona struktura syntaktyczna utrudnia bądź całkowicie uniemożliwia wyrażenie myśli, która ma się pojawić w dalszej części zdania, co nierzadko prowadzi do pogwałcenia reguł gramatycznych. Dodatkowo, oprócz poprawności gramatycznej, trudność wynikająca dla piszącego w języku ojczystym czy obcym na tym etapie wiąże się z faktem, że powstające zdania nie zawsze w pełni oddają intencje autora.

Badania dotyczące rodzimych użytkowników języka wykazują, że poprawne określenie relacji między twierdzeniami jest jednym z najpoważniejszych problemów, z którymi borykają się uczniowie. M. P. Shaughnessy (1977) oraz R. J. Marzano i D. E. Paynter (op. cit.), podając przykłady błędów popełnianych przez uczniów, wykazują, że ich autorzy często używają słów i zwrotów nieadekwatnych do typu relacji mie-

dzy twierdzeniami. Przykłady tego typu błędów są również często spotykane w pracach uczniów języka obcego. Mogą wynikać z niewłaściwego zrozumienia związków między wyrazami, jak również ograniczonego zasobu struktur syntaktycznych i leksyki.

4. Przyoblekanie myśli w słowa

Tworząc zdania, staramy się tak dobrać słowa, aby odzwierciedlały one pojęcia, z których składają się powstające zdania. Przyoblekając myśli w słowa, dokonujemy wyboru z naszego zasobu słownictwa, czyli leksykonu mentalnego, który przechowujemy w pamięci i który zawiera reprezentacje znanych nam pojęć. Osoba o szerokim zasobie słownictwa, mając wiele możliwości wyboru, podejmuje swą decyzję szybko i sprawnie, w przeciwieństwie do osoby o ograniczonej leksyce. W przypadku osób o ubogim zasobie leksykalnym wybór ten jest bardzo trudny, z uwagi na brak stosownych reprezentacji w leksykonie mentalnym lub/i deficyt pojęciowy. Trudności te często prowadzą do zatrzymania procesu tworzenia kompozycji.

Wyrażenie treści w formie językowej to kolejny problem wielu uczniów języka obcego. Trudności w dobieraniu słownictwa przejawiają się zbyt częstym używaniem powtórzeń czy niewłaściwym lub nieprecyzyjnym doбором leksyki. Wynika to z pewnością z ograniczonych doświadczeń językowych, które uniemożliwiają wychwycenie przeróżnych niuansów semantycznych czy też wieloznaczności określonych elementów leksykalnych i ich adekwatnego zastosowania w praktyce. Jak powszechnie wiadomo skomplikowane zasady semantyczne i subtelne różnice znaczeniowe wyrazów przyswajamy w codziennym kontakcie z językiem, a taki kontakt z językiem obcym jest dla wielu uczniów niemożliwy.

Pisanie jest, jak wspomniano wcześniej i co podkreślają twórcy prezentowanego tu modelu procesu tworzenia kompozycji, dynamicznym aktem, w trakcie którego osoba pisząca musi sprostać wielu równoczesnym wymaganiom. Jednym z nich jest wyrażenie pojęć i treści w formie językowej. Aby mu sprostać, autor musi unikać powtórzeń, nieprecyzyjnych sformułowań, nieporadności stylistycznych czy nie-

odpowiedniego rytmu. Trudności z radzeniem sobie z tak złożonym zadaniem można przeżywać, jak podkreśla Dakowska (op. cit.:174), „*stosując strategie odblokowania pamięci roboczej i uwagi*”. Jedną z takich strategii jest posiłkowanie się pamięcią zewnętrzną, tj. wszelkiego rodzaju materiałami źródłowymi oraz stałe doskonalenie wiedzy na dany temat. Rozbudowany system wiedzy z zakresu określonego tematu nie tylko ułatwia selekcję odpowiednich informacji, czy wspomaga adekwatne wyrażenie treści i pojęć w formie językowej, lecz również sprzyja doskonaleniu strategii planowania, co, jak podkreślają Flower i Hayes (1980 w Dakowska, op. cit.:175), korzystnie wpływa na rozwój umiejętności pisarskich. Inną ważną strategią odblokowania pamięci roboczej i uwagi jest podział większego problemu na mniejsze części. Planując zatem omówienie wyselekcjonowanego aspektu jakiegoś problemu, autor zbiera dodatkowe informacje i sporządza notatki na ten temat. Dzięki takiej strategii jego ograniczona uwaga może się skupić tylko na jednym wybranym elemencie złożonego procesu, co w rezultacie umożliwi mu dokładniejsze wykonanie każdej jego części po kolei. Znajomość tego typu strategii i doświadczenie w zakresie pisania pozwalają osobie piszącej zintegrować te części w spójną całość.

5. Zapis graficzny

Tworzenie zapisu graficznego komponowanego tekstu jest kolejnym elementem składowym omawianego modelu, ilustrującego przebieg procesu pisania. Rodzimi użytkownicy języka, a tym bardziej uczniowie języka obcego, często zastanawiają się nad pisownią wielu słów. Na niższych poziomach nauki języka ojczystego czy obcego tworzenie zapisu graficznego pochłania zdecydowanie więcej uwagi ucznia niż na wyższych. Konsekwencją tego jest oderwanie uwagi od tworzonego tekstu, a nawet zakłócenie innych procesów związanych z pisaniami. Uczeń może skorzystać z pamięci zewnętrznej przez sprawdzenie pisowni w słowniku lub zwrócenie się z prośbą do nauczyciela. Należy jednak pamiętać, że poświęcenie tej czynności zbyt wiele czasu zakłóca naturalny rytm pisania i uczeń może w rezultacie zapomnieć

o skomponowanym tekście lub zdaniu czy też zdaniu, które właśnie planował napisać.

6. Redagowanie tekstu

Redagowanie tekstu jest ostatnim elementem składowym omawianego tu modelu tworzenia kompozycji. Część pracy redakcyjnej odbywa się podczas komponowania tekstu równocześnie z innymi procesami zachodzącymi w trakcie pisania. Jednakże termin „redakcja” tekstu jest rozumiany przez autorów prezentowanego tu modelu procesu pisania jako „*wprowadzenie głębokich zmian w podstawowej strukturze i treści tekstu*” (Marzano i Paynter. op. cit.:73). Według Hillocksa (op. cit.:73-4), dokonując edycji, przeglądamy cały skomponowany tekst lub jego dużą część po stworzeniu pierwszej jego wersji. Jej celem jest zbadanie produktu pod kątem celów, zawartości i treści. Zdarza się, że w wyniku procesu redagowania tekstów ich autorzy modyfikują je całkowicie lub w znaczny sposób. Flower i Hayes (1981 w Marzano i Paynter, op. cit.:74) opisują młodego mężczyznę, który dokonał gruntownych zmian w treści i formie swego wystąpienia, gdy zdał sobie sprawę, kto jest jego rzeczywistym adresatem. Jednak w większości przypadków edycja dotyczy zabiegów o charakterze czysto kosmetycznym i często mechanicznym, których celem jest eliminacja informacji zbędnych z punktu widzenia spójności i jedności tekstu. Redakcja tekstu również obejmuje wprowadzenie większych lub mniejszych poprawek, ułatwiających czytelnikowi jego zrozumienie.

Doświadczeni autorzy i eksperci dokonują zdecydowanie więcej poprawek na etapie edycji tekstu w porównaniu z niedoświadczonymi autorami czy nowicjuszami, przy czym ich praca nad redakcją tekstu ma często cykliczny charakter. Oznacza to, że nanoszą poprawki kolejno, ograniczając je do jednego typu na każdym etapie uruchomienia edytora. W konsekwencji poświęcają tej fazie więcej czasu w stosunku do fazy samego pisania, odwołując się do makroprocesów. W przeciwieństwie do nich nowicjusze, dokonując edycji tekstu, polegają w dużej mierze na procesach lokalnych, związanych ze strukturą bodźca i koncentrują się

przede wszystkim na pojedynczych frazach czy elementach leksykalnych. Brak doświadczenia i często wiedzy uniemożliwia im głębsze wejście w strukturę tekstu i zidentyfikowanie jego niedoskonałości. Dakowska (op. cit.: 175) podaje, że eksperci wychwytyją 32% więcej błędów w stosunku do nowicjuszy. Identyfikacja błędów i niedociągnięć, rzutujących na spójność tworzonego tekstu, umożliwia ekspertom dokonanie znacznych modyfikacji, dotyczących hierarchii tworzonych informacji. Eksperci również mają przewagę nad nowicjuszami w podawaniu, organizowaniu i integrowaniu wiedzy w sposób zrozumiały dla czytelnika.

Wnioski dydaktyczne wynikające z psycholingwistycznego modelu tworzenia kompozycji w języku obcym

Przedstawiony powyżej model procesu tworzenia wypowiedzi pisemnej, który może być odniesiony zarówno do języka ojczystego, jak i obcego, pozwala zidentyfikować poszczególne etapy pisania, na których uczniowie mogą borykać się z pewnymi trudnościami. Sprecyzowanie źródła określonych problemów daje nauczycielowi możliwość wspomagania procesów monitorowania i dostarczania informacji zwrotnych dla potrzeb modyfikowania i doskonalenia wiedzy ucznia w zakresie pisania.

Jeżeli zatem cel stworzonego przez autora komunikatu nie jest w pełni jasny, a tekst obfituje w szczegóły dotyczące znanych faktów i zawiera jedynie marginalnie zarysowane, lecz nieznanie odbiorcy informacje, możemy wnioskować, że osoba pisząca ma problemy zarówno z precyzyjnym określeniem celu tworzonego komunikatu, jak i kłopoty z identyfikacją adresata konstruowanego przekazu. Ponadto problemy piszącego na tym etapie mogą wynikać z deficytu informacyjnego na poziomie pojęciowym, który czasami uniemożliwia, a być może tylko utrudnia określenie intencji komunikacyjnej, tj. piszący nie zawsze potrafi sprecyzować, co chciałby napisać. Można zatem mu pomóc określić, jaką wiedzą na temat poruszanego zagadnienia posiadają docelowi odbiorcy i zasugero-

wać, że skoro nie dysponuje wystarczającym zasobem informacji, aby stworzyć ten komunikat, powinien rozbudować swój system wiedzy na dany temat.

Wspomagając piszącego w ogólnej analizie zadania, nauczyciel może nie tylko pośredniczyć w uświadomieniu mu celu tworzonego komunikatu, ustaleniu jego adresata, lecz także w określeniu różnych możliwości ukształtowania tekstu. Bowiernie trudności osoby piszącej w zakresie planowania tekstu, które by pozwoliło osiągnąć zamierzony cel komunikacyjny, mogą również wiązać się z deficytem komunikacyjnym w charakterze obserwatora. Konsekwencją takiego deficytu jest brak wystarczającego doświadczenia z zakresu opcji komunikacyjnych, które uniemożliwia dokonanie odpowiedniego wyboru co do określonego scenariusza tworzenia wypowiedzi pisemnej.

Sposobem na uzupełnienie deficytu wiedzy piszącego na etapie definiowania intencji komunikacyjnej jest, jak sugeruje Dakowska (op. cit.: 180), powiązanie sprawności produktywnych z receptywnymi. Wiąże się to z wykorzystaniem gotowych wzorów tekstów do czytania lub/i słuchania jako źródeł wzbogacania oraz zasilania informacji i wiedzy fachowej piszącego. Wybór odpowiedniego *inputu* informacyjnego pozwala uzupełnić lukę informacyjną osoby piszącej w zakresie danego tematu, jak i ułatwia wybór stosownego scenariusza wypowiedzi, co z kolei pozwala uruchomić tworzenie sieci twierdzeń, które są nośnikiem nowo powstających treści.

Brak doświadczenia piszącego z zakresu opcji komunikacyjnych, planów i scenariuszy zdecydowanie ogranicza jego możliwość wyboru stosownych strategii planowania wypowiedzi pisemnej (Dakowska, op. cit.: 180). Planowanie zaś, jak zgodnie twierdzą autorzy psycholingwistycznych modeli produkcji językowej, odgrywa bardzo ważną rolę w procesie konstruowania, jak i przypominania wiedzy niezbędnej do wykonania zadania komunikacyjnego. Faza planowania (cf. Dakowska, op. cit.), obejmująca następujące elementy składowe prezentowanego tu modelu: ogólną analizę zadania, tworzenie sieci twierdzeń, zdań oraz selekcję elementów leksykalnych, stanowi najważniejsze stadium przygotowania osoby piszącej do

zadania, jakim jest tworzenie wypowiedzi pisemnej w języku obcym. Wskazuje bowiem na jej orientację co do oczekiwań w danej sytuacji komunikacyjnej, możliwości i konwencji planowanej wypowiedzi. Jednocześnie faza ta umożliwia podjęcie decyzji odnośnie modelowania tworzonej kompozycji na podstawie innego tekstu, całkowitej lub tylko częściowej modyfikacji tego tekstu, albo jedynie wyboru pewnych istotnych elementów.

Pośredniczenie w tworzeniu twierdzeń wydaje się nieodzowne, gdy tworzony przez piszącego przekaz jest niespójny z logicznego punktu widzenia, tj. napisane zdania nie pozostają w określonym związku z całością. Zauważając trudności na tym etapie pisania, nauczyciel powinien zachęcić piszącego do myślenia o tworzonym komunikacie całościowo. Skłanianie autora do myślenia o powstającym przekazie w kategoriach ogólnych idei polega na łączeniu myśli w określone wzory. Marzano i Paynter (op. cit.:42) wymieniają sześć podstawowych wzorów sieci:

- ▶ opisowy (porządkowanie faktów lub cech osób, miejsc, rzeczy, wydarzeń),
- ▶ sekwencyjny (chronologiczne porządkowanie wydarzeń),
- ▶ przyczynowo-skutkowe (przyczyny jakiegoś wydarzenia),
- ▶ rozwiązywanie problemów (uporządkowanie informacji w celu ukazania jakiegoś problemu i jego możliwego rozwiązania),
- ▶ uogólnieniowe (uogólnienia poparte przykładami),
- ▶ pojęciowe (informacje o całych grupach lub kategoriach osób, wydarzeń, rzeczy itd.).

Pośredniczenie na tym etapie tworzenia komunikatu polega na uświadomieniu piszącemu, jakie z podanych wyżej wzorów powinien wykorzystać, aby precyzyjniej wyrazić swe myśli.

Jak już wspomniałam, trudności na etapie tworzenia zdań wynikają z niepoprawnego zrozumienia związków między twierdzeniami oraz ograniczonego zasobu struktur gramatycznych. Nieznajomość zwrotów i spójników, służących do wyrażenia relacji między twierdzeniami, a tym samym intencji komunikacyjnej w prawidłowej formie wynika z deficytów na poziomie pojęciowym. Eliminowanie tego typu trudności polega na pomocy w wyjaśnianiu

i właściwym określaniu tych relacji. Jednocześnie, jak wspomniałam, sposobem na likwidację tych trudności jest powiązanie sprawności produktywnych z receptywnymi. W trakcie takich zadań, jak czytanie czy rozumienie ze słuchu, uczący ćwiczy struktury pamięci i wzmacnia swój system wiedzy językowej, który potem może wykorzystać w ćwiczeniach produktywnych, na przykład z zakresu pisania (cf. Dakowska, op.cit.:180).

Powiązanie sprawności produktywnych z receptywnymi wydaje się również wspomagać piszącego na etapie przyoblekania myśli w słowa. Rozwijając umiejętności uczniów w zakresie czytania i słuchania, nauczyciel pośredniczy w procesie eliminacji trudności związanych z brakiem precyzji w doborze elementów leksykalnych oraz z rozróżnieniem niuansów semantycznych niezbędnych podczas komponowania przez ucznia wypowiedzi pisemnej.

Tworzenie zapisu graficznego powstającego tekstu może zakłócać procesy myślowe związane z pisaniem na początkowych etapach nauki i u uczniów słabych. Należy jednak pamiętać, jak słusznie stwierdzają Marzano i Paynter (op.cit.:73), że nadmierne koncentrowanie się na ortografii tworzonego tekstu może spowodować problemy na innych poziomach formułowania wypowiedzi pisemnej, np. na etapie budowania sieci twierdzeń czy formułowania zdań. Błędy popełniane przez uczniów na etapie utrwalania słów w postaci wyrazów, można zawsze pomóc uczniowi wychwycić i skłonić go do ich poprawy na etapie przygotowywania czy redagowania tekstu.

Faza przygotowywania komunikatu pisemnego, która może być wykorzystana do zbierania materiału czy też do podejmowania przez osobę piszącą różnych prób pisania „na brudno”, pozwala na uzupełnienie deficytów wiedzy zarówno w zakresie informacji, jak i słownictwa, ortografii, struktur syntaktycznych czy zwrotów obcojęzycznych. Strategie uzupełniania wiedzy czy poprawiania błędów przez nauczyciela na prośbę osoby piszącej, w połączeniu ze strategiami posiłkowania się przez piszącego różnego rodzaju materiałami źródłowymi i słownikami pozwalają na przygotowanie w tej fazie narzędzi mentalnych, istotnych z perspektywy powstającego komunikatu. Zastosowanie

tego typu strategii ułatwia włączenie informacji uzupełniających i zwrotnych do powstającej wypowiedzi pisemnej i stworzenie jej w udoskonalonej wersji.

Z punktu widzenia wspierania i rozwijania umiejętności produktywnych wydaje się, że zindywidualizowana forma współpracy uczeń – nauczyciel, polegająca na przeczytaniu przez nauczyciela stworzonego komunikatu pisemnego, wskazaniu i omówieniu występujących w nim niedociągnięć i błędów, jest bardzo ważna. Zadaniem osoby piszącej na tym etapie jest zintegrowanie dostarczonych informacji zwrotnych i/ lub uzupełniających oraz wykorzystanie ich w trakcie wykonywania zadania. Wydaje się również wskazane, aby osoba pisząca posiłkowała się na tym etapie różnymi rodzajami pamięci zewnętrznej w postaci słowników, pomocy gramatycznych czy materiałów źródłowych.

Niedoskonałości kompozycji, istniejące w nim luki czy różnego typu błędy gramatyczne, leksykalne i ortograficzne, których nie udało się wyeliminować w fazie przygotowywania komunikatu, mogą być skorygowane na etapie jego edycji. Wygładzanie tekstu i wprowadzanie poprawek może być dokonywane w formie autokorekty lub na podstawie informacji zwrotnych, dostarczanych przez nauczyciela. Faza redagowania tekstu jest niezmiernie ważnym eta-

pem dokonywania korekty w stworzonym komunikacie, dzięki której powstały produkt staje się spójny i w pełni zrozumiały dla czytelnika. Niemniej jednak, jak wynika z doświadczeń nauczycieli języków obcych, ten etap pracy tworzenia komunikatu pisemnego jest stosunkowo rzadko wykorzystywany przez osoby piszące, a często nawet lekceważony. Jedynie tzw. dobrzy uczniowie są w stanie najdokładniej wykorzystać informacje zwrotne, jak również dokonać poprawek w skomponowanej wypowiedzi w trybie autokorekty, udoskonalając w ten sposób swój końcowy produkt.

Bibliografia

- Dakowska M. (2003), *Psycholingwistyczne podstawy dydaktyki języków obcych*, Warszawa: PWN.
- Eysenck M. W., M. T. Keane (1995), *Cognitive Psychology*, Hove: Psychology Press.
- Goodman K. S. (1986), *What's a Whole in Whole Language*, Portsmouth, NH: Heinemann.
- Hillocks G. (1987), „Research on Written Composition”, w: *Educational Leadership*, 44/1987, s. 1-82.
- Marzano R. J., D. E. Paynter (2004), *Trudna sztuka pisania i czytania*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Mietzel G. (2003), *Psychologia kształcenia*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Williams M., R. L. Burden (1999), *Psychology for Language Teachers*, Cambridge: CUP.
- Wygotsky, L. S. (1989), *Myślenie i mowa*, przeł. E. J. Flesznerowie, Warszawa: PWN.

(luty 2005)

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.



Joanna Pędzisz¹⁾

Lublin

Muzyka i teksty piosenek – drogą do rozwoju kompetencji interkulturowej

Istotnym elementem w kształtowaniu kompetencji interkulturowej, jest poznanie muzyki współczesnych wykonawców obcojęzycznych. Poniżej przedstawiam przykład konkretnego rodzaju zajęć – zajęć kompozycyjnych, które są uwzględnione w programie praktycznej nauki języka niemieckiego na specjalności Lingwistyka stosowana Uniwersytetu im. Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie.

Zaprezentuję dwa modele zajęć kompozycyjnych. Zostały one przeprowadzone ze studentami drugiego roku Lingwistyki stosowanej Uniwersytetu im. Marii Curie-Skłodowskiej, którzy poznali muzykę i teksty piosenek niemieckich grup „Blumfeld” i „Die Sterne”. Są również przeznaczone dla uczących się języka obcego na zajęciach lektoratowych lub uczniów drugiej i trzeciej klasy liceum w klasach z rozszerzoną liczbą godzin języka obcego.

1. Kompetencja interkulturowa

Kompetencja interkulturowa w dużej mierze jest kształtowana przez konfrontację z tekstami obcojęzycznymi, ponieważ elementy kulturowe – postać, konkretna sytuacja, wydarzenie, miejsce – stanowią ich istotną część. Teksty odnoszą się zawsze do rzeczywistości, która jest

charakterystyczna dla danej kultury. Dlatego też obok procesu recepcji tekstu ważna jest zdolność jego interpretowania. Pod tym pojęciem Ehlers (1999) rozumie umiejętność identyfikowania elementów kulturowej rzeczywistości, dopasowania do nich konkretnych zdarzeń i określenia kontekstu, w jakim funkcjonują.

„(...) *Sachen, Elemente einer kulturellen Realität sind nicht einfach da, sondern sie müssen identifiziert werden, indem man sagen kann, was ist das, und damit einem Vorkommnis ein Zeichen zuordnet, und weiterfragt, was bedeutet das und was bedeutet das in diesem oder jenem Kontext*” (Ehlers, 1999:420).

Jednak trwanie przy stereotypach uniemożliwia rozpoznawanie elementów charakterystycznych dla danej kultury, prowadzi do nieporozumień oraz braku umiejętności zmiany perspektywy, na taką, z jakiej postrzega świat ktoś inny.

„*Mangelnde Kodebeherrschung oder Erstarrung von Kodes, wie bei Stereotypen, kann den Zugang zu kulturellen Phänomenen versperren und zu Mißverständnissen führen, ebenso wie die Unfähigkeit, den Blickpunkt zu wechseln, um zu prüfen, wie die Welt vom Standpunkt des anderen aussieht*” (Ehlers, 1999:423).

Dlatego przekazywanie wiedzy o kulturze prowadzi nie tylko do wzbogacenia tej wiedzy, ale również do zrozumienia innej kultury, do więk-

¹⁾ Autorka jest lektorką języka niemieckiego w Zakładzie Lingwistyki Stosowanej Instytutu Germanistyki Uniwersytetu im. Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie.

szej otwartości i tolerancji, ale niekoniecznie do zmiany nastawienia wobec tej kultury.

„*Einer der leitenden Gedanken für die Aufgabe der Landeskunde im Fremdsprachenunterricht geht dahin, daß mehr Wissen zu mehr Verstehen einer Zielkultur und zu größerer Offenheit und Toleranz führt. Doch mit mehr Wissen über eine andere Kultur geht nicht zwangsläufig eine Veränderung der Einstellung gegenüber dieser Kultur einher*“ (Ehlers, 1999: 423).

Interkulturowość w nauczaniu języka obcego jest bardzo istotna, ponieważ informacje o innej kulturze przekazują, a jednocześnie powinny modyfikować, już istniejące obrazy rzeczywistości kultury języka docelowego obalając w ten sposób stereotypy i uprzedzenia.

„*Vermittlung und Zugänglichmachen von Informationen über handfeste Realitäten thematisieren immer auch die bereits vorhandenen Bilder von der Zielsprachenkultur mit, die modifiziert, abgebaut und ersetzt werden müssen, um Missverständnissen, Intoleranz und Vorurteilen vorzubeugen*“ (Ehlers, 1999:423).

Ehlers (1999:423) definiuje w ten sposób wymiar wiedzy kulturowej. Wzbogacanie wiedzy kulturowej obejmuje:

- ▶ przekazywanie informacji, faktów o kraju języka docelowego,
- ▶ konstruowanie wiedzy o systemach wartości, które determinują działania społeczne, tworzą wzorce postaw i zachowań w danej kulturze,
- ▶ umiejętność rozpoznawania elementów rzeczywistości danej kultury i odnoszenia ich do kultury własnej, by zdefiniować różnice, podobieństwa, kontrasty,
- ▶ rozwijanie zdolności empatii przy jednoczesnym obalaniu stereotypów i uprzedzeń.

Ehlers (1999) określa więc po części właśnie interkulturowość i wskazuje na czynniki, jakie tworzą kompetencję interkulturową.

Liedke, Redders, Scheiter (1999) również definiują kompetencję interkulturową jako zespół konkretnych zachowań: krytyczne postrzeganie kategorii *my – wy*, postawy *ingroup – outgroup*, obalanie stereotypów, zdolność do empatii, gotowość do słuchania, powściągliwość wobec formułowania ocen, uznanie innych systemów wartości, otwartość na świat, elastycz-

ność, gotowość na zmiany, zdolność do akceptowania wieloznaczności.

„*Die übergeordnete Zielvorstellung „interkulturelle Kompetenz“ wird dabei im wesentlichen als die Überwindung einer Ingroup-outgroup-Haltung betrachtet. Sie umfaßt nach dieser Konzeption u. a. den Abbau von „Stereotypen“, die Fähigkeit zu Empathie, Zuhörbereitschaft, das Zurückhalten von Bewertungen, die Fähigkeit, Ambiguität ertragen zu können, die Anerkennung anderer Wert- und Glaubenssysteme i. S. einer Weltoffenheit („world-mindedness“) sowie persönliche Flexibilität und Bereitschaft zur Veränderung*“ (Liedke, Redders, Scheiter 1999:153).

2. Specyfika tekstów piosenek współczesnych wykonawców

Teksty piosenek ukazują pewną rzeczywistość. Stają się dokumentem, przekazują fakty. Jednocześnie kierują się określonymi regułami tworzenia tej rzeczywistości, zawierają własną estetykę. Oddziałują na odbiorcę, wywołują konkretne emocje i wyobrażenia o rzeczywistości. Dają więc ogromne możliwości do dyskusji, refleksji nad ich treścią. W zależności od punktu widzenia poszczególne fragmenty (słowa, wersy, strofy) takiego tekstu mogą być różnie interpretowane, co staje się impulsem do konfrontacji i porównań. Z jednej strony jest poznawana perspektywa autora tekstu – jego wartościowanie, motywacja, postawy wobec opisywanych w tekście zdarzeń, postaci. Z drugiej zaś, uczeń/student odnosi się do własnych, indywidualnych postaw, odczuć, systemu wartości, sposobu widzenia świata, w którym żyje. Ta konfrontacja własnego „ja” ze światem stanowi według Ehlers (1999) istotę rozumienia:

„*Verstehen ist ein Prozeß mit wechselnden Bezugnahmen auf Welt und Ich, mit sich ändernden emotionalen Zuständen von Distanz, Nähe, Identifikation, Projektion, Annäherung und Sich-Entziehen*“ (Ehlers, 1999:431).

W kształtowaniu kompetencji interkulturowej uczeń/student konfrontuje własne „ja” z elementami rzeczywistości, do jakich odnosi się tekst (w tym przypadku tekst piosenki) i któ-

re są jednocześnie zakorzenione w danej kulturze. Efektem tej konfrontacji są zmieniające się odczucia uczącego się – również tak różne, jak dystans i bliskość, identyfikowanie się z czymś i unikanie czegoś.

Teksty piosenek są bardzo często częścią społecznego dyskursu, który może mieć charakter globalny lub „lokalny”, kulturowo zdeterminowany. Dlatego też interpretacja tekstu nie może być oderwana od tego dyskursu, lecz musi odbywać się w korespondencji z innymi tekstami, które go ukazują. W ten sposób teksty piosenek są punktem wyjścia do poszukiwania innych informacji, związanych z poruszonym w tekście piosenki problemem, do sięgania do innych źródeł wiedzy (prasa, telewizja, Internet), a co za tym idzie, do innych rodzajów tekstów – felieton, wywiad, reportaż, wiadomości itd.

Istotny w pracy z muzyką współczesnych wykonawców jest odpowiedni dobór tekstów. Powinny być to teksty społecznie lub politycznie zaangażowane, odnoszące się do doświadczeń dnia codziennego, problemów istniejących w świecie, ale przede wszystkim do wydarzeń aktualnych, na które autorzy tekstów patrzą z własnej, ale jednocześnie kulturowo uwarunkowanej perspektywy.



3. Intertekstualność a kompetencja interkulturowa

Kwestia pracy z innymi rodzajami tekstu nawiązuje do aspektu intertekstualności, który ma ogromne znaczenie dla rozwoju kompetencji interkulturowej. Hallet (2002) pod pojęciem intertekstualności rozumie tworzenie relacji między tekstami i ich znaczeniami w celu konstruowania „sieci znaczeniowej”.

„*Ein intertextuell orientierter Textunterricht ist nicht lehrerzentriert; [...] sondern von den Textrezipienten, die die Texte und ihre Bedeutungen zueinander in Beziehung setzen und so ein Netz von Bedeutungen erzeugen*“ (Hallet, 2002:134).

Dla ucznia/studenta oznacza to zabawę z tekstami, a co za tym idzie, z kulturowo nacechowanymi elementami rzeczywistości, jakie te teksty przedstawiają. Odkrywanie możliwych

związków między tekstami oraz antycypowanie ich potencjalnych znaczeń jest kwestią indywidualną. Dlatego też otwartość procesów recepcyjnych i interpretacyjnych jest tutaj kwestią kluczową.

„*Deshalb muss ein intertextuell orientierter Textunterricht ein offener Prozess sein, der neue, kreative Wege der Bedeutungskonstruktion begrüßt und – im Sinne eines Spiels der Texte und Kulturen – die Nichtabschließbarkeit aller Verstehens- und Interpretationsvorgänge auch methodisch in Rechnung stellt, ja als wünschenswert betrachtet*“ (Hallet, 2002:134-135).

W obu przedstawionych poniżej modelach zajęć kompozycyjnych wers piosenki wybrany przez uczniów/studentów staje się tekstem wyjściowym. Takie zadania jak:

- ▶ napisanie wiersza, którego tytułem staje się wybrany wers (model 1.),
- ▶ napisanie komentarza do wybranego wersu (model 2.),
- ▶ odnalezienie nowych tekstów z innych źródeł (prasa, telewizja, Internet), nawiązujących do problemu zasygnalizowanego w wybranym wersie (model 1. i 2.)

mają na celu kształcenie umiejętności konstruowania relacji między tekstami i ich znaczeniami. Pisząc komentarz lub wiersz do wersu piosenki uczniowie/studenci tworzą związki intertekstualne, ponieważ odnoszą się do tekstu wyjściowego oceniając, wyjaśniając, analizując lub interpretując zawarte w nim treści.

„*Sie stehen in einer bestimmten Beziehung zum Ausgangstext (bzw. –texten), können also z.B. erläuternde, analysierende, interpretierende oder bewertende Inhalte haben*“ (Hallet, 2002:140).

Samodzielne poszukiwanie innych tekstów odnoszących się do problemu zawartego w wersie piosenki prowadzi do dokładniejszego opracowania danego problemu, umiejętnego doboru tekstów i konfrontacji z różnymi rodzajami tekstów. Pozwala to również na uczestnictwo w ogólnospołecznym dyskursie i ukształtowanie własnego krytycznego poglądu na dany temat.

„*Intertextuelles Arbeiten zielt auf die selbständige, zielgerichtete Verarbeitung einer Menge von Texten bei der Erarbeitung eines Themas. Die Instruktion durch die Lehrperson*

ist so gestaltet, dass die Schülerinnen und Schüler selbst über die Relationierung, die Gewichtung sowie die Verarbeitungswege (...) entscheiden und, wenigstens zum Teil, auch über die Auswahl von Texten“ (Hallet, 2002:135).

4. Specyfika zajęć kompozycyjnych

Zajęcia kompozycyjne stanowią część praktycznej nauki języka niemieckiego i znajdują się w programie drugiego i trzeciego roku na specjalności Lingwistyka stosowana. Do celów tych zajęć należą:

1. Rozwijanie sprawności dyskursywnych w zakresie produkowania tekstu pisanego:
 - ▶ zapoznanie ze strukturą konkretnych rodzajów tekstów np. opis, życiorys, list motywacyjny, rozprawka, esej, sprawozdanie,
 - ▶ prezentacja konkretnych wzorców tekstowych,
 - ▶ określenie środków językowych stosowanych w ramach realizowania konkretnych rodzajów tekstów.
2. Kształtowanie umiejętności kreatywnego pisanania.

Kast (1999:130) podkreśla duże znaczenie kwestii kreatywności w procesie kształtowania sprawności produkowania tekstu pisanego. Kreatywne pisanie stanowi przeciwwagę wobec realizowania konkretnych rodzajów tekstów według ściśle określonych reguł. Wiąże się to ze swoistą zabawą środkami językowymi. Uczniom/studentom daje możliwość tworzenia krótkich form wypowiedzi nacechowanych emocjonalnie, skłaniających do dalszych analiz, dyskusji, refleksji, do pisania dalszych tekstów. Dzięki temu, że tworzą oni własne, indywidualne teksty, pokonują w pewnym stopniu niechęć, opory wobec procesu pisania, jakie pojawiają się bardzo często na drodze kształcenia tej sprawności. Dzięki technikom, jakie stosuje się w ramach ćwiczenia kreatywnego pisanania – *clustering*, *brainstorming*, *mind-map* (Kast, 1999:130) – uczniowie/studenci rozwijają również zdolność abstrakcyjnego myślenia, rozpoznawania szerszego kontekstu wobec zagadnień omawianych na za-

jęciach. Pozwalają również na oderwanie się od schematyczności, jaka nierzadko pojawia się przy np. pisaniu życiorysu lub sprawozdania.

Znaczącym w zajęciach kompozycyjnych jest fakt, iż uczniowie/studenci poznają konkretne rodzaje tekstów. Jednak produkcja tekstu pisanego jest zawsze reakcją na inny tekst – mówiony lub pisany. Impulsem do napisania własnego tekstu jest zawsze inny tekst. W związku z tym istnieje potrzeba integracji kształtowania umiejętności pisania tekstu z innymi sprawnościami:

- ▶ sprawnością receptywną tekstów mówionych lub pisanych,
- ▶ sprawnością dyskursywną, sprawnością produkowania wypowiedzi ustnych, argumentowania, komentowania, interpretowania.

Zaprezentowane modele zajęć mają na celu kształtowanie umiejętności kreatywnego pisanania. W ramach tych zajęć zostały zastosowane techniki, które mogą być pomocne przy rozwijaniu tej umiejętności:

- ▶ *Teamclustering* (Schuster, 1995:56) – model pierwszy,
- ▶ *Brainstorming* (Kast, 1999:45) – model drugi. Natomiast efektem kolejnych działań podejmowanych w ramach obu modeli jest tworzenie krótkich form wypowiedzi pisemnych:
 - ▶ *Elfchen* (Kast 1999:131),
 - ▶ *Interpretierendes Schreiben* (Praxis Deutsch, 123/1994: 24).

5. Modele zajęć kompozycyjnych

Model pierwszy

Cele:

1. Rozumienie tekstu ze słuchu – piosenka obcojęzycznego wykonawcy muzyki współczesnej.
2. Produkcja tekstu mówionego (rozwój sprawności dyskursywnych) – kształcenie umiejętności interpretacji tekstu piosenki.
3. Produkcja tekstu pisanego – wiersz jako krótkiej formy wypowiedzi pisemnej o określonej formie – *Elfchen* (Kast, 1999:131) – rozwój umiejętności kreatywnego pisanania.

4. Zdefiniowanie elementów rzeczywistości charakterystycznych dla kultury, w której jest umiejscowiony tekst piosenki i porównanie ich z tymi samymi elementami rzeczywistości kultury własnej.

Przebieg zajęć:

- A.** Uczniowie/studenci pracują w grupach – otrzymują tekst piosenki (każdy wers na oddzielnej kartce). *Zadanie:* uporządkowanie wersów, tak aby powstał spójny tekst. Uczniowie/studenci muszą rozpoznać na podstawie pojedynczych wersów treść tekstu, czego on dotyczy, jaki problem został poruszony, jaki przedstawia fragment rzeczywistości. Stają się autorami tekstu – sami tworzą rymy, sami decydują o tym, które wersy będą stanowiły zwrotkę, które refren. W tej fazie zajęć powstają różne kombinacje wersów – każda grupa przedstawia na forum swój tekst.
- B.** Uczniowie/studenci słuchają piosenki – następuje konfrontacja oryginalnego tekstu z zestawionymi samodzielnie wersami oraz weryfikacja, jak bliskie oryginałowi były teksty studentów. *Zadanie:* ułożenie wersów zgodnie z oryginalnym tekstem piosenki. Celem tego zadania jest kształcenie umiejętności rozumienia tekstu ze słuchu.
- C.** Uczniowie/studenci w grupach przygotowują tzw. *Teamclustering* (Schuster, 1995:56). Na kartce papieru jest zapisane pojęcie nadrzędne (tytuł piosenki). Pierwsza osoba z grupy zapisuje jedno skojarzenie, jakie wywołało pojęcie nadrzędne i podaje kartkę następnej. Ta zapisuje swoje jedno skojarzenie, jakie wywołało pojęcie nadrzędne lub skojarzenie osoby poprzedniej. Każda grupa prezentuje wyniki na forum – wyjaśnia, dlaczego właśnie takie skojarzenia zostały zapisane. Jednocześnie grupy porównują wyniki zadania i szukają wspólnych skojarzeń, jakie są związane z pojęciem nadrzędnym. Analizowanie skojarzeń ma na celu ułatwienie interpretacji tekstu piosenki.
- D.** Uczniowie/studenci pracują w grupach. *Zadanie:* każda grupa szuka w tekście piosenki wersów, słów, które staną się impulsem do porównań interkulturowych, wskazuje na elementy rzeczywistości charakterystyczne dla danej kultury, które stają się punktem

wyjścia do porównań z tymi samymi fragmentami rzeczywistości w kulturze własnej. Szukają podobieństw i różnic w obu kulturach.

Zadanie domowe: wybranie z prasy, Internetu aktualnych wydarzeń, które przedstawiają te właśnie podobieństwa i różnice w obu kulturach.

- E.** Wybrane przez uczniów/studentów wersy stają się tytułem wiersza, który ma swoją ściśle określoną strukturę (*Elfchen*): pierwszy wers – jedno słowo, drugi wers – dwa słowa, trzeci wers – trzy słowa, czwarty wers – cztery słowa, piąty wers – jedno słowo.

▼ **Model drugi**

Cele:

1. Rozumienie tekstu ze słuchu – piosenka obcojęzycznego wykonawcy muzyki współczesnej.
2. Produkcja tekstu mówionego – rozwój umiejętności dyskursywnych:
 - ▶ rozwój umiejętności interpretacji tekstu piosenki,
 - ▶ rozwój umiejętności argumentowania.
3. Produkcja tekstu pisanego – komentarza, jako krótkiej formy wypowiedzi pisemnej o określonym ładunku emocjonalnym.
4. Odszukanie elementów rzeczywistości charakterystycznych dla kultury, w której jest umiejscowiony tekst piosenki i porównanie ich z tymi samymi elementami rzeczywistości funkcjonującymi w kulturze własnej.

Przebieg zajęć:

- A.** Prowadzący podaje tytuł piosenki. *Zadanie:* Uczniowie/studenci zapisują na kartkach skojarzenia (jedno skojarzenie na jednej kartce) dotyczące treści piosenki – są to indywidualne przypuszczenia dotyczące problemu poruszonego w tekście piosenki. (*Kärtchentechnik:* www.teachsam.de/arb/krea/krea_bra_inst_2h.htm)
- B.** Uczniowie/studenci dokonują analizy skojarzeń. Podobne lub takie same skojarzenia zostają pogrupowane. Uczniowie/studenci formułują do każdej grupy skojarzeń pojęcia nadrzędne w formie np. tytułu, hasła.

W ten sposób jest rozwijana umiejętność abstrakcyjnego myślenia, tworzenia pojęć ogólnych wobec konkretów. Studenci uczą się rozpoznawania i nazywania szerszego kontekstu, do którego odnoszą się konkretne skojarzenia.

C. Uczniowie/studenci otrzymują tekst piosenki z lukami. *Zadanie:* Podczas słuchania piosenki wypełniają luki (kształcenie sprawności rozumienia tekstu ze słuchu).

D. Uczniowie/studenci analizują tekst piosenki sprawdzając jednocześnie, na ile sprawdziły się ich przypuszczenia dotyczące treści piosenki i problemu w niej poruszonego. Porównanie tekstu piosenki ze skojarzeniami staje się punktem wyjścia do interpretacji tekstu, dyskusji o przesłaniu, jakie niesie ze sobą treść piosenki. Uczniowie/studenci decydują, które skojarzenia były najbliższe treści tekstu piosenki. Rozwijane są w ten sposób sprawności dyskursywne, tworzenie wypowiedzi ustnej, umiejętność argumentowania, przekonywania o słuszności przytaczanych argumentów.

E. Uczniowie/studenci pracują w grupach. *Zadanie:* Każda grupa szuka wersu w tekście piosenki, który stanie się impulsem do porównań interkulturowych. Wybrany wers powinien przedstawiać elementy rzeczywistości charakterystyczne dla obu kultur. Uczniowie/studenci porównują te elementy, odnajdują podobieństwa i różnice w obu kulturach.

Zadanie domowe: wyszukać w innych tekstach (prasa, Internet) wśród informacji o aktualnych wydarzeniach, potwierdzenia różnic i podobieństw.

F. Każda grupa komentuje wybrany wers – komentarz ten powinien wyrażać indywidualną opinię, nieść pewien potencjał emocjonalny. Forma komentarza jest również określona – wykrzyknienie, pytanie retoryczne, zdanie oznajmujące zawierające środki leksykalne nacechowane emocjonalnie. Rozwijana jest tutaj umiejętność tworzenia krótkich form wypowiedzi pisemnej, wyrażania własnego subiektywnego stanowiska w formie konkretnego stwierdzenia o określonym ładunku emocjonalnym.

6. Wyniki zajęć kompozycyjnych

Wyniki zajęć kompozycyjnych przeprowadzonych według modelu pierwszego (wybrane wyniki z fazy D i E)

Faza D

Wybrane wersy piosenki zespołu „Die Sterne” pt. *Big in Berlin* stały się impulsem do porównań kulturowych. Przy każdym wersie znajdują się zdjęcia, informacje z prasy lub Internetu, jakie studenci zgromadzili w ramach zadania domowego *Wir wissen nicht mehr wo wir sind* (porównanie „pchlego targu” w Warszawie i Berlinie).



Flohmarkt Warschau 1979

www.autorenbiographie.com/Reportagen/Warschau.html



Jedes Wochenende laden viele Trödelmärkte zum Stöbern und Feilschen ein. Am berühmtesten ist sicher der Trödelmarkt und Kunstmarkt am 17. Juni, aber auch am Kupfergraben oder am Arkonaplatz in Mitte lässt sich ein gutes Schnäppchen machen. [www.berlin – touristinformation.de/deutsch/berlinerleben/d_be_shopping_maerkte.php](http://www.berlin-touristinformation.de/deutsch/berlinerleben/d_be_shopping_maerkte.php)

„Wir steigen hier aus“ (Dworzec Bahnhof Zoo
w Berlinie kontra Dworzec Centralny Warszawa)

Bahnhof Zoo, Berlin. Noch vor zehn Jahren war das Areal rund um den Bahnhof Zoologischer Garten eine Gegend, die viele Berliner eher gemieden haben. Wie in dem Buch „Christiane F. – Wir Kinder vom Bahnhof Zoo“ beschrieben, waren Prostitution, Drogen und Obdachlosigkeit am Bahnhof Zoo allgegenwärtig. Seit einigen Jahren bemühen sich jedoch die Polizei und die Deutschen Bahn intensiv darum, den Bahnhof Zoo sauber zu halten. Direkt im Bahnhofsgebäude befindet sich heute sogar ein Polizeirevier. Außerdem wurden Bahnhofshallen und Bahnsteige aufwendig saniert. Mittlerweile hat sich der einst schmutzige Bahnhof zu einem modernen Reisezentrum entwickelt. Die meisten Züge fahren jedoch bis zum wesentlich größeren Ostbahnhof, der dem Hauptbahnhof einer Metropole angemessener ist. Züge in Richtung Osten fahren meist auch zum Bahnhof Lichtenberg. In unmittelbarer Nähe zum Zoologischen Garten befindet sich auch der Kurfürstendamm 35 mit all seinen Sehenswürdigkeiten (z.B. Europa Center 32, Kaiser-Wilhelm-Gedächtniskirche 32 oder dem Café Kranzler). S-Bahn: Zoologischer Garten, U-Bahn: Zoologischer Garten Bus: 100, 119, 129, 146, 200, 219, X9



www.berlin.citysam.de/bahnhof-zoo.htm

Städteporträt

Warschau oder die Beständigkeit des Seins Von Aleksandra Scheibner

Das unliebsame Geschenk Das erste, was der Besucher nach dem Verlassen des Zentralbahnhofs in Warschau sieht ist der Kulturpalast (Palac Kultury i Nauki). Das mit 234 m höchste Gebäude der Stadt wurde in nur 3 Jahren, 1953-1955, gebaut und als Geschenk der Sowjetunion an Polen übergeben. Obwohl wegen seiner Herkunft und der fremden Architektur bei vielen Warschauern unbeliebt, spielt es ohne Zweifel eine wichtige Rolle, denn er beherbergt Theater, Kinos, Ausstellungs-

und Konferenzsäle, ein Casino, mehrere Museen, den Jugendpalast und wissenschaftliche Institutionen. Zudem befinden sich hier Geschäfte, Cafes und Restaurants sowie Sporteinrichtungen. Von der Aussichtsterrasse im 30. Stock hat man einen sehr schönen Blick auf Warschau und Umgebung. In der Höhe von 170 m wurde am 31. Dezember 1999 die Millennium-Uhr enthüllt. Sie ist aus allen Himmelsrichtungen, aus einer Entfernung von 6 km sichtbar. Inzwischen ist der Kulturpalast zum Wahrzeichen der Stadt geworden und statt an seinem Abriss arbeiten die Warschauer an der Errichtung der U-Bahn (Metro), auf die sie 1953 verzichtet haben. Bis jetzt wurde eine Strecke von 15 km fertig gestellt. (...)



www.mdr.de/viaeuropa/themen/602640.html

Faza E

Przykłady wierszy (*Elfchen*), jakie ułożyli studenci do wybranych wersów piosenki *Big in Berlin*:

Die Welt ist voller Zeichen
Menschen
sind blind
wollen nichts sehen
deswegen gibt es Leiden
überall

Wir steigen hier aus
Nein!
Nicht hier!
Nicht mit dir!
Du steigst hier – ohne
Mich ...

Wir steigen irgendwo aus
Wir
steigen aus
suchen eigenes Haus
gehen durch die Stadt
enttäuscht

Wir sind big in Berlin tonight
Big

in Berlin
 Wir können alles
 sehen, fühlen, schlafen, erleben
 erfahren
Wir sind viele und wir sind zu zweit
 Gruppe
 oder vielleicht
 der beste Freund
 Wie fühlst du dich?
 Einsam

▼ **Wyniki zajęć przeprowadzonych według modelu drugiego (wybrane wyniki z fazy A, B, E i F)**

Faza A, B

Skojarzenia, jakie wywołał tytuł piosenki zespołu „Blumfeld” *Die Diktatur der Angepassten*. Skojarzenia te zostały przez studentów pogrupowane i dopasowane do sformułowanych pojęć nadrzędnych.

Pojęcia nadrzędne (tytuł, hasło)	Skojarzenia, przypuszczenia dotyczące treści tekstu piosenki
Kontakte unter den Menschen/ Verhältnisse in der Gesellschaft	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Die Menschenmasse regiert! ▶ Die Macht ▶ Einfluss der Gesellschaft ▶ Die Massenkultur ▶ Blinde Zustimmung ▶ Wir passen uns den Mustern, den Verhältnissen an, die die Mehrheit der Gesellschaft aufzwingt ▶ Wir denken, was für uns als Mitglieder der Gesellschaft gut ist, und nicht was für uns als Individuen gut ist ▶ Wir haben einen größeren Einfluss auf Menschen, wenn wir ihnen schmeicheln
Politisches System, in dem Menschen leben müssen	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Zwang ▶ Die Menschen haben keine Wahl. Sie sind unterdrückt ▶ Die Angepassten haben keine eigene Stimme, sie passen sich den Bedingungen an

	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Diktatur ist schlecht, weil sich andere Menschen anpassen müssen ▶ Totalitarismus ▶ Lager ▶ Kämpfe
Perfektes Leben?	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Keine Chance um eigene Ziele und Wünsche zu verwirklichen ▶ Beschränkung der Horizonte ▶ Hinweise um perfektes Leben zu führen ▶ Keine eigenen Ideen ▶ Keine Möglichkeiten ▶ Flexibilität ▶ Das Anpassen kann eine bequeme Weise fürs Leben sein – man muss nichts tun, sich nur anpassen ▶ Jemand verzichtet auf das eigene „ich“, seine Pläne und Bedürfnisse und folgt der Menschenmasse
Außenseiter in der Gesellschaft	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Die Unangepassten ▶ Andere Meinung und Verhaltensweise? Außenseiter ▶ Man soll sich nicht immer anpassen, vielleicht kann man das selbst machen ▶ Ist man als ein Individualist stärker, oder kann man mehr erreichen, wenn man sich anpasst?
Die Diktatur der Namen	<ul style="list-style-type: none"> ▶ KGB ▶ Stalin ▶ Lenin ▶ Saddam Hussein

Faza E

Wybrane wersy z piosenki stały się impulsem do porównań kulturowych. W ramach zadania domowego studenci odszukali w prasie i w Internecie krótkie wiadomości, jakie nawiązują do treści zasygnalizowanych w wybranych wersach piosenki.

„ ... *es wird immer so weitergehen ...* „

Deutsche und Polen gehen gemeinsam gegen organisierte Kriminalität vor Schwerin (AP) Erstmals

gehen die deutsche und die polnische Polizei mit einer gemeinsamen Ermittlungsgruppe gegen organisierte Kriminalität vor. Das Landeskriminalamt (LKA) Mecklenburg-Vorpommern und die Wojewodschaftskommandantur der Polizei in Stettin haben eine Vereinbarung über die Bildung einer gemeinsamen Ermittlungsgruppe unterzeichnet, wie LKA-Direktor Ingmar Weitemeier am Donnerstag in Schwerin mitteilte. Die Vereinbarung sei auf Grundlage des Regierungsabkommens der Bundesrepublik und Polens über die Zusammenarbeit der Polizei- und Grenzschutzbehörden getroffen worden. «Die Täter im Bereich der organisierten Kriminalität agieren grenzüberschreitend, daher ist es für uns zwingend erforderlich, alle rechtlichen Möglichkeiten zu nutzen, die Ermittlungstätigkeit zu internationalisieren», erklärte Weitemeier. Die deutsche Polizei arbeitet den Angaben zufolge bereits seit mehreren Jahren eng mit der polnischen zusammen. Kontakte wurden durch regelmäßige gegenseitige Arbeitsbesuche, Hospitationen und Schulungen, aber auch im Zusammenhang mit konkreten Ermittlungen gepflegt. Die bislang anlassbezogene Zusammenarbeit erreiche mit der Einrichtung der gemeinsamen Ermittlungsgruppe aber jetzt eine deutlich höhere Qualität, hieß es. (<http://de.news.yahoo.com/040902/12/46v3f.html>)

„ ... Sie vergiften alle Flüsse, die Luft, den Boden ... und tun so als ob nichts wäre ...“

Über 500 Erdbeben-Experten treffen sich in Potsdam Potsdam (ddp-lbg). Über 500 Erdbeben-Experten treffen sich ab heute für sechs Tage in Potsdam. Sie kommen zur 29. Hauptversammlung der Europäischen Seismologischen Kommission zusammen,

wie ein Sprecher des GeoForschungsZentrums Potsdam sagte. Die Experten aus Europa und angrenzenden Ländern sowie Nordafrika wollen über neue wissenschaftliche Methoden und Ergebnisse der Erdbebenforschung diskutieren. Die Kommission will die europäische Zusammenarbeit auf dem Gebiet der Erdbebenforschung verbessern. Die gemeinsam von der Universität Potsdam und dem GFZ ausgerichtete Tagung behandelt Themen wie die Überwachung von Erdbebenherden und die Prognoseforschung.

Massenhaftes Fischsterben in Westpolens Grenzregion Gorzow (ddp-lbg). Die anhaltende Hitze hat in Brandenburgs Nachbar-Wojewodschaft Lebus Land zu einem massenhaften Fischsterben geführt. Es seien mehrere Flüsse und Seen betroffen, berichtete die westpolnische Tageszeitung «Gazeta Lubuska» (Freitagausgabe). In einem Abschnitt der Obra bei Bledzew rund 60 Kilometer östlich der Grenzstadt Küstrin vermoderten tausende tote Fische, der Gestank sei unerträglich. Wegen der gesundheitlichen Gefahren seien einige Badeabschnitte gesperrt worden. Eine Analyse habe ergeben, dass das Wasser der Obra auf einem mehrere Kilometer langen Abschnitt nur ein Milligramm Sauerstoff pro Liter enthalte, sagte die Leiterin eines Labors aus Landsberg (Gorzow) dem Blatt. Der Normalwert liege bei 6,5 Milligramm. Ursache seien die hohen Temperaturen und die übermäßige Sonneneinstrahlung. Hinzu kämen die niedrigen Wasserstände. Die Obra mündet in die Warthe, die wiederum in die Oder fließt. (<http://de.news.yahoo.com/040820/336/468u7.html>)

Faza F

Komentarze wybranych wersów piosenki zespołu Blumfeld *Die Diktatur der Angepassten*:

<u>Wers piosenki</u>	<u>Komentarz</u>
„ ... es wird immer so weitergehen ... „	Das ist wahr, weil man nicht alles verändern kann. Ein Mensch kann zu wenig machen um die Welt zu verbessern
„ ... Lügen, Lügen, Lügen ... „	... und warum??!!
„ ... Leben Sie und ihre Lügen ... „	Lügen geben uns das Gefühl der Sicherheit?
„ ... Sie vergiften alle Flüsse, die Luft, den Boden ... und tun so als ob nichts wäre ... „	Wenn alles zerstört wird, werden die Menschen verstehen, dass man Geld nicht essen kann.
„ ... Ihr habt alles falsch gemacht habt ihr nie drüber nachgedacht? ... „	Die Menschen sind sich selbst schuld, dass sie arm und unglücklich sind.
„ ... Im Norden, Süden, Osten, Westen Die Diktatur der Angepassten ... „	Sie sind überall, wie hungrige Ameisen
„ ... Ein starker Staat hilft ihnen beim Stummsein ... „	In einem starken Staat dürfen die Menschen ihre eigene Meinung nicht äußern - sonst werden sie gedämmt !

BIBLIOGRAFIA

Ehlers, Swantje (1999), „Landeskunde und Literatur“, w: Bredella, Lothar, Delanoy, Werner, *Interkultureller Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Günter Nari Verlag. 418-438.

Hallet, Wolfgang (2002), *Fremdsprachenunterricht als Spiel der Texte und Kulturen*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag.

Kast, Bernd (1999), *Fertigkeit Schreiben*. Kassel, München, Tübingen: Langenscheidt.

Liedke, Martina, Redder, Angelika, Scheiter, Susanne

(1999), „Interkulturelles Handeln – ein diskursanalytischer Trainingsansatz“, w: Brunner, Gisela, Fiehler, Reiner, Kindt, Walter (1999), *Angewandte Diskursforschung*, Opladen/Wiesbaden: Westdeutscher Verlag. 149–179.

Praxis Deutsch, zeszyt 123, 1994, str. 24.

Schulster, Karl (1995), *Das personal – kreative Schreiben im Deutschunterricht. Theorie und Praxis*, Baltmannsweiler: Schneider-Verlag .

www.teachsam.de/arb/krea/krea_brainst_2h.htm
(styczeń 2005)

Edyta Dadej¹⁾

Kaczyce, woj. śląskie

Zastosowanie poezji w nauczaniu języka obcego

Nauczyciele języków obcych mają dostęp do różnych materiałów, pozwalających im uatrakcyjnić lekcje – do autentycznych czasopism w języku obcym, materiałów audio-wizualnych czy programów multimedialnych. Stanowią one niezwykle wartościowe narzędzia nauczania i uczenia się. Wszyscy je chyba stosujemy, ale nie każdy decyduje się na przeprowadzenie lekcji z poezją obcojęzyczną, do czego chciałabym zachęcić tym artykułem.

Poezja jest często postrzegana jako skryzstalizowana forma, daleka od języka codziennej komunikacji. Ktoś może powie, że nie warto tracić na nią czasu na lekcji języka obcego, bo w klasie potrzebny jest język funkcjonalny, a lekcje z poezją w języku ojczystym rzadko należą do ulubionych przez młodzież. Trzeba jednak zaznaczyć, że spotkania moich uczniów z poezją nie ograniczają się do samego jej czytania i dociekania, co autor chciał nam przekazać. Posługuję się poezją, aby pomóc uczniom osiągnąć cel, dla którego znajdują się w klasie – doskonalić ich znajomość języka. A zatem niniejszy tekst jest poświęcony zagadnieniu zastosowania poezji w celu rozwijania czterech sprawności językowych uczniów oraz nauczania gramatyki i słownictwa.

Lękamy się trudności, jakie może nastręczać obcojęzyczna poezja. Poezja zmienia zasady budowy zdania, operuje własnym słow-

nictwem, stosuje barwne metafory, miesza rejestry językowe oraz tworzy własne zasady interpunkcji. Nauczyciel może się obawiać, że pracując z „nietypowym” i często niegramatycznym tekstem, uczniowie przyswoją niepoprawne formy. W tym miejscu trzeba podkreślić rolę doboru właściwego materiału jako niezbędnego warunku powodzenia. Wiersze muszą być wybrane, przygotowane i użyte właściwie, bo tylko wtedy pozwolą uczniom myśleć, odczuwać i obcować z językiem w sposób pozwalający na jego przyswojenie. Nie ma recepty na to, jaką poezję i w jaki sposób zastosować w klasie, bo każda klasa jest inna. Warto jednak pamiętać o kilku kryteriach.

Po pierwsze musimy wziąć pod uwagę poziom językowy uczniów, bo nie będą chętnie pracować z tekstem, który jest dla nich zbyt trudny pod względem językowym. Wybieram zazwyczaj wiersz z prostszym słownictwem, który jednak pozwoli uczniom wykazać się swoimi umiejętnościami w inny sposób. Młodzież preferuje współczesny język. Język Blaka, Hopkinsa czy Chaucera z pewnością uznają za zbyt odległy w czasie i stylu. Aby uczynić poezję bardziej przystępną, dobrze jest wprowadzić i wyjaśnić trudniejsze słowa, mogące zakłócić komunikację i ukierunkować uczniów, tak aby było im łatwiej zrozumieć symboliczne czy metaforyczne znaczenia słów. Trzeba też od-

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Zespole Szkół Ponadgimnazjalnych nr 1 im. Wł. Szybińskiego w Cieszynie.

powiedzieć sobie na pytanie, czy wiersz przez nas wybrany będzie wzbudzał zainteresowanie i zaangażowanie uczniów. Młodzież z reguły preferuje tematy uniwersalne, odnoszące się do ich życiowych doświadczeń, emocji i marzeń (takie jak młodość, miłość, przyjaźń, małżeństwo itp.).

Idealny wiersz to taki, który nadaje się do audialnej i wizualnej ilustracji. Jednym z najskuteczniejszych sposobów, aby pomóc uczniom czytać poezję, to pozwolić im posłuchać nagranej wersji wiersza z towarzyszącymi efektami dźwiękowymi (np. szum fal, wiatr, nastrojowa muzyka). Niektóre wiersze mają formę graficzną, korespondującą z tematem utworu, dzięki czemu słowa na kartce mogą stworzyć zupełnie nowy świat w wyobraźni odbiorcy²⁾. Jeśli zaangażujemy wszystkie zmysły uczniów, odbiór będzie pełniejszy i nauczanie stanie się bardziej efektywne. Recytując wiersz, można stosować właściwe gesty, wyraz twarzy i ton głosu. Warto recytować go z pamięci, by móc utrzymywać kontakt wzrokowy z klasą. Można też zapisywać fragment po fragmencie lub prezentować tekst za pomocą rzutnika linijka po linijce, podczas gdy uczniowie przewidują, co będzie w następnym wersie. Pierwsze spotkanie uczniów z poezją jest decydujące, od niego, w dużej mierze zależy, czy będą podchodzić do niej z ciekawością, czy też z niechęcią.

Ćwiczenia rozwijające sprawność mówienia

Poezja stanowi świetne podłoże, punkt wyjścia do wielu komunikacyjnych ćwiczeń ustnych. Każdy wiersz może posłużyć jako stymulus do dyskusji w klasie. Wielość możliwych interpretacji tego samego utworu sprawia, że interpretacja dokonywana przez każdego odbiorcę jest tak samo poprawna i wartościowa. W czasie pierwszych spotkań młodzieży z poezją nie należy oczekiwać wybuchu spontanicznej konwersacji ani w pełni zbudowanej wypowiedzi. Szybko przekonałam się, że kiedy zadam pyta-

nie „*What do you think of...?*”, skierowane do całej klasy, głucha cisza i unikanie kontaktu wzrokowego z nauczycielem będą jedyną odpowiedzią. Czasem trudno znaleźć odpowiedź na tak postawione pytanie lub uczniowie po prostu nie wiedzą, jak wyrazić swoje myśli. Mogą się wstydzić, czuć się zażenowani, kiedy mają się wypowiadać na jakiś temat przed całą klasą. Aby tego uniknąć możemy zaproponować uczniom, by w parach, a następnie w grupach szukali odpowiedzi na zadane pytania. Kiedy zachęcimy ich do podzielenia się swoimi informacjami i pomysłami z partnerem czy grupą, zwiększa się szansa na przeprowadzenie jakiejś dyskusji w klasie.

Oto przykłady kilku ćwiczeń, rozwijających sprawność mówienia:

► **Making predictions** (Przewidywanie)

Uczniowie otrzymują obrazek, korespondujący z tematem wiersza. Ich zadaniem jest go szczegółowo opisać, opowiedzieć o uczuciach przedstawionej osoby, przewidzieć, o czym opowiada podmiot liryczny i jaką przekazuje wiadomość. Następnie czytają utwór, by przekonać się, czy ich przewidywania były słuszne.

► **Talking about yourself** (Mówimy o sobie)

Wybieramy wiersz, w którym jest mowa o uczuciach (np. samotności, miłości, strachu). Przed przeczytaniem utworu prosimy uczniów, by przypomnieli sobie sytuację ze swojego życia, kiedy doświadczyli tego właśnie uczucia. Następnie każdy z nich wybiera kogoś z klasy, komu chciałby opowiedzieć o swoim doświadczeniu.

*A Sad Song about Greenwich Village*³⁾
She lives in a garret
Up a haunted stair,
And even when she's frightened
There's nobody to care.

She cooks so small a dinner
She dines on the smell,

²⁾ Przykładem może być wiersz Audrey Langbottom *Resolution* w: „Literature Advanced”, OUP, s. 17, Bowler B., Parminsters (1992).

³⁾ Frances Park (1985), *A Sad Song About Greenwich Village*, w: „Poem into Poem”, OUP, s. 110.

And even if she's hungry
There's nobody to tell.

She sweeps her musty lodging
As the dawn steals near,
And even when she's crying
There's nobody to hear.

I haven't seen my neighbor
Since a long time ago,
And even if she's dead
There's nobody to know.
(Frances Park)

► **Oral compositions** (Wypowiedzi ustne)

► Making-up a story (*Tworzenie opowiadania*): Uczniowie otrzymują obrazek śpiącej kobiety, podajemy jej wiek i imię. Dzielimy klasę na małe grupy, których zadaniem jest stworzenie opowiadania o tym, co przydarzyło się kobiecie w ciągu dnia. Następnie każda grupa przedstawia klasie swoją historię, po czym czytają wiersz, by przekonać się, jak było naprawdę.

► Continuing the story (*Kontynuujemy opowiadanie*): Po przeczytaniu i analizie wiersza uczniowie wymyślają ciąg dalszy lub zakończenie historii przedstawionej w wierszu.

Głównym celem jest stworzenie jednej historyjki/opowiadania, dlatego uczniowie muszą przedyskutować różne wersje, zanim dojdą do porozumienia. Praca w grupach i parach umożliwia czynny udział i wypowiedzianie się wszystkim uczniom, choć wymaga stałego monitoringu ze strony nauczyciela. Zawsze może się zdarzyć, że w grupie znajdzie się jedna czy dwie osoby lepiej władające językiem i z większą wyobraźnią, które wykonają zadanie za pozostałych członków grupy.

*The Ballad of Lucy Jordan*⁴⁾

The morning sun touched lightly on the eyes of
Lucy Jordan,
In her white suburban bedroom, in her white
suburban town,
As she lay there 'neath the covers,
Dreaming of a thousand lovers.
Till the world turned to orange
And the room went spinning round.

At the age of 37, she realized she'd never ride
Through Paris in a sports car, with the warm wind
in her hair.

And she let the phone keep ringing,
As she sat there softly singing
Pretty nursery rhymes she's memorized
In her Daddy's easy chair.

Her husband, he was off to work
And the kids were off to school,
And there were, oh, so many ways for her to
spend the day.

She could clean the house for hours,
Or rearrange the flowers,
Or run naked down the shady streets,
Screaming all the way.

At the age of 37, she realized she'd never ride...

The evening sun touched gently on the eyes of
Lucy Jordan,

On the rooftop, where she climbed
When all the laughter grew too loud.
And she bowed and curtsied to the man
Who reached and offered her his hand,
As he led her down to the long white car
That waited past the crowd.

At the age of 37, she knew she'd found forever,
As she rode along through Paris
With the warm wind in her hair...

(Shel Silverstein)

W przeciętnej klasie niewiele czasu poświęca się na ćwiczenie wymowy, akcentu czy intonacji. Wielu nauczycieli uważa, że nie są one tak istotne jak znajomość gramatyki. Poezja jest jedną z niewielu form literackich, które zostały stworzone, aby je głośno czytać. Nie chodzi o to, aby recytować poezję na lekcjach angielskiego, ale o to, aby przemienić popularny *pronunciation drill* w przyjemne i zabawne ćwiczenie. W ćwiczeniu rytmu i intonacji są niezastąpione tzw. *jazz chants* – wiersze nagrane na kasecie, których główną cechą jest stały, mocny rytm. Stanowią one cenne narzędzie nauki, pomagające uczniom rozwijać świadomość naturalnych, rytmicznych wzorów języka mówionego. Wybijany takt w jazzie pozwala wyrazić całą skalę emocji i taka recytacja jest ekscytująca dla pełnych energii nastolatków, którzy wciąż jeszcze potrzebują możliwości zabawy z językiem, by lepiej i szybciej zapamiętać.

⁴⁾ Shel Silverstein (1993), *The Ballad of Lucy Jordan*, w: „Literature Upper-Intermediate”, s. 30.

W ćwiczeniu intonacji czy wymowy przydatne są również wiersze przystosowane do zmiany szybkości czytania i głośności oraz wiersze w formie dialogu. Poszczególne wersy dzielimy między uczniów, którzy decydują, w jaki sposób je przeczytać (ze złością, rozczarowaniem, zabawnie), a następnie przedstawiają całej klasie swoją interpretację utworu. Tego typu ćwiczenia uświadamiają uczniom rolę intonacji i uczą, jak z jej pomocą mogą zmieniać znaczenie tego, co chcą powiedzieć. Oto przykłady:

*Child's Nightmare*⁵⁾

One is a small child who hides on the floor.
Two is the bogey who knocks on the door.
Three are the windows that creak in the night.
Four are the pillows that hide me from sight.
Five are the fingers that grip on my arm.
Six are the prayers I say against harm.
Seven are the footsteps that thud in the hall.
Eight are the heartbeats hear as I fall.
Nine are the hot tears that gush from my eye.
Ten is my number. I know I must die.

(A. Maley, A. Duff)

*Mornings*⁶⁾

Rustling sheet, (start with whisper)
Shuffling feet,
Creaking bones,
Stifled groans,
Chirping, crowing
Noses blowing, (gradually
Toilets flushing, speaking
Bath taps gushing, louder)
Coffee cups clatter,
Breakfast chatter,
Neighbours' singing,
Telephones ringing,
Radios tuning,
Traffic booming,
Motorbikes thrumming,
Power drills drumming,
Jet planes thunder- (very soft again)
I just wonder
At that NOISE! (shout)
(A. M.) (A. Maley, A. Duff)

*Baby Bobby*⁷⁾

Betty bought a bright blue blanket
For her baby boy.

He cried when he saw it.
He hates bright blue.

Betty bought a bright blue blanket.

A bright blue blanket.

Betty's baby's name is Bobby.

Baby Bobby is a bad, bad boy.

He drives everybody crazy.

Bobby is a bad, bad boy.

Bobby broke his mother's glasses.

Bobby, baby! Why did you do that?

Bobby lost his father's keys.

Bobby, baby! Why did you do that?

Bobby threw the paper in the kitchen sink.

Daddy got very, very angry.

He cut all the buttons off his father's shirt.

Daddy got very, very angry.

Bobby is a bad, bad boy.

(C. Graham)

SAY-SAID. Stop on red.

EAT-ATE. Don't be late.

BREAK-BROKE. Have a Coke.

TAKE-TOOK. Learn to cook.

SPEAK-SPOKE. Tell a joke.

WRITE-WROTE. Get off the boat.

(C. Graham)

Ćwiczenia rozwijające sprawność pisania

Poezja, dzięki możliwości wyrażania treści w skondensowanej formie, może pomóc w rozwijaniu umiejętności pisania. Uczniowie lubią posługiwać się swoją wyobraźnią i poezja może ich stymulować do kreatywnego użycia języka. Czy uczniowie mają pisać wiersze w języku obcym? Dłaczego nie. Z moich badań wynika, że lubią to robić, pod warunkiem, że nie jest to zadanie obowiązkowe. Warto zachęcać młodzież do własnej twórczości, bo choć początkowo będą marudzić i niechętnie patrzeć na nasz pomysł, to jednak kiedy uda im się napisać wiersz, są zadziwieni swoimi pracami i niezwykle dumni. Czy i jak stawiać stopnie za ich prace? Trudno oceniać czyjąś twórczość, dlatego wystarczy, jeśli nauczyciel skupi się na sprawdzaniu pisowni i zasugeruje, czy podpowie, jakich innych słów uczeń mógłby

⁵⁾ A. Maley, A. Duff (1989), *Child's Nightmare*, w: „The Inward Ear”, CUP, s. 57.

⁶⁾ A. Maley, A. Duff (1989), *Mornings*, w: „The Inward Ear”, CUP, s. 59.

⁷⁾ C. Graham (1986), *Baby Bobby*, w: „Small Talk”, OUP, s. 63.

użyć. Można poprosić uczniów innych klas, by ocenili, który wiersz podoba im się najbardziej i nagrodzić te najlepsze oceną bardzo dobrą, umieścić w szkolnej gazecie czy na gazecie ścienniej z nazwiskiem autora.

Oto przykłady ćwiczeń, które pozwalają uczniom doskonalić umiejętność pisania.

▼ **Parallel-writing** (Pisanie według wzoru)

Z moich obserwacji wynika, że uczniowie preferują ćwiczenia, w których otrzymują pewien model, będący dla nich wzorem. Poniższy wiersz, wykorzystujący konstrukcję „as...as” posłuży uczniom jako wzór. Klasę dzielimy na dwie grupy. W każdej grupie uczniowie pracują w parach. Jedna grupa przygotowuje listę przymiotników, druga listę rzeczowników. Następnie łączymy uczniów z obu grup i każda para łączy przymiotniki z rzeczownikami, stosując konstrukcję „as...as”. Wyrażenia są układane w wiersz, któremu nadaje się tytuł. Uczniowie mogą też otrzymać od nauczyciela gotową listę słów, które na przykład ostatnio poznali.

Inna wersja tego ćwiczenia: jedna grupa uczniów przygotowuje listę czasowników opisujących czynności (np. *walk, shout, sing*), druga zaś listę przysłówków zakończonych na *-ly*. Następnie pary uczniów tworzą kombinacje typu czasownik + przysówek i układają z nich wiersz.

*As illogical as love*⁸⁾

As radiant as wine
As talkative as rain.
As taciturn as a mood.
As indigestible as wood.
As provoking as the wind.
As irritable as the sea.
As casual as tea.
As tight-fitting as a glove-
As illogical as love...

(A. Maley, A. Duff)

▼ **Poem completion** (Uzupełnianie wiersza)

Do tego typu ćwiczenia można użyć właściwie każdego utworu. Uczniowie otrzymują

wiersz z brakującymi słowami. Ich zadaniem jest uzupełnić go odpowiednimi wyrazami z listy. Uczniowie bardziej zaawansowani mogą użyć swoich własnych słów. Oto przykład:

heads	ones	morning	is	only	old	ears
sleep	are	eyes				

*Children*⁹⁾

Children..... at night
Children never wake up
Whencomes.
.....the old ones wake up.
Old Trouble always awake.
Children can't see over their.....
Children can't hear beyond their.....
Children can't know outside of their

The old ones see
The.....ones hear.
The oldknow.
The old onesold.

(Laura Riding)

▼ **Co-operative writing** (Wspólna twórczość)

Klasa pracuje w 6-osobowych grupach. Punktem wyjścia jest wiersz o tematyce bliskiej sercom uczniów. Jeśli jest to np. wiersz o miłości, każda osoba w grupie zapisuje jedno zdanie, opisujące miłość. Następnie cała grupa decyduje, w jakiej kolejności ułożyć zdania, aby powstał wiersz.

▼ **Writing from experience** (Korzystanie z własnych doświadczeń)

Uczniowie otrzymują zadanie napisania wiersza na temat np. nieszczęśliwej miłości, rozpoczynającego się od słów: „*There is no torture like unhappy love*” i kończącego się słowami „*And is there no end?*”

▼ **Descriptive writing** (Opisywanie)

Zaprezentowany poniżej wiersz jest niezwykłym opisem Heroda, polegającym na łączeniu z sobą dziwnych, często sprzecznych wy-

⁸⁾ A. Maley, A. Duff (1989), *As illogical as love*, w: „The Inward Ear”, s. 138.

⁹⁾ Laura Riding (1982), *Forgotten Childhood*, w: Heaney and Hughes (fragment), s. 163. Ćwiczenia zaczerpnięte z „Literature and Language Teaching” (1993), CUP, s. 110.

rażeń. Po przeczytaniu i analizie utworu prosimy uczniów, aby wybrali jakąś negatywną postać z literatury lub historii i spróbowali ją opisać w nietypowy sposób.

*Innocent's song*¹⁰⁾

Who's that knocking on the window,
Who's that standing at the door,
What are all those presents
Lying on the kitchen floor?

Who is the smiling stranger
With hair as white as gin,
What is he doing with the children
And who could have let him in?
Why has he rubies on his fingers,
A cold, cold crown on his head,
Why, when he caws his carol,
Does the salty snow run red?

Why does he ferry my fireside
As a spider on a thread,
His fingers made of fuses
And his tongue of gingerbread?

Why does the world before him
Melt in a million suns,
Why do his yellow, yearning eyes
Burn like saffron buns?

Watch where he comes walking
Out of the Christmas flame,
Dancing, double-talking:

Herod is his name.

(Charles Causley)

▼ **Poem translation** (Tłumaczenie)

Czytamy krótki wiersz w języku polskim, uczniowie zapisują cztery słowa, których mogą się spodziewać w angielskim tłumaczeniu tego utworu. W trakcie kolejnej recytacji zapisują następne cztery słowa i tak dalej. Po trzykrotnym odczytaniu porównują swoje notatki i w parach starają się stworzyć angielską wersję utworu.

*Trzy Słowa Najdziwniejsze*¹¹⁾

Kiedy wymawiam słowo Przyszłość,
pierwsza sylaba odchodzi już do przeszłości.

Kiedy wymawiam słowo Cisza,
niszczę ją.

Kiedy wymawiam słowo Nic,
Stwarzam coś, co nie mieści się w żadnym nie-
bycie.

(W. Szyborska)


*The Three Oddest Words*¹²⁾

When I pronounce the word Future,
the first syllable already belongs to the past.

When I pronounce the word Silence,
I destroy it.

When I pronounce the word Nothing
I make something no nonbeing can hold.

(tłumaczenie: S. Barańczak)

 **Ćwiczenia rozwijające
umiejętność rozumienia tekstu
czytanego i słuchanego**

Głównym celem uczniów w tego typu ćwiczeniach jest dokładne zrozumienie przeczytanego bądź wysłuchanego wiersza, aby móc wykonać kolejne zadania. Wymaga to od nich rozwinięcia takich umiejętności, jak: określanie głównej myśli tekstu, wyszukiwanie wskazanych informacji, określanie intencji autora i stylu języka przez niego używanego, rozpoznawanie części mowy i analiza struktury wiersza. Oto przykłady ćwiczeń rozwijających umiejętność recepcji:

▼ **Paraphrases** (Parafrazy)

Po przeczytaniu wiersza uczniowie otrzymują trzy parafrazy jego treści, które pozornie są podobne, różnią się jednak kilkoma szczegółami i wymagają dokładnego zrozumienia tekstu. Zadaniem uczniów jest wybrać najdokładniejsze streszczenie i uzasadnić swój wybór.

▼ **Poems' comparison** (Porównywanie wierszy)

Uczniowie otrzymują dwa różne wiersze innych autorów, ale na ten sam temat. Ich za-

¹⁰⁾ Charles Causley (1992), *Innocent's song*, w: „Literature Advanced”, s. 66.

¹¹⁾ W. Szyborska (2003), *Trzy Słowa Najdziwniejsze*, tom „Chwila / Moment”, Kraków: wyd. Znak s. 24, 25.

¹²⁾ W. Szyborska (2003), *The Three Oddest Words*, tłumaczenie: S. Barańczak.

daniem jest porównanie obu utworów pod względem słownictwa, struktury, nastroju i przekazywanych w wierszu myśli. Tego typu ćwiczenie pozwala poznać różne sposoby wyrażania tej samej myśli, czy ujęcia tego samego tematu.

▼ **Drawing a Picture** (Ilustrowanie treści wierszy)

Uczniowie słuchają wiersza, recytowanego fragment po fragmencie i starają się namalować to, co zrozumieli. Nauczyciel może też przygotować kserokopie z małymi obrazkami, ilustrującymi tylko częściowo treść wiersza, które następnie uczniowie będą musieli uzupełnić w trakcie słuchania.

*The Rescue*¹³⁾

The wind is loud,
The wind is blowing,
The waves are big,
The waves are growing.
What's that? What's that?
A dog is crying,
It's in the sea,
A dog is crying.
His or hers
Or yours or mine?
A dog is crying.
A dog is crying.

Is no one there?
A boat is going.
The waves are big,
A man is rowing,
The waves are big,
The waves are growing
Where's the dog?
It isn't crying.
His or hers
Or yours or mine?
Is it dying?
Is it dying?

The wind is loud,
The wind is blowing,
The waves are big,
The waves are growing.
Where's the boat?
It's upside down.
And where's the dog?

And must it drown?
His or hers
Or yours or mine?
O, must it drown?
O, must it drown?

Where's the man?
He's on the sand,
So tired and wet,
He cannot stand.
And where's the dog?
It's in his hand,
He lays it down,
Upon the sand.
His or hers
Or yours or mine?
The dog is mine,
The dog is mine!

So tired and wet,
And still it lies.
I stroke its head,
It opens its eyes,
It wags its tail,
So tired and wet,
I call its name,
For it's my pet.
Not his or hers
Or yours but mine.
And up it gets.
And up it gets!

(Ian Serrallier)

▼ **Putting pictures in the correct order** (Układanie ilustracji w odpowiedniej kolejności)

Przygotowujemy serię obrazków, ilustrujących treść wiersza (może nam w tym pomóc młodzież, z którą czytaliśmy ten wiersz już wcześniej). W trakcie słuchania uczniowie układają obrazki w odpowiedniej kolejności.



Zastosowanie poezji w nauczaniu słownictwa

Poezja oferuje kontekst, w którym pojedyncze elementy leksykalne stają się łatwiejsze do zapamiętania. Nauczając słownictwa, musi-

¹³⁾ Wiersz pochodzi z moich zbiorów pomocy dydaktycznych. Nie wiem jednak w jakiej książce ukazał się.

my dać uczniom możliwość zabawy i eksperymentowania ze słowami. We wszystkich ćwiczeniach szczególny nacisk należy położyć na *discovery techniques* (techniki odkrywcze). Okazuje się, że nawet proste ćwiczenie, polegające na łączeniu słów z ich znaczeniem, bardziej zaangażuje uczniów niż jakkolwiek prezentacja nauczyciela.

▼ Name the object (Nazwij przedmioty)

Tego typu ćwiczenie stosujemy w celu utrwalenia słownictwa. Z wiersza, który już wcześniej zaprezentowaliśmy na lekcji, wybieramy nowe dla uczniów słowa. Nauczyciel przygotowuje pary karteczek, na których znajdują się przedmioty i ich nazwy. Uczniowie pracują w parach. Karty zostają potasowane i rozdane. Jeden gracz wybiera kartę z zestawu drugiego gracza i poszukuje obrazka lub nazwy do pary w swoim zestawie. Zwycięża ten, kto pierwszy pozbędzie się wszystkich kart.

▼ Looking equivalents (Szukamy odpowiedników)

Po przeczytaniu krótkiego wiersza w języku angielskim, uczniowie otrzymują polskie odpowiedniki słów i wyrażeń w nim występujących i próbują odtworzyć oryginalną wersję.

What shall I be¹⁴⁾

What shall I be	czym będę
after death?	po śmierci.....
A blue butterfly	źródło trawy.....
on a blade of grass?	mewa.....
A seagull?	zabłąkany pies.....
A stray dog perhaps?	być może.....
Or just sand by the sea?	po prostu piasek....
Which is the best way	najlepszy sposób...
to attract your attention	zwrócić twoją uwagę...

(Leszek Szkutnik)

▼ Choosing the correct alternatives (Wybieranie własnej wersji)

Przygotowujemy kilka zdań zawierających słowa czy wyrażenia o podobnym znaczeniu.

Część z nich to wyrazy pojawiające się w wierszu, których znaczenie uczniowie mają zapamiętać. Z pomocą słowników wybierają oni wersję, która najbardziej pasuje do danego zdania.

▼ Matching the words to the definitions (Dopasowywanie słów do definicji)

Z wiersza, który uczniowie będą czytać, wybieramy kilka słów, które chcemy, by zapamiętali. Nowe słowa są prezentowane w zdaniach, a zadaniem uczniów jest dopasować słowa do definicji.

1. It was so hot that their little son took off all his clothes and ran naked around the garden.
2. Under the trees there were lots of shady places, just perfect for hiding from the sun.
3. At the end of the concert the pianist stood up and bowed while everyone cheered.
4. I usually read traditional nursery rhymes to my daughter before she goes to bed.
5. He hit his head so hard that the room seemed to spin round as he fell to the floor.
6. Katie screamed when she saw a spider.
7. Life here is so suburban. I'd prefer to live either in the city centre, or in the country.

- a. with no clothes
 - b. to move round fast
 - c. typical of a quiet, residential area
 - d. poems for children
 - e. bent forward at the waist to show ex. respect
 - f. made a loud cry, in fear or pain
 - g. dark with shadows at the edge of the city
- (ćwiczenie do wiersza *Ballad of Lucy Jordan*¹⁵⁾)

▼ Word building and synonyms (Łamigłówki słowne i synonimowe)

Po przeczytaniu wiersza wybieramy słowa warte zapamiętania. Zamieniamy kolejność liter w wyrazie lub tworzymy rebusy, a uczniowie muszą rozszyfrować, o jakie słowa chodzi. Oto przykłady:

*The River God*¹⁶⁾

I may be smelly and I may be old,

¹⁴⁾ L. Szkutnik (1997), *What shall I be?* w: „My thoughts in English”, Warszawa, wyd. Relaxa. Wiersz pochodzi z czasopisma *Spotlight* nr 8/1997, s. 52.

¹⁵⁾ Patrz s. 53 w tym numerze.

¹⁶⁾ Stevie Smith (1992), *The River God*, w: „Literature Advanced”, s. 40.

Rough in my pebbles, reedy in my pools,
 But where my fish float by, I bless their swim-
 ming
 And I like the people to bathe in me, especially
 women.
 But I can drown the fools
 Who bathe too close to their weir, contrary to
 rules.
 And take a long time drowning
 As I throw them up now and then in spirit of
 clowning.
 Hi yih, yippity-yap, merrily I flow,
 O I may be an old foul river but I have plenty of
 go.
 Once there was a lady who was too bold
 She bathed in me by the tall black cliff where
 the water runs cold.
 So I brought her down here
 To be my beautiful dear.
 Oh will she stay with me, will she stay
 This beautiful lady, or will she go away?
 She lies in my beautiful deep river bed with
 many a weed
 To hold her, and many a waving reed.
 Oh who would guess what a beautiful white face
 lies there
 Waiting for me to smooth and wash away the
 fear
 She looks at me with. Hi yih, do not let her
 Go. There is no one on earth who does not for-
 get her
 Now. They say I am a foolish old smelly river
 But they do not know of my wide original bed
 Where the lady waits, with her golden sleepy
 head.
 If she wishes to go I will not forgive her.

(Stevie Smith)

Przykład 1: Do każdego słowa dodaj podane li-
 tery (na początku, w środku lub na końcu),
 tak aby powstało słowo pasujące do defini-
 cji.

- sell + y + m = smelly (having an unplea-
 sant smell)
- red + e = _____ (a plant that grows
 at the edge of a river) REED
- bat + e + h = _____ (a poetic word
 for swim) BATHE
- owning + l + c = _____ (doing silly
 things for fun) CLOWNING
- own + d + r = _____ (to die in
 water because one can't breathe) DROWN

Przykład 2: Ułóż litery w odpowiedniej kolej-
 ności, tak aby powstały słowa odpowiadają-
 ce definicji.

- bespelb = pebbles (small, round stones)
 oalft = _____ (to move slowly
 and without effort through water).
 lirymre = _____ (happily)
 fficl = _____ (a high piece of land
 which overlooks the sea)
 deb = _____ (the bottom of a ri-
 ver or sea)

Przykład 3: Znajdź synonimy do słów podanych
 w nawiasach.

- bless weeds plenty of smooth bold
- Marble is (not rough) _____ to the
 touch.
 - There is (much) _____ space for cars
 to park.
 - The garden is overgrown with (unwanted
 plants) _____.
 - The priest (makes holy) _____ the
 bread and wine.
 - He was a really (brave) _____ war-
 rior.



Zastosowanie poezji do prezentacji struktur gramatycznych metodą indukcyjną

Choć może się to wydawać nietypowe,
 czasem sięgam po poezję, kiedy chcę zaprezen-
 tować młodzieży pewne struktury gramatyczne.
 Można posłużyć się wierszem, aby naprowadzić
 uczniów do odkrycia i zrozumienia danej struk-
 tury gramatycznej i sformułowania zasady jej
 użycia. Szczególnie ważne jest, aby umożliwić
 uczniom samodzielne formułowanie wniosków,
 jak i kiedy jest używana dana struktura. Uczeń,
 który samodzielnie tworzy i testuje hipotezę,
 „przetwarza” materiał dłużej, przez co jest on
 lepiej zapamiętywany. Zakładając, że uzyska on
 pomoc i wskazówki od nauczyciela, czuwające-
 go nad korygowaniem błędnych hipotez, poezja
 może okazać się atrakcyjnym sposobem zapozna-
 nia uczniów z zagadnieniami gramatycznymi.

Oto przykład wiersza, którym możemy
 posłużyć się w prezentacji wyrażenia *I wish*:

*A Spider's Poem*¹⁷⁾

I wish I weren't a spider.
I live in a flat with a nice young couple
And their three-month-old baby girl.
I wish I hadn't scared the young mother yesterday
When she saw me creeping into her baby's cot.
I wish I hadn't made her faint.
I only wanted to see the girl's face closely:
It's so lovely.
I wish she would look at me again to see
That I'm not so abominable.
I wish they would stop chasing me with a slipper
Whenever they see me:
I'm lucky I can run so fast.
How I wish I were a furry, domestic animal!
A cat? Or at least a hamster?

(A. Sikorzyńska)

Sekwencje zadań są skonstruowane według określonego schematu.

Warm-up (Rozgrzewka): wprowadzenie do właściwego zadania. Możemy przeprowadzić z uczniami krótką dyskusję na temat tego, jak wygląda życie zwierząt domowych.

A text accompanied by tasks (Tekst, uzupełniony ćwiczeniami): uczniowie czytają wiersz, wyjaśniamy trudniejsze słowa. Następnie odpowiadają na pytanie: *What facts does the spider regret (from his past, from his present)? What would he like to happen in the future?*

Conclusion (Wnioski): uczniowie samodzielnie uzupełniają regułę gramatyczną.

Test yourself tasks (Ćwiczenie sprawdzające): uczniowie muszą zastosować poznaną strukturę w praktyce. Na przykład wybierają jakąś sławną osobę i zapisują zdania z konstrukcją *I wish*, mówiące o tym, co ta osoba chciałaby zmienić w swoim życiu, wygładzie itp. Mogą wykonać proste zadanie, polegające na łączeniu zdań opisujących sytuację i życzeń dotyczących zmiany tej sytuacji (*I am too short to join the basketball team = I wish I were taller*) lub też wymyślają po kilka zdań rozpoczynających się od wyrażenia *I wish*, po czym w kilkuosobowych grupach wybierają zdania najciekawsze i układają z nich wiersz.

Kolejnym przydatnym materiałem, pomagającym uczniom utrwalić struktury gramatyczne, są *Grammar Chants*. W tym przypadku wiersz jest traktowany jako model użycia języka raczej niż źródło emocji. Technika, którą stosuje się w tego typu ćwiczeniach, przypomina tę stosowaną w metodzie audiolingwalnej i polega na kombinacji rytmicznej recytacji wiersza i powtarzaniu. Uczniowie powtarzają każdy wers wiersza, naśladując model prezentowany przez nauczyciela lub kasetę magnetofonową.

Chants są szczególnie popularne wśród młodszych uczniów, którzy nie wstydzą się takiej recytacji i chętnie stosują śmieszne gesty, mimikę i przesadną intonację.

*Sand*¹⁸⁾

If I were home,
If I were home,
I'd run to the beach,
Take off my shoes
And walk in the sand.

I'd shake the sand out of my shoes.
I'd feel it between my toes.
I'd smell wet sand in my hair.
I'd feel it in my eyes.
My face would sparkle from the sand.
I would say: "I hate this sand".

Back home, the bed would be full of sand
And my clothes, and my hair.
I would wake up and feel the sand in my hair.

Oh, it's been so long
Since I have felt sand
In my hair.

(C. Graham)

*Life is getting more and more difficult*¹⁹⁾

Life is getting more and more interesting,
More difficult, more complicated.
Life is getting more and more difficult
Things are getting harder every day.
I'll say.
Life is getting more and more interesting,
Much easier, less difficult.
Life is getting more and more interesting
Things are getting better every day.
I'll say.

(C. Graham)

¹⁷⁾ A. Sikorzyńska (1995), *A Spider's Poem*, w: „Discover it yourself”, Warszawa: WSIP, s. 70.

¹⁸⁾ C. Graham (1978), *Sand*, w: „Jazz Chants”, OUP, s. 44.

¹⁹⁾ C. Graham (1978), *Life is getting more and more difficult*, w: „Jazz Chants”, OUP, s. 44.

Stosowałam poezję w typowych, dość licznych klasach szkoły średniej, składających się z uczniów o średniej kompetencji językowej. Okazuje się, że najlepszy efekt można uzyskać z tzw. *mixed abilities classes*, skupiającymi uczniów o lepszej i gorszej znajomości języka. Słabsi uczniowie czerpią satysfakcję z faktu, że potrafią czytać coś, co jest uważane za trudny i wyszukany język, a najlepsi mogą się doszukiwać głębszych znaczeń i wykazać własną twórczością. Uczniowie bardzo szybko zauważają problemy swoich kolegów i wykazują chęć udzielania sobie pomocy.

Wszystkich zainteresowanych zastosowaniem poezji w klasie odsyłam do książek *Literature Upper-Intermediate* i *Literature Advanced* z cyklu *Making Headway* wydawnictwa Oxford University Press, gdzie można znaleźć wiele ciekawych przykładów, jak przygotować lekcje nie tylko z poezją, ale i z prozą. Warto też założyć sobie teczkę, do której można zbierać przydatne wiersze.

Każdy nauczyciel musi pamiętać, że poezja nie zawsze „udaje się” w klasie, że nie zawsze jest dobrze odbierana przez młodzież. Może się zdarzyć, że wiersz czy ćwiczenia, jakie wybierzemy, zupełnie nie przypadną uczniom do gustu. Ale czy ktoś z nas może powiedzieć, że poznał swoich uczniów do końca i wie, co jest dla nich najlepsze? Przecież zawsze nas zaskakują. W czasie lekcji z poezją nauczyciel musi

być kimś, kto poprowadzi, pomoże i obserwuje to, co dzieje się w klasie. Umiejętność bycia elastycznym i przystosowania się jest niezbędną cechą nauczyciela. Poezja nie powinna być ani rzadkim kwiatem-orchideą, którą się podziwiała, ani też *thorn in the flesh* – kłopotliwym tekstem w dziwacznym języku. Nie ma jednego modelu, który można by dopasować do wszystkich sytuacji. Jak powiedział Widdowson: „*There is no model of language which has the monopoly on truth*”²⁰. Trzeba wierzyć w potencjalną wartość poezji i stosować ją, bo tak jak każdy inny materiał pomaga ona rozwijać nie tylko kompetencję językową, ale też osobowość uczniów, niezależnie od ich poziomu opanowania języka.

Bibliografia:

- Bowler B., Parminter S. (1992), *Literature Advanced, Making Headway*. Oxford: OUP.
Bowler B., Parminter S. (1993), *Literature Upper-Intermediate, Making Headway*. Oxford: OUP.
Graham C. (1993), *Grammar Chants*, Oxford: OUP.
Graham C. (1978), *Jazz Chants*, Oxford: OUP.
Graham C. (1986), *Small Talk. More Jazz Chants*, Oxford: OUP.
Lazar G. (1993), *Literature and Language Teaching*, OUP.
Maley A., Duff A. (1989), *The Inward Ear. Poetry in the language classroom*, Cambridge: CUP.
Maley A., Moulding S. (1985), *Poem into Poem*, Cambridge: CUP.
Sikorzyńska A. (1995), *Discover it Yourself*, Warszawa: WSiP.
(lipiec 2004)

²⁰ H. G. Widdowson (1984), *Explorations in Applied Linguistics* 2. OUP.

Mirosław Pawlak¹⁾

Turek

Europejskie portfolio językowe dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych i studentów – dylematy i wyzwania



Wprowadzenie

Po dość długim okresie oczekiwania, w kwietniu rozpoczął się pierwszy pilotaż Euro-

pejskiego portfolio językowego dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych i studentów (EPJ 16+), w którym bierze udział 23 nauczycieli i wykładowców oraz około 500 uczniów i studentów z Kalisza, Konina, Poznania i Turku. Dokument

¹⁾ Dr Mirosław Pawlak jest adiunktem w Zakładzie Filologii Angielskiej UAM w Kaliszu i profesorem w Instytucie Neofilologii PWSZ w Koninie. Koordynuje również prace Grupy roboczej Zespołu ds. Europejskiego portfolio językowego.

ten, opracowany przez zespół, w skład którego, obok autora niniejszego artykułu, weszły panie Emilia Bartczak z Zespołu Szkół Ogólnokształcących im. Tadeusza Kościuszki w Turku, Zofia Lis z II Liceum Ogólnokształcącego im. Gen. Zamojskiej i H. Modrzejewskiej w Poznaniu oraz Izabela Marciniak z Instytutu Filologii Germańskiej UAM w Poznaniu²⁾ jest już czwartą narodową wersją instrumentu, mającego na celu realizację polityki językowej Rady Europy. Przypomnijmy, że od 2004 r. jest dostępne *Europejskie portfolio językowe dla uczniów od 10 do 15 lat*, a obecnie trwa pilotaż właściwy *Europejskiego portfolio językowego dla klas 0-III* oraz *Portfolio dla dorosłych* i należy mieć nadzieję, że już niedługo ostateczne wersje tych dokumentów trafią do rąk odbiorców³⁾.

O idei, celach, strukturze czy też ogólnych zasadach korzystania z *Europejskiego portfolio językowego* napisano na łamach *Języków Obcych w Szkole* na tyle dużo (np. Głowacka 2002, 2003a, 2003b; Pamuła, Sikora-Banasik, Bajorek i Bartosz-Przybyło 2005), że nie do końca byłaby zapewne uzasadniona kolejna publikacja stanowiąca tylko i wyłącznie syntezę wszystkich tych informacji. Należy jednak pamiętać o dwóch niezwykle istotnych kwestiach. Po pierwsze, jest nadal wielu nauczycieli, a w szczególności nauczycieli akademickich, którzy albo nigdy nie słyszeli o *Portfolio*, albo mają o nim jedynie bardzo mgliste wyobrażenie, i chociażby z tego powodu każda kolejna publikacja na ten temat jest potrzebna. Drugą, zapewne o wiele bardziej istotną sprawą jest fakt, że chociaż istnieją standardy, według których należy opracowywać kolejne wersje *Portfolio*, a każda z nich musi zawierać elementy określone w dokumentach Rady Europy (np. *Principles and Guidelines*; Schneider i Lenz 2001), to ich autorzy mają sporą dowolność, jeśli chodzi o zawartość i układ poszczególnych części, co pozwala na uwzględnienie istotnych cech kontekstu edukacyjnego w danym kraju oraz specyficznych potrzeb użytkownika. Opracowanie praktycznie od podstaw polskiej wersji *Europejskiego portfolio językowego dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych i studentów*, a więc grup różniących się

między sobą nie tylko wiekiem, ale również zakresem doświadczeń, celami i motywacją, wymagało takich właśnie dostosowań. Celem niniejszego artykułu jest zaprezentowanie koncepcji, jaka przyświecała autorom dokumentu, omówienie sposobu, w jaki znalazła ona odzwierciedlenie w zawartości oraz układzie poszczególnych jego części, jak również przedstawienie kilku sugestii i wątpliwości dotyczących jego wykorzystania.



Między prezentacją a refleksją

Jak każde *Europejskie portfolio językowe*, *EPJ 16+* jest narzędziem realizującym politykę językową Rady Europy przez budowanie wzajemnego zrozumienia między mieszkańcami naszego kontynentu, promowanie szacunku dla innych kultur i sposobów życia oraz rozwijanie różnorodności językowej i kulturowej. Podobnie jak inne dokumenty tego typu, ma on również na celu zachęcenie użytkowników do nauki języków obcych przez całe życie, wykształcenie w nich umiejętności refleksji nad procesem ich przyswajania oraz samodzielnego uczenia się, jak również promowanie samooceny i innego rodzaju zachowań o charakterze autonomicznym. Nie mniej ważnym zadaniem jest dostarczenie przejrzystego, spójnego i ogólnie akceptowanego opisu kompetencji i sprawności językowych, przy wykorzystaniu poziomów biegłości językowej zawartych w *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, dokumencie opracowanym przez Radę Europy. Jak każda inna wersja *Europejskiego portfolio językowego* niezależnie od kręgu odbiorców, dla których jest przeznaczona, *EPJ 16+* ma dokumentować i wspierać naukę wszystkich języków obcych, z którymi użytkownik ma lub miał kontakt, zarówno w szkole, jak i poza nią. I w końcu, co niezwykle istotne, stanowi ono własność osoby uczącej się, która sama decyduje, jak i kiedy z niego korzystać oraz komu i w jakich okolicznościach je zaprezentować.

²⁾ Autor artykułu chciałby podziękować wszystkim wymienionym paniom za cenne komentarze i uwagi przy opracowywaniu ostatecznej wersji artykułu.

³⁾ Patrz: www.codn.edu.pl/portfolio

Jedną z zasadniczych różnic między dostępnymi modelami *Europejskiego portfolio językowego* przeznaczonymi dla różnych kontekstów edukacyjnych, grup wiekowych czy zawodowych dotyczy konkretnych funkcji, jakie mają one wypełniać. Jak można przeczytać w *Zasadach i wytycznych (Principles and Guidelines)* Rady Europy, każda wersja *Portfolio* powinna z jednej strony przyczynić się do podniesienia efektywności nauki języków obcych w szkole i poza nią, a z drugiej umożliwić dokumentację dotychczasowych doświadczeń związanych z poznawaniem innych języków i kultur oraz prezentację osiągnięć w tym zakresie. Innymi słowy, niezależnie od adresata, *Europejskie portfolio językowe* powinno spełniać jednocześnie funkcję dydaktyczną i dokumentacyjną. Nie oznacza to bynajmniej, że każdy nowo opracowany model powinien realizować te dwie funkcje w jednakowym zakresie, a jedynie to, że żadna z nich nie może zostać całkowicie pominięta. Tak więc autorzy poszczególnych wersji mogą się zdecydować na podkreślenie funkcji dydaktycznej, koncentrując się na podnoszeniu motywacji uczniów, zachęcaniu ich do częstego kontaktu z językiem czy też rozwijaniu autonomii uczniowskiej. Mogą oni również starać się położyć główny nacisk na funkcję dokumentacyjną, dając użytkownikowi możliwość pełnej i rzetelnej prezentacji jego osiągnięć i doświadczeń językowych przez zachęcanie go do umieszczania w *Portfolio* nie tylko oficjalnych dyplomów i świadectw, ale także różnego rodzaju prac pisemnych i nagrań, czy też zaświadczeń o pobycie za granicą, kontaktach z rodzimymi użytkownikami języka itp. Rzecz jasna, obok intencji i zamierzeń autorów nacisk położony na te dwie różne funkcje jest w dużym stopniu uzależniony od grupy użytkowników, do której jest adresowany określony model oraz od kontekstu edukacyjnego. Należy również pamiętać, że funkcja dokumentacyjna i dydaktyczna będą mniej lub bardziej widoczne w poszczególnych częściach *Portfolio*.

Choć *EPJ 16+* realizuje obie omówione powyżej funkcje, to w porównaniu z innymi modelami dokumentu opracowanymi dla polskiego odbiorcy, kładzie ono bardzo duży nacisk na funkcję dydaktyczną. Koncepcja taka jest rezultatem rzetelnej analizy zarówno cech i po-

trzeb grupy wiekowej, dla której *Portfolio* zostało przygotowane, jak również specyficznego charakteru doświadczeń związanych z nauką i pracą, które posiadają uczniowie i studenci. W porównaniu z uczniami szkoły podstawowej czy nawet gimnazjum, uczniowie szkół ponadgimnazjalnych znajdują się na etapie rozwoju emocjonalnego, kognitywnego i społecznego, który powoduje, że nadal posiadają oni ogromny potencjał do nauki języków obcych. Jednocześnie jednak, dzięki dobrze rozwiniętej umiejętności abstrakcyjnego myślenia, dominacji pamięci logicznej nad mechaniczną, a także sporemu bagażowi doświadczeń edukacyjnych, są oni zdolni do refleksji nad procesami uczenia się, potrafią bardziej obiektywnie sami się oceniać, wyznaczać cele nauki i sposoby ich osiągnięcia, i są na ogół bardziej skłonni do podejmowania działań o charakterze autonomicznym (zob. Brown 2000; Harmer 2001; Komorowska 2003). Z drugiej strony uczniom w tym wieku zazwyczaj brak jest motywacji do nauki języków, co często wynika ze sztuczności komunikacji podczas lekcji oraz ograniczonych możliwości ich wykorzystania. Dlatego też jednym z nadrzędnych celów procesu dydaktycznego powinno być uświadomienie im wartości uczenia się języków i poznawania innych kultur, zachęcanie ich do wykazywania aktywności w tym zakresie i pokazanie im najbardziej efektywnych sposobów nauki. Wiele z powyższych uwag odnosi się także do studentów, którym nadal stosunkowo łatwo przychodzi nauka języków, ale którzy jednocześnie potrzebują odpowiedniej motywacji, aby ją kontynuować po ukończeniu szkoły średniej. Studenci są też tą grupą wiekową, którą chyba najłatwiej zachęcić do refleksji nad procesem uczenia się, poszukiwania technik i strategii, ale często nie bardzo są w stanie podjąć tego typu działania bez zachęty lektora czy wykładowcy (zob. Pawlak 2004). Nie bez znaczenia jest też fakt, że pierwsze doświadczenia zawodowe mogą w wydatny sposób przyczynić się do dostrzeżenia znaczenia samodzielnej nauki i podejmowania wzmoczonych wysiłków w tym kierunku.

W *EPJ 16+*, a w szczególności w *Biografii językowej*, podjęto rozliczne próby mające na celu zachęcanie użytkowników do refleksji nad procesem uczenia się języków oraz rozwijania

ich autonomii, które składają się na spójny program kształtowania samodzielności uczniowskiej, podobny do tego, jaki proponują niektórzy metodocy (np. Nunan 1999). Po pierwsze, użytkownicy mają możliwość dogłębnego zastanowienia się nad swoimi postawami, przekonaniami i oczekiwaniami w odniesieniu do procesu uczenia się, co jest punktem wyjścia dla określenia i ciągłej modyfikacji celów, które chcą osiągnąć oraz doboru odpowiednich sposobów ich realizacji zarówno podczas lekcji, jak i samodzielnej nauki. I tak na przykład, wybierając stwierdzenia, które najlepiej ich opisują jako osoby uczące się języków obcych, uczniowie i studenci mogą dojść do wniosku, że powinni zwrócić większą uwagę na stworzenie sobie odpowiednich warunków do nauki, czy też bardziej aktywnie uczestniczyć w lekcjach. Dyskusja z nauczycielem czy też z koleżankami i kolegami na temat trafności podanych stwierdzeń może także przyczynić się do zmiany postaw, które są szkodliwe i obniżają motywację do nauki. Jeśli bowiem uczeń jest przekonany, że brak specjalnych predyspozycji u kogoś, kto nie jest już małym dzieckiem uniemożliwia skuteczną naukę języka, to trudno oczekiwać, że podejdzie do tego zadania z entuzjazmem, a wspólna refleksja nad prawdziwością takich przekonań może się okazać bardzo pomocna.

Kiedy już uczący się lepiej poznają samych siebie, mają możliwość określenia swoich mocnych i słabych stron w odniesieniu do języków, które znają, zastanowić się nad celami, które chcieliby osiągnąć oraz odpowiednio zaplanować naukę. Następnym logicznym krokiem jest wybór najbardziej odpowiednich sposobów realizacji wyznaczonych celów, co sprowadza się do doboru najbardziej im odpowiadających technik i strategii, które można wykorzystać w rozwijaniu określonych podsystemów języka i sprawności. Oczywiście główny problem polega zazwyczaj na tym, że uczący się często wykorzystują techniki i strategie, które są mało efektywne ze względu na ich cechy osobowościowe albo rodzaj wykonywanego zadania. I tutaj również *EPJ 16+* wychodzi naprzeciw ich potrzebom, bo można w nim znaleźć rozbudowaną sekcję *Jak uczyć się języków?*, gdzie mają możliwość nie tylko uświadomienia sobie, jak ważną rolę w procesie przyswajania języków obcych od-

grywają techniki i strategie uczenia się, ale, co ważniejsze, mogą również zaznaczyć te, które sami wykorzystują podczas nauki. Jest wielce prawdopodobne, że przeglądając listy różnych sposobów pracy nad podsystemami języka i sprawnościami, uczący się natrafią na zupełnie nowe techniki i strategie, zaczną z nimi eksperymentować i w końcu znajdą takie, które najbardziej im odpowiadają.

Choć refleksja nad postawami i oczekiwaniami oraz identyfikacja efektywnych sposobów uczenia się bez wątpienia przyczyniają się do rozwijania postaw autonomicznych, autorzy dokumentu poszli o krok dalej, zamieszczając w *Biografii językowej* sekcję w całości poświęconą autonomii. Użytkownicy znajdą tutaj nie tylko cenne uwagi na temat roli, jaką odgrywa umiejętność samodzielnego uczenia się w nauce języka, ale także będą mieli możliwość określenia stopnia swojej autonomii. Co więcej, będą mogli dokonać tej swoistej samooceny w pewnych odstępach czasu, co jest odzwierciedleniem faktu, że nie tylko pełna autonomia jest niemożliwa do osiągnięcia w warunkach szkolnych, ale również tego, że zmiana pewnych głęboko zakorzenionych postaw i przekonań wymaga czasu. Rozwijaniu autonomii służy również sekcja *Moje refleksje nad nauką języka*, gdzie użytkownicy są zachęceni do systematycznego zamieszczania komentarzy na temat wyznaczanych celów, sposobów ich osiągnięcia, napotykanych problemów czy trudności. Niezwykle istotne jest również to, że większość zadań w *Biografii językowej* umożliwia dopisanie własnych zdań czy stwierdzeń, co ma pokazać uczącym się, że ich własne preferencje, przekonania i sposoby nauki są równie ważne, jak te zamieszczone na poszczególnych stronach *Portfolio*. Pewien element autonomii zawiera również *Dossier*, gdyż użytkownik nie tylko dokonuje wyboru prac, które chciałby tam umieścić, ale również musi je odpowiednio opisać, decydując, czy dana praca jest dobra, czy też nie i w jakim stopniu odzwierciedla ona aktualny poziom opanowania języka.

I w końcu nadchodzi czas samooceny, a więc kolejnego elementu służącego rozwijaniu autonomii ucznia, który zamyka pewien etap i sam w sobie może być punktem wyjścia do kolejnych refleksji, wyznaczania celów, plano-

wania nauki i samego procesu uczenia się. Jak w każdym *Portfolio*, funkcję tę mają spełnić szczegółowe listy umiejętności dla pięciu sprawności (słucham i rozumiem, czytam i rozumiem, mówię – porozumiewam się, mówię – samodzielnie wypowiadam się i piszę) dla każdego z sześciu poziomów biegłości językowej (A1–C2). Aby jeszcze bardziej podkreślić zależność między wyznaczaniem celów, planowaniem procesu uczenia się i samooceną, uczący się ma tutaj możliwość nie tylko dodania do listy dodatkowych umiejętności, ale także zaznaczenia stopnia ich opanowania przez zakreszenie pola «potrafię», «ćwiczę» lub «zamierzam to osiągnąć». Takie rozwiązanie jest podobne do przyjętego w *Portfolio (dla klas 0–III)* oraz *Portfolio dla uczniów od 10 do 15 lat* i pozwala na bardziej dynamiczną ocenę ciągle zmieniających się umiejętności.



Struktura i forma

Zgodnie z wytycznymi Rady Europy, każde *Portfolio* powinno składać się z trzech części, tj. *Paszportu językowego*, *Biografii językowej* oraz *Dossier*, przy czym autorzy mogą w szczególnie uzasadnionych przypadkach dodać kolejny element, tak jak na przykład w szwajcarskim *Portfolio dla młodzieży i dorosłych*, gdzie w oddzielnej części umieszczono wszystkie materiały do kopiowania. Istnieje również spora dowolność, jeśli chodzi o organizację i wygląd poszczególnych części, z tym, że zaleca się, aby w *Portfolio* przeznaczonym dla osób powyżej 16 roku życia używać standardowej wersji *Paszportu językowego*, w której pewne elementy nie mogą być modyfikowane. Istnieje również spora dowolność, jeśli chodzi o dobór języków, przy czym obok języka ojczystego w *Portfolio* powinien być użyty język angielski lub francuski, a nazwy głównych sekcji powinny być przetłumaczone na wybrane języki.

Jeśli chodzi o strukturę *EPJ 16+*, to respektuje ono podział na części wymienione powyżej i podczas jego opracowywania nie było rozważane dodanie kolejnej. Zdecydowano również, że dokument będzie miał formę segregatora, co ułatwi użytkownikom umieszczanie

w nim wszelkiego rodzaju dokumentów, kserokopii wybranych stron czy też wykonanych przez siebie prac. Poszczególne części *EPJ 16+* są od siebie oddzielone różnokolorowymi tekturkami, co zwiększa przejrzystość i zdecydowanie ułatwia szybkie poruszanie się po ponad stustronicowym dokumencie. To, co pozostaje przedmiotem dyskusji, to kolejność, w jakiej te trzy elementy mają być umieszczone, ponieważ jest to kwestia, która nie została dokładnie uregulowana w dokumentach Rady Europy. Mimo, że w wersji pilotażowej kolejność poszczególnych elementów odzwierciedla tę podaną powyżej, rozważane jest w przyszłości umieszczenie *Paszportu językowego* po *Biografii językowej*. Wydaje się bowiem, że skoro *Paszport* jest niewątpliwie najbardziej skomplikowaną częścią dokumentu, umieszczenie go na początku książki może zniechęcić użytkowników, którzy tak czy inaczej muszą się odpowiednio przygotować do jego wypełniania przez wykonanie zadań w *Biografii językowej*.

Wyraźne podkreślenie w *EPJ 16+* funkcji dydaktycznej spowodowało, że bardzo rozbudowana i urozmaicona w porównaniu z innymi modelami *Portfolio* jest *Biografia językowa*, gdyż jest to właśnie część, gdzie funkcję tę można było najpełniej zrealizować. Choć nie udało się tego zrobić w wersji pilotażowej, to wydaje się, że dla większej przejrzystości i wygody użytkownika należałoby umieścić jeszcze przed szczegółowymi listami umiejętności tzw. skalę ogólną poziomów biegłości językowej, jak również tabelę samooceny, bo wtedy łatwiej będzie uczącym się określić ich obecny poziom zaawansowania w odniesieniu do poszczególnych sprawności w różnych językach i zdecydować, od której listy powinni rozpocząć proces samooceny. Co do *Paszportu językowego*, to jest to dokument standardowy, chociaż już teraz są planowane w kolejnej wersji zmiany dotyczące układu, a co najważniejsze, umieszczenie w nim skali ogólnej po to, aby użytkownicy nie byli zmuszeni do poszukiwania instrumentów samooceny w różnych częściach *EPJ 16+*. Jeśli chodzi o *Dossier*, to przyjęto dość proste rozwiązanie polegające na tym, że użytkownik ma wpinać do segregatora wybrane przez siebie prace, które powinny zostać ponumerowane, wpisane do tabeli oraz opatrzone odpowiednim kodem in-

formującym o sposobie ich wykonania, jakości itp. Co ważne, uczyący się mają tutaj umieszczać jedynie wykonane przez siebie prace, podczas gdy wszystkie dyplomy, świadectwa lub zaświadczenia powinny zostać umieszczone w tej samej części segregatora, w której znajduje się *Paszport*. Warto również zauważyć, że wiele stron w poszczególnych częściach (np. listy umiejętności, lista prac w *Dossier* itp.) opatrzone symbolem «skopiuuj», aby zasygnalizować użytkownikom konieczność wielokrotnego ich wykorzystania.

Niezwykle dużą wagę przy opracowywaniu dokumentu przywiązano do zamieszczenia w poszczególnych jego częściach obszernych instrukcji i objaśnień, które nie ograniczają się jedynie do wprowadzania trzech głównych części, ale towarzyszą także poszczególnym zadaniom w ich obrębie. Takie rozwiązanie wydaje się cenne, bo podkreśla samodzielność i niezależność użytkownika, i jest wręcz konieczne w przypadku studentów, którzy często mogą nie mieć do kogo się zwrócić o pomoc przy wypełnianiu *Portfolio*. Na szczególną uwagę zasługują tutaj obszernie wyjaśnienia dotyczące korzystania z list umiejętności, które są po prostu konieczne, jeśli chcemy uniknąć sytuacji, gdy przerażony liczbą i szczegółowością wskaźników biegłości językowej użytkownik po prostu pominie ten ważny element.

Ostatnią kwestią, którą warto poruszyć, jest dobór języków, które zostały wykorzystane w *Portfolio* oraz zakres ich używania. Obok języków wymaganych przez Radę Europy, autorzy zdecydowali o umieszczeniu w dokumencie także języka niemieckiego i rosyjskiego, co jest rozwiązaniem logicznym, biorąc pod uwagę ich przydatność ze względów geograficznych i gospodarczych, a także fakt, że występują one w innych polskich modelach. Nieco więcej kontrowersji budzić może zapewne decyzja, aby ograniczyć występowanie obcojęzycznych odpowiedników jedynie do nagłówków sekcji i niektórych podsekcji oraz wstępów do kolejnych części *EPJ 16+*, pomijając je jednocześnie w wyjaśnieniach do poszczególnych zadań i ich treści. Chociaż częstsze użycie czterech języków obcych mogłoby zapewne mieć jakąś wartość dydaktyczną, umożliwiając użytkownikom przyswojenie i utrwalenie pewnych wyrażeń czy struktur, to

cena, jaką należałoby zapłacić, byłoby spore wydłużenie dokumentu i brak przejrzystości, a co za tym idzie, zniechęcenie użytkowników już na samym początku pracy. Poza tym, jak wyjaśniłem powyżej, *EPJ 16+* ma, obok prezentacji umiejętności i osiągnięć, służyć głównie zachęcaniu do refleksji i promowaniu autonomii, a dla osiągnięcia tych celów całkowicie wystarczającym, a być może nawet preferowanym instrumentem wydaje się być język ojczysty.



Sugestie i wątpliwości

Po opracowaniu praktycznie od podstaw tak obszernego dokumentu jak *EPJ 16+*, zrodziła się nadzieja autorów, że spotka się on z życzliwym przyjęciem i będzie chętnie używany przez licznych przedstawicieli grup, do których jest adresowany. Aby tak się jednak stało, nie wystarczy jedynie zaprezentować *Portfolio* na jednej z lekcji, opowiedzieć w kilku zdaniach o jego zaletach i krótko uzasadnić, dlaczego warto z niego korzystać. Tak jak w przypadku innych działań mających na celu rozwijanie motywacji uczniów, zachęcanie ich do refleksji nad procesem przyswajania języka, lub też promowanie autonomii, nieoceniona jest tutaj rola nauczyciela, który nie tylko powinien systematycznie przypominać uczniom czy studentom o konieczności pracy z *EPJ 16+* i informować o korzyściach z niej wypływających, ale także zachęcać ich do dyskusji na temat strategii uczenia się czy też powszechnie panujących stereotypów dotyczących uczenia się języków. Nauczyciel powinien także zawsze służyć pomocą i radą przy wypełnianiu poszczególnych części dokumentu i być dla użytkowników partnerem pomagając im, jeśli tylko o to poproszą, w dokonywaniu samooceny, wytyczaniu kolejnych celów czy też doborze sposobów ich osiągnięcia. Oczywiście *Portfolio* jest własnością uczących się i to oni powinni podejmować decyzje dotyczące jego używania, ale jeśli zostawimy ich samym sobie, to wielu z nich bardzo szybko może zrezygnować ze żmudnego wypełniania tabel i wykonywania zadań na rzecz bardziej konkretnych obowiązków, z których są na co dzień rozliczani. Oczywiście, zaangażowanie nauczy-

ciela jest kwestią bardzo problematyczną na wyższych uczelniach, ale należy mieć nadzieję, że za kilka lat spora liczba studentów będzie już miała pewne doświadczenia w pracy z *Portfolio* i, doceniając jego zalety, będzie chciała samodzielnie z niego korzystać.

Skoro zaangażowanie nauczycieli jest niezbędne, aby *EPJ 16+* mogło odnieść sukces, to nasuwa się pytanie, w jaki sposób można takie właśnie podejście wykształcić wśród nich samych. Jak wspomniałem powyżej, są przecież całe rzesze nauczycieli na różnych poziomach kształcenia, którzy nigdy nie słyszeli o *Europejskim portfolio językowym*, a jeśli nawet o nim słyszeli, to nie bardzo wiedzą, czemu ma ono służyć i jak z niego korzystać. Sytuacja wygląda jeszcze gorzej na wyższych uczelniach, gdzie wiedza na ten temat jest jeszcze mniejsza, a w wielu kręgach sama idea jest uznawana za mało przydatną, szczególnie w odniesieniu do nauczania języków na tym poziomie kształcenia. Biorąc to wszystko pod uwagę, wydaje się, że jeśli *EPJ 16+* ma się faktycznie stać powszechnie używanym instrumentem służącym rozwijaniu różnorodności językowej i kulturowej, promowaniu uczenia się języków przez całe życie czy też rozwijaniu autonomii, niezbędne jest podjęcie kroków, które doprowadziłyby do upowszechnienia idei *Portfolio* pośród nauczycieli, a w szczególności nauczycieli akademickich. Ogromną rolę odgrywa tutaj oczywiście CODN, a optymizmem napawa fakt, że niektóre wydawnictwa zalecają wręcz pracę z narodowymi wersjami *Portfolio* jako doskonałe uzupełnienie treści zawartych w podręcznikach. Równie ważne jest jednak poruszenie tej tematyki na zajęciach z dydaktyki i metodyki na kierunkach filologicznych, co uwarściłoby przyszłych nauczycieli na tę kwestię i przygotowywało ich do służenia pomocą i radą uczniom i studentom. Cóż jednak zrobić, jeśli to właśnie wielu lektorów czy wykładowców nie bardzo widzi sens bliższego zapoznawania się z ideą *Portfolio*, nie mówiąc już o jej promowaniu? Wydaje się, że dużo do zrobienia mają tutaj stowarzyszenia skupiające nauczycieli akademickich, takie jak na przykład Polskie Towarzystwo Neofilologiczne, czy też Stowarzyszenie Nauczycieli Akademickich Filologii Angielskiej.

Trzeba również mieć świadomość, że nawet pomoc odpowiednio do tego przygotowa-

nych nauczycieli i wykładowców nie może zagwarantować sukcesu *EPJ 16+*. O ile bowiem należy się spodziewać, że zainteresują się nim dość liczni uczniowie szkół ponadgimnazjalnych, często zapewne w taki czy inny sposób zachęceni przez swoich nauczycieli bądź ambitną dyrekcję, wielką niewiadomą jest to, na ile *Portfolio* przyjmie się wśród studentów. Trzeba bowiem pamiętać, że wielu z nich dość wcześnie podejmuje pracę, o wiele trudniej jest tutaj liczyć na wsparcie i pomoc wykładowcy, jest wiele innych osobistych, naukowych czy zawodowych celów wartych realizacji, a co najważniejsze, wielu studentów może dojść do wniosku, że lepiej się po prostu pouczyć języków niż marnować czas na pracę z *Portfolio*, która sama w sobie nie może natychmiast przynieść wymiernych efektów. Innym istotnym problemem jest to, w jaki sposób dokument będzie promowany i rozpowszechniany pośród potencjalnych użytkowników. O ile bowiem w przypadku szkół ponadgimnazjalnych zapewne znajdą się samorządy gotowe zakupić *EPJ 16+* dla wszystkich uczniów w gminie czy powiecie, albo przynajmniej w wybranych szkołach, to studenci będą musieli je kupić, i niezależnie od tego, jak niska będzie jego cena, często nie będzie to dla nich akurat ta rzecz, na którą chcieliby wydać pieniądze. Paradoksalnie, bardzo istotnym zagrożeniem jest również potencjalna chęć szkół albo poszczególnych nauczycieli, aby potraktować pracę z *Portfolio* jako kolejny obowiązek szkolny, ze wszystkimi tego konsekwencjami wraz z całym systemem kar i nagród. Takie podejście stanowiłoby oczywiście zaprzeczenie idei *Portfolio* i na pewno nie służyłoby promowaniu autonomii, którą można próbować rozwijać, ale nie da się jej nauczyć (zob. Benson 2001).

Na koniec warto wspomnieć o kilku wątpliwościach dotyczących opracowanego dokumentu, który znajduje się w tej chwili w rękach tych kilkuset uczniów i studentów biorących udział w pierwszym pilotażu. Największą chyba niewiadomą jest to, na ile sprawdzą się wskaźniki biegłości językowej zawarte w listach umiejętności, a uwagi uczestników pilotażu z pewnością doprowadzą do dość daleko idących zmian w tym zakresie. Już teraz bowiem widać, że należy pójść w kierunku ograniczenia

ich liczby, ich doprecyzowania i uproszczenia. Innym problemem jest to, na ile jasne są instrukcje i objaśnienia do poszczególnych części dokumentu oraz konkretnych zadań. Chodzi tutaj w szczególności o przydatność i zrozumiałość szczegółowych wyjaśnień poprzedzających listy umiejętności, bo to właśnie od nich zależy, na ile użytkownik *EPJ 16+* będzie w stanie dokonać rzetelnej samooceny i odnotować poziom swoich umiejętności w *Paszporcie językowym*. A to właśnie *Paszport językowy*, jak można wywnioskować ze wstępnych reakcji uczestników pilotażu, jest właśnie tą częścią dokumentu, która jest najmniej przejrzysta i zrozumiała, i która budzi najwięcej obaw. Niestety jest to również ten element, gdzie możliwość ingerencji i uproszczenia przez stronę polską jest bardzo ograniczona.



Podsumowanie

Jak kilkakrotnie wspominałem w niniejszym artykule, *Europejskie portfolio językowe dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych i studentów* stworzono praktycznie od podstaw biorąc pod uwagę specyficzne cechy, potrzeby i doświadczenia grupy odbiorców, do której jest adresowane, jak również swoiste uwarunkowania polskiego kontekstu edukacyjnego. Podejście to znalazło przede wszystkim odzwierciedlenie w podkreśleniu funkcji dydaktycznej dokumentu, jak również opracowaniu zadań mających na celu zachęcanie użytkowników do refleksji nad procesem przyswajania języka oraz rozwijanie ich samodzielności i autonomii. Przy opracowywaniu dokumentu dużą wagę przywiązywano również do zaproponowania takiej jego formy i struktury, które zapewniałyby przejrzystość, zrozumiałość i łatwość użycia, a także do zamieszczenia szczegółowych wyjaśnień dotyczących korzystania z każdej części, aby ułatwić samodzielną pracę.

Pomimo tych wysiłków, w obecnej wersji pilotażowej z pewnością sporo trzeba będzie jeszcze zmienić, a to, w jakim stopniu przyjęte założenia i zaproponowane rozwiązania można uznać za skuteczne, okaże się zapewne po do-

konaniu szczegółowej analizy uzupełnionych *Portfolio* oraz wypełnionych przez uczestników i ich nauczycieli ankiet. Należy także pamiętać, że niezależnie od trafności dokonanych wyborów i przyjętych rozwiązań, kiedy już się ukaże ostateczna wersja dokumentu, jej sukces będzie zależeć w bardzo dużej mierze od wsparcia, jakie uzyskają uczniowie i studenci od swoich nauczycieli i wykładowców oraz od tego, na ile uda nam się upowszechnić ideę *Portfolio* i przekonać do niej tych, którzy odpowiadają za kształcenie przyszłych nauczycieli.

Bibliografia

- Bartczak, E., Lis, Z., Marciniak I. i Pawlak, M. (2005), *Europejskie portfolio językowe dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych i studentów*, wersja pierwsza pilotażowa, Warszawa: CODN.
- Benson, P. (2001), *Teaching and researching autonomy*, Harlow: Pearson Education.
- Brown, H. D. (1994), *Teaching by principles. An Interactive approach to language pedagogy*, Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall.
- Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, (2003), Warszawa: Rada Europy, CODN.
- Głowacka, B. (2002), „Europejskie Portfolio Językowe – droga do wielojęzyczności”, w: *Języki Obce w Szkole 4/2002*, s. 39-44.
- Głowacka, B. (2003a), „Europejskie Portfolio Językowe”, w: *Języki Obce w Szkole 1/2003*, s. 48-50.
- Głowacka, B. (2003b), „Europejskie Portfolio Językowe – dlaczego warto?”, w: *Języki Obce w Szkole 6/2003*, s. 111-114.
- Harmer, J. (2001), *The practice of English language teaching*, Harlow: Longman.
- Komorowska, H. (2003), *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Nunan, D. (1999), *Second language teaching and learning*, Boston: Heinle & Heinle.
- Pamuła, M., Sikora-Banasik, D., Bajorek, A. i Bartosz-Przybyło, I. (2005), „Czekając na Europejskie portfolio językowe dla dzieci... Rozwijanie wrażliwości i umiejętności interkulturowych” w: *Języki Obce w Szkole 1/2005*, s. 85-89.
- Pawlak, M. (2004), „Autonomia studenta anglistyki – deklaracje a rzeczywistość”, w: Pawlak, M. (red.), *Autonomia w nauce języka obcego*. Poznań-Kalisz: Wydawnictwo Wydziału Pedagogiczno-Artystycznego w Kaliszu, s. 173-191.
- Principles and Guidelines* (2004), Strasbourg: Language Policy Division.
- Schneider, G. i Lenz, P. (2001), *European Language Portfolio: Guide for developers*, Lern- und Forschungszentrum Fremdsprachen: University of Fribourg/CH.

(maj 2005)



Dariusz Langhoff¹⁾
Rybnik

Przyswajanie angielskich przyimków *at*, *in*, *on*: krytyka podejścia kognitywno-korpusowego

Nauka angielskich przyimków zależnych (*dependent prepositions*) od otaczających je słów, wraz z czasownikami frazalnymi, stanowi szczególnie problem dla uczących się języka angielskiego na poziomie zaawansowanym. Jest to jedna z ostatnich barier dzieląca ucznia od osiągnięcia maestrii w posługiwaniu się językiem docelowym. Dlatego tak ważne jest rozwinięcie strategii, która efektywnie prowadziłaby do opanowania i trwałego zapamiętania struktur przyimkowych (Gethin, 1992).

e of stage fever. I'm very surprised
r ability to pass. Leila's very good
e. Despite considerable achievements
rous similar data have been provided
ct of medical care on health depends
m of office filing is a good advance

Ćwiczenia powyższego rodzaju mają podobno umożliwić „eksplikację pozornie nielogicznych reguł gramatycznych w sposób niezwykle klarowny i logiczny” (Bączkowska, 2004). Powstaje tu problem, który wymaga analizy i dyskusji. Uzupełnianie brakujących przyimków w kolumnie obustronnie amputowanych, niepowiązanych fragmentów zdań powinno raczej utrudniać, nie ułatwiać naukę kombinacji przyimkowych pozbawiając je odniesienia do realnej sytuacji. Technika z użyciem konkordancerów ma cechy mechanicznego drylu mało atrakcyjnego dla czytającego. Dlatego postanowiłem drogą badania porównać metodę kognitywno-

Jedną z metod mających służyć temu celowi jest „podejście kognitywno-korpusowe oparte o teorię językoznawstwa kognitywnego” (Bączkowska, 2004). Lingwistyka i gramatyka kognitywna usiłują ułatwić poznanie praw gramatyki przez powiązanie ich ze zjawiskami występującymi w otaczającym świecie. Tak zwane konkordancery są narzędziem metody kognitywno-korpusowej, według której prezentacja angielskich przyimków *at*, *in*, *on* wygląda przykładowo tak:

at your doing a thing like that.
at handling children. Yes, she is
in the field, ischaemic heart di
in other recent reviews as well.
on illness behavior and sick-rol
on the old system. We should ben

korpusową z metodą alternatywną: kognitywno-kontekstową.

W badaniu wzięły udział dwie grupy uczących się języka angielskiego na poziomie zaawansowanym. W każdej grupie było po 10 osób w wieku 15–19 lat. Lingwistyczna homogeniczność obu grup została określona przez zastosowanie przed badaniem testu typu *proficiency*. Następnie przyimki *at*, *in*, *on* zostały zaprezentowane w jednej grupie (grupa A) metodą kognitywno-korpusową (konkordancery), w drugiej grupie (grupa B) metodą kognitywno-kontekstową (pełne, wzbogacone kontekstem zdania). Czas każdej prezentacji wyniósł 60 minut.

¹⁾ Autor jest nauczycielem języka angielskiego w firmie lingwistycznej RADIUS w Rybniku i lektorem w Akademii Ekonomicznej w Katowicach.

b) Ukierunkowany stan emocjonalny (np.: *angry at, indignant at, mad at, disappointed at, surprised at*). Przykład użycia w zdaniu:

I was **surprised at** Lucy's appearance when she wore a green hat, a short skirt, sheer stockings, killer heels, and smelled of Midnight Narcissus.

2. Przyimek **in**.

a) Przestrzeń fizyczna (np.: *in a house, in a car, in a box, in a field, in an area*). Przykład użycia w zdaniu:

I wouldn't have said "Let's go **in the house**" if I had known how it looked like: broken windows, flaking paint, rotted walls, leaves scattering across the floor.

b) Udział w czynności (np.: *involved in, engaged in, engrossed in, interested in*). Przykład użycia w zdaniu:

When the terrorists were relentlessly taking over the cruiser, the captain was **engrossed in** watching a video presenting Paula Abdul as she dances with an animated alley mog dying to get his claws into her.

c) Chęć zakupu: *in the market*. Przykład użycia w zdaniu:

I'm **in the market** for a new car, I thought to myself when I saw the accident site alive with roaring flames and the vehicle's paint bubbling and scorching in the intense heat.

d) Panowanie nad własnymi emocjami: *in line*. Przykład użycia w zdaniu:

Patricia couldn't keep her temper **in line** after dreaming a nightmare: she sat bolt upright in bed, panting in terror, her face bathed in sweat.

e) Rynek w sensie abstrakcyjnym: *in the market*. Przykład użycia w zdaniu:

Jim attempted to bring in the bucks by operating out of a van the best **in the market** hamburger business.

f) Określenie użytego medium (np.: *in ink, in pencil, in a whisper, in writing, in speech*). Przykład użycia w zdaniu:

The horse had been gruesomely mutilated in a truck crash, so he spoke to him **in a whisper** to sooth the animal's lacerated nerves.

3. Przyimek **on**.

a) Stan zagrożenia lub ryzyka: *on the line*. Przykład użycia w zdaniu:

You'd better deal with the matter honestly

and fairly because your prestige and honor are **on the line**.

b) Na sprzedaż: *on the market*. Przykład użycia w zdaniu:

Bill's car, a Dodge Challenger, will be **on the market** at \$20,000 after he has driven it from Denver to San Francisco in 15 hours.

c) Wpływ (np.: *have an influence on, make an impression on*). Przykład użycia w zdaniu:

The sight of an eerily pretty girl sitting on her red tricycle with her hair billowing in the breezes **had a** long-lasting **influence on** me.

d) Zależność (np.: *depend on, hinge on, rely on*). Przykład użycia w zdaniu:

The film "The Crying Game" has an excellent central performance from Stephen Rea, whose hangdog expression is both funny and tragic, **depending on** how you view it.

e) Przedmiot działania (np.: *agree on, declare/make/wage war on, act on*).

The cyborg latched onto a power supply, systematically reconstructed itself, and **waged war on** humans going on a murderous rampage and fulfilling its programmed mission to "spare no flesh."

f) Brak zwłoki: *on the line*. Przykład użycia w zdaniu:

Seeing a Magnum .44 – probably the most powerful handgun in the world – pointing right between his eyes, the bank clerk opened the vault **on the line**.

g) Podobna jakość: *on a level*. Przykład użycia w zdaniu:

Alien and Predator are adversaries **on a level**: one fitted with a lance-like tail, projectile jaws, and acid for blood, the other sporting boomeranging blades, laser guns, and self-repairing capabilities.

Uczestnicy badania otrzymali wydruki przeprowadzonych prezentacji z prośbą o ich dalsze studiowanie w domu włączając w to czytanie przykładów na głos. Po tygodniu w obu grupach zostały przeprowadzone po dwa testy kontrolne: jeden wykorzystujący konkordancery, drugi kompletne zdania. Zadanie polegało na wstawieniu brakujących przyimków *at, in, lub on*. Każdy test zawierał odpowiednio po 30 przykładów. Poniższa tabela ilustruje wyniki:

	Grupa A średni procent odpowiedzi prawidłowych	Grupa B średni procent odpowiedzi prawidłowych
TEST KONTROLNY α (konkordancery)	75.3 %	79.8 %
TEST KONTROLNY β (pełne zdania)	77.4 %	87.7 %

Grupa B uzyskała wyraźnie lepsze rezultaty w obu testach. Na uwagę zasługuje fakt, że w grupie A lepiej wypadł test oparty na nieprezentowanej metodzie kognitywno-kontekstowej.

WNIOSKI

Nauczanie angielskich przyimków (jak i prawdopodobnie innych elementów gramatycznych) przez umieszczenie ich w rozbudowanych zdaniach wykorzystujących podłoże kontekstowe oddziałuje na wyobraźnię czytającego stymulując proces zapamiętywania. Strategia taka jest

bardziej skuteczna aniżeli wstawianie usuniętych przyimków w niekompletne, wyrwane z kontekstu fragmenty zdań.

Wywiad przeprowadzony z uczestnikami badania ujawnił *a posteriori*, że prezentacja A została oceniona jako nudna, a prezentacja B jako interesująca (niektórzy uczestnicy określali ją jako „elektryzującą”). Nie dziwi też, że na prośbę, aby przed testem kontrolnym przeczytać kilka razy podane przykłady na głos, jedynie uczniowie w grupie B zareagowali pozytywnie.

BIBLIOGRAFIA

- Bączkowska, A. (2004). „Zestaw ćwiczeń do nauki angielskich przyimków *in, at, i on*: podejście kognitywno-korpusowe”, w: *Języki Obce w Szkole* 3/2004. Warszawa: CODN.
- Gethin, H. (1992). *Grammar in Context*. London: An International Thompson Publishing Company.
- Quirk, R., Greenbaum, S. Leech, G., Svartvik, J. (1985). *A Comprehensive Grammar of the English Language*. New York: Longman Group Limited.

(grudzień 2004)

Ewa Baruk¹⁾

Lębork

Z badań nad językowym obrazem świata dzieci polskojęzycznych i rosyjskojęzycznych

Językowy obraz świata dzieci posługujących się danym językiem nosi znamię kultury, w której wzrosły. Dlatego też różnice w językowym obrazie świata dzieci różnojęzycznych wynikają nie tylko z cech obiektywnej rzeczywistości i z ich osobistego doświadczenia, ale też ze specyfiki rodzimej kultury i schematów wytworzonych w jej ramach²⁾. Można, więc przypuszczać, że językowy obraz świata dzieci to zwerbalizowana pojęciowa wizja świata, składająca się z ujętych w słowach wyobrażeń spostrzeżeńowych, utrwalonych w drodze indywidualne-

go doświadczenia, edukacji oraz przez przekaz kulturowy.

Na tę możliwość wydaje się wskazywać porównanie rekonstrukcji językowego obrazu świata dzieci polskojęzycznych, dokonanej na podstawie uzyskanego w eksperymencie skojarzeniowym³⁾ leksykonu asocjacyjnego (LA)⁴⁾ CZTERY PORY ROKU, oraz rekonstrukcji językowego obrazu świata dzieci rosyjskojęzycznych, w oparciu o LA uzyskany w opublikowanych badaniach nad podobnym zakresem ich słownika umysłowego⁵⁾.

¹⁾ Autorka jest adiunktem w Zakładzie Dydaktyki i Wczesnej Edukacji Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie.

²⁾ Zawadzka E. (2000). *Glottodydaktyczne aspekty interkulturowości*, w: „Problemy komunikacji międzykulturowej – lingwistyka, translatoryka, glottodydaktyka”. Warszawa: Oficyna Wydawnicza GRAF I PUNKT, s. 459.

³⁾ Cytowane badania zostały przeprowadzone przez autorkę na próbie 1001 dzieci z klasy czwartej szkół podstawowych w Słupsku, Wejherowie, Lęborku i Luzinie od stycznia do czerwca 2000 r.

⁴⁾ Terminem tym określał zbiór wymienionych przez dzieci słów-reakcji (asocjatów) na słowo-hasło.

⁵⁾ Береснева Н. И., Дубровская Л. А., Овчинникова И. Г. (1995). *Ассоциации детей от шести до десяти лет*, Перм.

Na szczególną uwagę zasługuje zakres treściowy niektórych pól skojarzeniowych⁶⁾, wyodrębnionych w wyniku jakościowej analizy asocjacyjnego materiału badawczego. Skojarzenia dzieci rosyjskojęzycznych zostały uporządkowane w pola skojarzeniowe i zestawione z analogicznymi polami wyszczególnionymi w LA dzieci polskojęzycznych, wyodrębnionymi w poszczególnych ośrodkach tematycznych: ВЕСНА – WIOSNA, ЛЕТО – LATO, ОСЕНЬ – JESIEŃ, ЗИМА – ZIMA. Okazało się, że w niektórych fragmentach LA zakres treściowy pokrywa się, zaś w innych – występują pewne różnice.

W LA dzieci polskojęzycznych wśród wymienionych wyrazów pojawiły się skojarzenia o wysokiej frekwencji, a przez to stanowiące niejako emblemat każdej pory roku. Są to wyrazy: słońce (WIOSNA i LATO), deszcz (JESIEŃ) oraz śnieg (ЗИМА). Natomiast w LA dzieci rosyjskojęzycznych brak takich emblematów. Udało się ustalić, że w LA dzieci rosyjskojęzycznych wyrazami o najwyższej frekwencji są nazwy pozostałych pór oraz skojarzenia echoliczne. I tak, są to na hasło:

- ▶ ВЕСНА – осень, лето, зима, весна (весны, весной, весенний, весеннее, весенняя, не весна).
- ▶ ЛЕТО – зима, весна, осень, лето (летний, летние).
- ▶ ОСЕНЬ – весна, лето, зима, осень (осенька, осенью, осенний, осенняя).
- ▶ ЗИМА – лето, весна, осень (осенний), зима (зимы, зимой, зимушка).

Skojarzenia, występujące w LA dzieci polskojęzycznych jako emblematy pór roku, zajmują dalsze pozycje, pod względem frekwencji, w LA dzieci rosyjskojęzycznych. Są to wyrazy:

- ▶ солнце, солнечная (ВЕСНА – poz. 5),
- ▶ солнце (ЛЕТО – poz. 4),
- ▶ дождь, дождливая (ОСЕНЬ – poz. 5),
- ▶ снег, снежная (ЗИМА – poz. 2).

W LA dzieci rosyjskojęzycznych pojawiły się skojarzenia, które nie wystąpiły w LA dzieci polskojęzycznych. Są to np.: наступила, пришла, кончилась, идёт, появляется (ВЕСНА) czy też: выпал снег, это начинается зима (ЗИМА). Natomiast w LA dzieci polskojęzycznych pojawiło się wiele skojarzeń określających właściwość czy

cechę danego zjawiska, np.: небо чистое, небо ясное, небо смутное, небо блѣкитное itp.

Świat otaczający dziecko pełen jest bodźców odbieranych jako wrażenia optyczne, termiczne, akustyczne, a także jako zapachy i smaki. Wrażenia te, uświadomione sobie przez dzieci i nazwane, zostały wymienione przez nie jako skojarzenia z nazwą danej pory roku. W LA dzieci rosyjskojęzycznych najwyższą frekwencję uzyskały skojarzenia nazywające wrażenia termiczne, charakterystyczne dla danej pory roku: тёплая (ВЕСНА), тёплое (ЛЕТО) oraz холодная (ОСЕНЬ i ЗИМА). Natomiast w LA dzieci polskojęzycznych na pierwszej pozycji znajdują się nazwy wrażeń optycznych. Jedynie dla hasła LATO jest to wyraz: ciepło (gorąco, upał, temperatura wysoka). Na hasło WIOSNA najczęstszą reakcją jest wyraz: zielony, na JESIEŃ – kolor, zaś na ZIMA – biały. Można więc zauważyć, że w językowym obrazie świata dzieci rosyjskojęzycznych, charakterystyczną właściwością każdej pory roku jest temperatura, natomiast dzieci polskojęzycznych – barwa.

W LA dzieci polskojęzycznych i LA dzieci rosyjskojęzycznych na uwagę zasługują również skojarzenia odnoszące się do garderoby. W LA dzieci rosyjskojęzycznych pojawiło się zaledwie kilka takich skojarzeń. Są to wyrazy: кофта i платье (ВЕСНА); бант, лента, джинсы i в сарафане (ЛЕТО); сапоги (ОСЕНЬ) oraz зонтик i шуба (ЗИМА). Natomiast w LA dzieci polskojęzycznych dla każdej pory roku udało się wyodrębnić obszerne pole skojarzeniowe, zawierające wyrazy nazywające takie kategorie garderoby, jak odzież, okrycia wierzchnie, obuwie, bielizna i dodatki:

- ▶ WIOSNA – ubrania lekkie, ciuchy, bluzka, podkoszulek, spodenki, kalosze, tenisówki.
- ▶ LATO – stroje letnie, ciuchy letnie, sukienka, spodenki krótkie, bielizna, koszulka, majtki, strój kąpielowy, czepek, obuwie letnie, sandały, tenisówki, klapki, okulary przeciwsłoneczne.
- ▶ JESIEŃ – ubrania ciepłe, ciuchy ciepłe, strój zimowy, kurtka, palto, płaszcz z kapturem, jesionka, ortalionka, spodnie grube, sweter, czapka, szalik, rękawiczki, buty ciepłe, filcówki, kozaki, kalosze, adidas brudne, parasol.

⁶⁾ Pod pojęciem tym rozumiem grupę wyrazów powiązanych tematycznie.

- ZIMA – ubranie ciepłe, ubieranie się na cebulkę, kurtka, płaszcz, futro, kozuch, kombinizon, sweter, kalesony, skarpety, buty ciepłe, kozaki, trapery, czapka, szalik, rękawiczki, kokarda.

Na tej podstawie można sądzić, że dzieci polskojęzyczne przywiązują większą wagę do garderoby niż dzieci rosyjskojęzyczne. Może to być motywowane zarówno uwarunkowaniami bytowymi, jak i kulturowymi.

Wyrazy, wymienione przez dzieci jako reakcja na słowo hasłowe, to również nazwy osób. W LA dzieci polskojęzycznych tworzą one bogatą listę skojarzeń, obejmującą osoby, z którymi łączy dziecko więzy pokrewieństwa i relacje rodzinne (rodzina, rodzice, mama, tata, babcia, dziadek, dziadzio, siostra, bracia), związki przyjaźni i koleżeństwa (kolega, koleżanki, przyjaciel, przyjaciółka) oraz osoby bliżej nieokreślone, pozostające z nim w różnych relacjach społecznych (ludzie, ludzie nowi, goście, znajomi, dzieci, bachor, dziewczyny, chłopak, pani miła, nauczyciel, nauczycielka, ratownik, kapitan, przedstawiciel biura podróży, Eskimosi).

W LA dzieci rosyjskojęzycznych, obok skojarzeń odnoszących się do relacji pokrewieństwa i bliskości osób (папа, отец, дедушка, дед, мама, кум, ты), a także nieokreślonych bliżej osób, pozostających w różnych relacjach społecznych (люди, депутат, молодец, учитель, певица, атлет) występuje obszerna lista imion własnych. Są wśród nich osoby zapewne z najbliższego otoczenia, a także ze świata polityki, mitologii i baśni, literatury czy filmu, jak np.: Шеварнадзе, Юпитер, вампир, красавица, Фантомас czy Шварценеггер.

Istotne różnice w językowym obrazie świata dzieci polskojęzycznych i rosyjskojęzycznych uwidoczniły się w trakcie analizy skojarzeń związanych z płaszczyzną edukacji, tradycji i zwyczajów oraz religii, czyli asocjacji warunkowanych kulturowo.

W LA dzieci polskojęzycznych nawiązują one do określonych motywów: szkoły (WIOSNA, LATO, JESIEŃ, ZIMA), tradycji religijnej (WIOSNA, JESIEŃ, ZIMA) i zwyczajów świątecznych (WIOSNA, ZIMA). Składają się one na obszerną listę wyrazów skojarzonych z nazwami poszczególnych pór roku.

- Motyw szkoły rozwijają m.in. skojarzenia:
- WIOSNA – szkoła, wiersz, koniec roku szkolnego.
- LATO – koniec roku szkolnego, nauka, szkoła, książki, czytanie książek.
- JESIEŃ – koniec wakacji, nowy rok szkolny, szkoła, powrót do szkoły, powrót do książek, nauka, klasa następna, dzwonek szkolny.
- ZIMA – nauka, półrocze.

Na motyw tradycji religijnej składają się m.in. skojarzenia:

- WIOSNA – rekolekcje, Wielkanoc, pisanki, baranek.
- JESIEŃ – cmentarz, zmarli, różaniec, jałmużna, Chrystus, Dzieciątko Boże, kościół, roraty, lampiony.
- ZIMA – Święta Bożego Narodzenia, Wigilia, opłatek, kolędy, Pasterka, Jezus w stajence, Pan Jezus, Trzej Królowie, anioł.

Motyw zwyczajów świątecznych tworzą m.in. skojarzenia:

- WIOSNA – marzanna, dzień wagarowicza, porządki wiosenne, urodziny, prezenty.
- ZIMA – choinka, ubieranie choinki, potrawy świąteczne, prezenty, Nowy Rok, Sylwester, karnawał.

W LA dzieci rosyjskojęzycznych skojarzeń tego typu jest znacznie mniej i cechuje je niższa frekwencja. I tak, udało się tutaj wyodrębnić motyw szkoły (школа, класс, парта, дневник, книга, учебник, карта, пенал, карандаш, клей, скрепки, закладка, стихи, часы), motyw zwyczajów (цыплёнок (ВЕЧНА); день рождения (ЛЕТО); пир, встреча, 21 день, восемь (ОСЕНЬ); ель, ветка, салют (ЗИМА)) oraz motyw nawiązujący do życia codziennego (газета, монета, денги (ЛЕТО); открытка (ОСЕНЬ); магазин, магазин „Ткани”, зеркало (ЗИМА)).

Wymienione przez dzieci rosyjskojęzyczne skojarzenia, wydają się świadczyć o tym, że w ich językowym obrazie świata najważniejsze miejsce zajmuje szkoła i problemy z nią związane. Natomiast sprawy materialne i tradycje kulturowe są w ich odczuciu mniej ważne.

Podsumowując, można zauważyć, że rekonstrukcja słownika umysłowego CZTERY PORY ROKU, dokonana na podstawie skojarzeń uzyskanych w eksperymencie asocjacyjnym z udziałem dzieci polskojęzycznych i w badaniach z udziałem dzieci rosyjskojęzycznych, jest odmienna. Czynniki różnicującymi mogą tu być m.in.:

- ▶ specyfika środowiska społeczno-gospodarczego i warunki geograficzno-przyrodnicze,
- ▶ status materialny rodzin, a także indywidualne doświadczenie dzieci,
- ▶ uwarunkowania kulturowe i system edukacji oraz właściwości języka,
- ▶ cel i metoda zastosowana w przeprowadzonych badaniach.

(maj 2004)

Aleksandra Glazer¹⁾

Gdańsk

Uczenie się języków wzbogaca



Wzbogaca, ale kogo?

Temat konkursu 2004 okazał się dla mnie nie lada wyzwaniem. Uczenie się języków obcych wzbogaca? Oczywiście! Bo rozszerza wiedzę. Bo uczy innego spojrzenia na świat. Bo poznajemy inne zwyczaje, tradycje. Cóż więcej ciekawego napisać na ten temat?

Języki obce stały się w Polsce w ostatnich latach bardzo modne. Gdy ja chodziłam do szkoły, naukę języka obcego – a był to rosyjski – zaczynałam w klasie piątej. Drugi język obcy był przewidziany programowo dopiero w liceum. Liczba godzin tygodniowo – 2. Cóż można się nauczyć w takim czasie? W wielu szkołach w ogóle nie było angielskiego (z braku kadry), bądź poziom jego nauczania był nieadekwatny do wymagań, jakie stawiał mojemu pokoleniu rynek pracy. Znajomość języka angielskiego (ewentualnie innego języka obcego) była i nadal jest podstawowym warunkiem zdobycia jakiegokolwiek pracy. Myślę, że takie doświadczenia naszego społeczeństwa spowodowały, iż na naukę języka obcego patrzy się przez pryzmat portfela, posady i kariery zawodowej. Nie było czasu, by podelektować się zdobywaną wiedzą i umiejętnościami językowymi. Trzeba było szybko opanować reguły gramatyczne i schematy zdaniowe, by dobrze się sprzedać.

Gdy rozmawiam z rodzicami moich uczniów, widzę w ich poglądach na naukę języka obcego brzemień tych doświadczeń. Chcą dać swym dzieciom wszystko to, czego im brakowa-

ło. Rezultat? Dzieci zaczynają uczyć się języków dużo wcześniej. Niemal w każdym przedszkolu jest angielski. Do innego rodzice nie posłaliby swoich pociech. Chcą im przecież zapewnić najlepszy start w życiu. Szkołę podstawową uczniowie kończą z podstawowymi znajomościami dwóch języków obcych. Mimo to, jak wykazały badania CBOŚ-u z lipca 2000 r., co najmniej jedna trzecia dzieci uczęszcza oprócz zajęć szkolnych na dodatkowo płatne kursy języka obcego²⁾.

Popyt na języki obce spowodował prawdziwy boom szkół językowych. W Trójmieście można skorzystać z 210 ofert 47 szkół językowych³⁾. Mamy do wyboru różne poziomy nauczania, wielkość grupy. Możemy negocjować warunki płatności, korzystać z rabatów. A hasła reklamowe typu „Rzucimy cię na Callana” czy „Nieobcy język obcy” dają wyrazy walki o klienta i dowodzą, że język obcy stał się najzwyklejszym towarem na rynku. Oprócz szkół językowych „działają” w Trójmieście korepetytorzy. W Internecie znalazłam 560 ogłoszeń dotyczących nauki języka obcego, od angielskiego, przez niemiecki, włoski, francuski..., po japoński! Języki obce naprawdę wzbogacają. Pytanie tylko, kogo?



Czy wzbogaca uczniów?

Dlaczego właściwie jest takie zainteresowanie językami obcymi? Czy uczniowie wiedzą, że oprócz szans na lepszą pracę czy możliwości

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w Zespole Szkół Katolickich w Gdańsku. Otrzymała wyróżnienie w naszym Konkursie 2004 – *Uczenie się języków wzbogaca – nas samych, nasze życie – pozwala nam ciągle doskonalić naszą wiedzę i umiejętności.*

²⁾ www.cebos.pl

³⁾ www.trojmiasto.pl

podróżowania bez barier językowych, nauka języka obcego poszerza ich horyzonty myślowe? Czy są świadomi bogactwa, jakie wnosi w ich osobowość nauka języka obcego? Pomyślałam, że najlepszym źródłem wiedzy będą sami uczniowie i na podstawie rozwinięcia tematu konkursowego ułożyłam ankietę, którą skierowałam do uczniów szkoły⁴⁾ w której pracuję.

UCZENIE SIĘ JĘZYKÓW WZBOGACA

Proszę o wypełnienie ankiety według wskazówek.

I. Co sądzisz o poniższych wypowiedziach? Zgadzasz się z nimi czy nie? Dlaczego tak sądzisz?

Uczenie się języków obcych wzbogaca, ...

- a) bo samo uczenie wzbogaca.
- b) bo rozszerza wiedzę.
- c) bo uczy cierpliwości.
- d) bo uczy systematyczności.
- e) bo uczymy innego spojrzenia na świat.
- f) bo poznajemy inne zwyczaje, sposoby postępowania, przyzwyczajenia i tradycje.
- g) do dzięki nim można zdobyć lepiej płatną pracę.

A jak ty byś dokończył to zdanie?

Uczenie się języków obcych wzbogaca, ...

II. Dlaczego ty uczysz się języków obcych? Zaznacz Tak lub Nie

Tak Nie

- a) dla stopnia (sprawdzianu, dla egzaminu...)
- b) dla siebie
- c) dla wewnętrznej satysfakcji, że coś wiem
- d) bo cieszy mnie zdobywana wiedza
- e) bo mi każą
- f) bo języki obce są koniecznością w dzisiejszych czasach

III. A może masz inne powody? Jakież?

g).....

h).....

i).....

IV. Wyobraź sobie, że jesteś starszkiem, siedzisz w fotelu i wspominasz:

Ja też kiedyś uczyłem się języków obcych i bardzo to lubiłem. Sprawiało mi to wiele przyjemności. To wzbogaciło moje życie, np...

Respondentów dobrałam z różnych grup wiekowych:

- dzieci w wieku wczesnoszkolnym (klasy II i III),
- uczniowie klas starszych szkoły podstawowej (klasy V i VI),
- młodzież gimnazjalną (klasy II i III).

Chciałam zbadać, czy jest jakaś różnica w postrzeganiu nauki języka obcego podyktowana wiekiem. W związku z tym, że nie zaobserwowałam istotnych zmian, a sens prostych odpowiedzi maluchów pokrywa się z bardziej rozwiniętymi wypowiedziami gimnazjalistów, zaniechałam w przeważającej mierze takiego podziału i traktuję zebrany materiał jako całość.

Uczniowie czują się wzbogaceni!

Muszę przyznać, że w ankietach uczniowie przekazali mi dużo ciekawych informacji o sobie, o swoim spojrzeniu na naukę języka.

Bardzo ucieszyła mnie na przykład wiadomość, że większość dzieci i młodzieży uczy się języków obcych, bo chce, a nie dlatego, że czuje się czymś przymuszona. Zaledwie jedna trzecia uczniów gimnazjum uczy się języków, bo im każą rodzice. W szkole podstawowej jest to już ponad połowa uczniów (70%). Być może dlatego taki wynik, że młodszy uczniowie są w nauce częściej nadzorowani przez rodziców. 87% badanych gimnazjalistów zadeklarowało, że uczy się języków dla siebie, dla wewnętrznej satysfakcji, że coś wiedzą. Podobnie odpowiadali młodszy uczniowie szkoły podstawowej. A starsi? Już tylko 79% piąto- i szóstoklasistów jest zdania, że języków uczy się dla siebie. Uczniowie szkoły podstawowej zgodnie przyznają, że uczą się języków, bo są one koniecznością w dzisiaj-

⁴⁾ Zespół Szkół Katolickich w Gdańsku.

szych czasach, gdy tymczasem tylko co 6 uczeń gimnazjum zwraca na to uwagę. Niestety, ocena jest nadal jednym z podstawowych czynników motywujących do nauki – aż dwie trzecie gimnazjalistów i starszych uczniów szkoły podstawowej uczy się języków dla sprawdzianów czy egzaminów. Dzieci w wieku wczesnoszkolnym są jeszcze wolni od nauki po ocenę...

A co uczniowie myślą o tym, że uczenie się języków obcych wzbogaca? Większość przyznaje, że to prawda. Uczenie się języków obcych wzbogaca, bo samo uczenie się wzbogaca, bo rozszerza wiedzę i słownictwo, i oczywiście daje możliwość zdobycia lepiej płatnej pracy („obecnie zdobycie pracy jest wręcz niemożliwe bez znajomości języka obcego”, a „posługiwanie się choć jednym językiem jest obowiązkowe”)⁵⁾. Co do tych kwestii wszyscy uczniowie byli zgodni. Zaskoczyły mnie jednak wypowiedzi, że języki nie uczą innego spojrzenia na świat. Połowa respondentów nie widzi w nauce języka obcego nic wspólnego ze światopoglądem. Choć są uczniowie, którzy twierdzą, że „im więcej wiesz, tym inaczej myślisz”, „nauka języka obcego daje możliwości spojrzenia na świat oczami Brytyjczyka czy Niemca...”.

Zdecydowana większość (85%) nie zgadza się z tym, że nauka języka obcego uczy cierpliwości. Twierdzi, że „cierpliwość ma się nijak do nauki”. Są nawet wypowiedzi, że bardziej zniechęca niż uczy cierpliwości...

Według uczniów naszej szkoły uczenie się języków wzbogaca, bo „dzięki nim można się porozumieć ze światem”, „daje wiedzę o innych krajach i ludziach” i „nie tylko wiedzę, ale i spokój, że w przyszłości można zdobyć dobrą pracę”. Wzbogaca, „gdyż im większą mam wiedzę, tym szersze otwierają się przede mną horyzonty. Mogę znajdować pracę w innych krajach, podróżować bez obawy, że nie będę umiała się porozumieć z ludźmi...”.

Uczenie się języków obcych „wzbogaca zdobyte w czasie nauki nasze poglądy na różne tematy, a także daje satysfakcję, że się wie coś więcej”, „ćwiczy pamięć, uczy tolerancji”, „umożliwia poznanie ludzi, zawieranie przyjaźni – to rodzi kontakty, wzajemne relacje (osobiste i zawodowe)”.

Rozważania nad tematem można zamknąć zdaniem jednej z uczennic naszej szkoły: „uczenie się języków obcych wzbogaca, bo daje człowiekowi nieskończenie wiele możliwości w życiu”.

Jak uczenie się języków wzbogaca?

Powyżej przedstawiłam fragmenty wypowiedzi dowodzące o tym, że nie jest tak źle z postrzeganiem nauki języka obcego w szkole. Uczniowie chętnie uczą się języków i to nie tylko dlatego, że są one koniecznością w dzisiejszych czasach, że dają szansę na zdobycie dobrej pracy i dostatni byt. Na pewno jest to ważnym czynnikiem motywującym, ale nie jedynym. Potwierdzają to na przykład takie wypowiedzi: „Uczę się języków obcych, bo mnie to interesuje i ciekawi”, „uczę się, żeby poznać ludzi z innych krajów i móc z nimi porozmawiać”, „aby osiągnąć coś ambitnego, np. w innym kraju”, „żeby być w czymś po prostu dobrym”.

Na podstawie zebranej wiedzy mogę też nie obawiać się, że „mało kto cieszy się dzisiaj szacunkiem dlatego, że ma dużą wiedzę, którą potrafi się dzielić z innymi”⁶⁾. Ankietowani uczniowie mają swoje autorytety. Uczą się języków, „bo chcę być taki mądry jak tata”, „bo chcę być taka jak siostra”, „bo chcę mieć taką wiedzę jak pani”, „bo lubię i chce dorównać dziadkowi” itp.

Celem moich badań było nie tylko zebranie materiału do niniejszego artykułu. Uznałam to za znakomitą okazję do pokazania uczniom, jakie wartości niesie ze sobą nauka języków obcych. Przez pytania skierowałam ich uwagę na to, że języki wzbogacają, a zarazem starałam się odwrócić ich myśli od wyłącznego komercyjnego patrzenia na zdobywane umiejętności. W ankiecie poprosiłam między innymi, by spojrzeli na swoje doświadczenia z językiem obcym z perspektywy czasu, by wyobrazili sobie, że są dojrzałymi ludźmi i ocenili, jak to wzbogaciło ich życie. Oto jakimi wrażeniami dzieli się ze mną:

„Dzięki językowi mogłem porozumieć się z osobami z innych krajów. Poznałem inne kul-

⁵⁾ Przykładowe wypowiedzi ankietowanych uczniów.

⁶⁾ Informacje dotyczące konkursu – *Języki Obce w Szkole* nr 4/2004, s.174.

tury i tradycje. W pracy mogłem lepiej się porozumieć z klientami z innych krajów”.

„Wiedziałem więcej i mogłem pomóc moim dzieciom i wnukom”.

„Mogłem wyjeżdżać np. do Anglii i Niemiec, umiałem się porozumieć z obcokrajowcami, mogłem czytać książki w różnych językach. Byłem kimś, kto ma rozległą wiedzę”.

„Mogłem podróżować i poznawać ludzi. Miałem mnóstwo przygód, z każdej opresji wychodziłem bez szwanku, znałem języki i zawsze sobie radziłem Świat nie był mi obcy i dzięki językom oswajałem go. Miałem barwne życie i jestem szczęśliwy”.

„Byłem w wielu krajach, miałem dobrą pracę, poznałem wielu przyjaciół innej narodowości, coś osiągnąłem w życiu”.

„Poznałam mojego wspaniałego męża Briana. I miałam cudownego chłopaka w Hiszpanii! Przypomina mi się taka śmieszna historia, kiedy kupowałam pamiątkę w Niemczech...”

„Zyskałam doświadczenie pracując za granicą, poznałam wielu wspaniałych przyjaciół z całego świata i wciąż utrzymuję z nimi kontakty, przez co nie tracę umiejętności posługiwania się językami. Dzięki temu mogłam podróżować bez problemu, bez żadnych barier językowych, i poznałam wiele wspaniałych miejsc”.

„Mogłam oglądać filmy bez dabingu i zwiedzać zabytki w różnych krajach z grupami angielskimi i niemieckimi”.

„Dorobiłem się wielkiego majątku na wiele biliardów euro. Stałem się najbogatszym czło-

wiekiem na świecie, mam wiele firm, bawię się klubami piłkarskimi. Mam udziały w połowie hoteli na świecie. W co drugim kraju mam olbrzymie rezydencje. A wszystko dlatego, że znam 100 języków, poczynając od angielskiego do chińskiego, i potrafię się wszędzie porozumieć”.

Chciałabym zwrócić uwagę na to, że takich wypowiedzi jak ta ostatnia, traktujących bogactwo płynące ze znajomości języków tak dosłownie, było niewiele. Uczniowie pisali najczęściej o możliwości porozumiewania się i podróżowania, wspominali o przyjaźniach i przygodach. Niektóre wypowiedzi niosą ze sobą niezwykłą mądrość i są naprawdę dalekie od patrzona na znajomość języka obcego przez pryzmat kariery zawodowej. Wręcz przeciwnie, pokazują, jak szczęśliwy może być człowiek posługujący się językiem obcym, np. „Poznałem piękną Włoszkę, z którą się potem ożeniłem. Uważam, że nie ma nic piękniejszego nad to, że mogę z nią rozmawiać w jej języku”.

Muszę przyznać, że temat konkursu, który początkowo wydał mi się tak bezproblemowy, że aż banalny i nie widziałam możliwości kontynuowania go, przerodził się w poważny problem badawczy, którego esencją jest niniejszy artykuł. I nawet, jeśli wyniki te nikogo nie zachwycają, dla mnie są niezmiernie ważne. Dały mi wiedzę najszczerzą, bo pochodzącą od dzieci. Jeśli uczenie się języków obcych wzbogaca moich uczniów, to ja czuję się podwójnie wzbogacana – ucząc się sama i ucząc innych.

(listopad 2004)

Ewa Pająk¹⁾
Kraków

„Edukacja międzykulturowa w procesie nauczania języka angielskiego przez *native speakers*”²⁾

„Nigdy bym nie przypuszczała, że nauczanie w innej kulturze może być tak wyjątkowe”

(V. Bedard, wolontariuszka K.P., Malawi)

Funkcjonowanie wielu międzynarodowych organizacji i ruchów społecznych wiąże się

z procesami globalizacji ułatwiającymi mobilność osób oraz wymianę interkulturową. Obser-

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).

wujemy różne społeczno-kulturowe aspekty procesów globalizacyjnych, m.in. wzrost zainteresowania świadomością kulturową i jej kształtowaniem w procesie nauczania/uczenia się. Bez tego rodzaju świadomości funkcjonowanie jednostki w społeczeństwach wielokulturowych i wielojęzycznych staje się utrudnione.

Problematyka międzykulturowa bywa powiązana z programami pomocy na rzecz innych. Między 1958 a 1965 r. prawie każde z wysoko uprzemysłowionych państw świata ustanowiło programy wspierające postęp ekonomiczny krajów rozwijających się oraz propagujące współpracę międzynarodową (E. Cobbs Hoffman 1998:8,13). Jedną z takich inicjatyw było powołanie w 1961 r. przez prezydenta Kennedy'ego Korpusu Pokoju (*Peace Corps*) – organizacji wysyłającej ochotników do zainteresowanych pomocą państw w celu wspierania społecznego i ekonomicznego rozwoju tych państw. Dominującą sferą działalności Korpusu (K.P.) jest edukacja językowa podejmowana na wszystkich szczeblach szkolnictwa (*TEFL-Teaching English as a Foreign Language*).

Celem niniejszego artykułu będzie przedstawienie niektórych doświadczeń wolontariuszy–*native speakers* oraz inicjatyw interkulturowych amerykańskiego Korpusu Pokoju. Wypada w tym miejscu wspomnieć, że pierwsza grupa wolontariuszy K.P. rozpoczęła swą służbę w tym samym roku, w którym powstał mur berliński (1961). Specyfika ustroju socjalistycznego powodowała krytyczne ustosunkowanie się do działalności Korpusu. Propaganda lansowana przez władze moskiewskie starała się przekonać wszystkie kraje, w których działał wówczas Korpus, że jest to organizacja szpiegowska a radzieckie publikacje zaczęły nazywać Korpus mianem „*Spy Corps*” (Korpus Szpiegów) oraz przedstawiały go jako „*instrument amerykańskiego imperializmu*” (B. Aschabrunner 1994: 20-21).

W polskiej literaturze z tego okresu również stwierdzano, że cel utworzenia Korpusu Pokoju ma wyłącznie charakter propagandowy. A. Ławrowski (1975:185-187) uważał, że chociaż oficjalne programy Korpusu na pierwszym miejscu stawiają niesienie pomocy w zakresie wykwalifikowanych kadr dla krajów słabo rozwiniętych, to w istocie jego pierwszoplanowym celem jest działanie polegające na włączeniu

wybranych grup ludności autochtonicznej w orbitę oddziaływań ideologicznych.

Przytoczone negatywne opinie świadczą o wpływie polityki „zimnej wojny” na ocenę i prezentację odmiennych ideologii i stylów życia.

Doświadczenia krajów postkomunistycznych w zakresie edukacji międzykulturowej rozpoczęły się właściwie po 1989 r. Proces transformacji ustrojowej sprawił, że społeczeństwa tych państw zyskały szansę podejmowania różnicowanych działań, umożliwiających wymianę interkulturową. Jedną z możliwości stała się obecność *native speakers*, zatrudnianych w charakterze nauczycieli języków obcych.

Zmiany polityczne spowodowały m.in. zainteresowanie władz oświatowych wielu krajów otrzymaniem pomocy ze strony Korpusu. Pierwszym krajem, który nawiązał kontakt z Korpusem Pokoju, były Węgry. Tamtejszy minister edukacji wystosował prośbę o przyznanie 10000 wolontariuszy w celu nauczania języka angielskiego (Aschabrunner 1994:25). Podobnie uczyniły polskie władze oświatowe. O skali tego zapotrzebowania może świadczyć fakt, iż łączna liczba wolontariuszy Korpusu Pokoju w świecie wynosiła wówczas 6000 osób (1989).

W rejonie Europy Środkowo-Wschodniej wolontariusze pracowali w Albanii, Armenii, Czechach i na Węgrzech (1990-1997), w Polsce (1990-2001), na Litwie, Łotwie, Słowacji i w Estonii (1992-2002). W Bułgarii i Rumunii Korpus Pokoju działa nadal.

Doświadczenia Korpusu Pokoju w zakresie wielokulturowości

W latach 1961-1998 ponad 5 milionów uczniów i studentów z całego świata było uczonych przez wolontariuszy Korpusu. Wypowiedzi wolontariuszy Korpusu Pokoju, których zadaniem jest nauczanie, wskazują na elastyczność i umiejętność adaptacji ich autorów w różnych kulturach. G. D. Smith, pracująca jako nauczycielka w szkole podstawowej w Mikronezji w latach 1995-97, stwierdza: „*Wierzenia w duchy traktowane są bardzo, bardzo poważnie na Fefen, w Mikronezji. (...) Ja z kolei jestem fanką Halloween, (...) jednakże żaden z moich uczniów*

w szkole nigdy nie słyshał o tym święcie. A więc w tygodniu poprzedzającym Halloween, zdecydowałam, że moje zajęcia oparte będą o tematykę życia po śmierci. Robiliśmy maski, pisaliśmy opowieści „z dreszczykiem”, rysowaliśmy portrety tutejszych duchów a nawet wycięliśmy „Jack-o-lantern” z okrągłego arbuza. (...) 31.X. zorganizowaliśmy piknik, a na rozpoczęcie niektórzy nauczyciele snuli opowieści o duchach w języku chuukijskim. Uczniowie od klas pierwszych po ósme byli oczarowani. Właśnie tak powinno wyglądać nauczanie, pomyślałam, szczególnie w tej ustnie przekazywanej kulturze. Nie miało znaczenia, że nasza szkoła w tym dniu nie miała ścian, elektryczności czy podstawowych urządzeń. To, co było istotne, to przekazywanie wiedzy, historii oraz wartości dzięki wykorzystaniu opowiadań” (G. D. Smith, Internet 1).

O znacznych różnicach kulturowych opowiada D. Gessell, wolontariuszka pracująca w programie rozwojowym dla pięciu wiosek w Naqelewai na Fidżi oraz pomagająca nauczać kobiety – animatorki społeczności lokalnych z całego obszaru Pacyfiku. „Czytelnictwo nie jest częścią fidżijskiej kultury, ani nigdy nie było. Przed przybyciem Europejczyków w ostatnim stuleciu fidżijski nie był językiem pisanym (...).

Niewiele wiejskiej ludności fidżijskiej czyta dla przyjemności coś odmiennego od okazjonalnego listu od rodziny, chociaż podstawowe wykształcenie jest niemal powszechne. (...) Czasami mój odosobniony zwyczaj czytania bywał okazją do wspólnych rozmów. Pewnego popołudnia, gdy odwiedziła mnie sąsiadka, zastała mnie przy książce i chcąc zaspokoić własną ciekawość zapytała, czy wszyscy Amerykanie tak dużo czytają, czy Amerykanie nie zaniedbują swoich obowiązków domowych i rodzinnych poświęcając się lekturze oraz czy Amerykanom zdarza się opuszczać pracę, aby przeczytać dobrą książkę. Jej pytania przypominały mi listę pytań kierowanych pod adresem osób będących prawdopodobnie alkoholikami. (...) Być może zakrawa to na ironię, że otwarcie szkolnej biblioteki było ostatnim z moich projektów w Naqelewai. Gdy szkoła była w trakcie przebudowy, dyrektor poprosił o zorganizowanie biblioteki. (...) Gdy nowy budynek został ukończony, dyrektor oznajmił, że biblioteka będzie najważniejszą częścią szkoły oraz przewidywał, że uczniów

czeka długa przyszłość w czytaniu” (J. Coyne 1997:77-81).

Kontakt z *native speakers* umożliwia właściwą interpretację cudzych zachowań dzięki podjęciu dialogu. Same umiejętności językowe okazują się bowiem niewystarczające w kontakcie z przedstawicielami różnych kultur. Zgodnie z zasadą 80/20, o której przypomina w swym artykule B. Banach (2003:5), zachowanie obco krajowców interpretujemy w 80% przez pryzmat własnej kultury. Korzystając z własnych doświadczeń formułujemy czasem błędne sądy, stąd istotnym elementem nauczania języka obcego staje się edukacja kulturowa.

Używanie autentycznego, żywego języka cechuje metodę komunikacyjną. Szczególny przypadek stanowi wówczas obecność *native speaker* – nauczyciela będącego modelem do naśladowania w nauce języka. Jednakże nauczyciele ci mogą nie być świadomi różnic kulturowych bądź napotykać na trudności w dostrzeganiu niuansów znaczeniowych wyrazów (ibid., 10). Autorka podkreśla też, że dokonywanie analizy leksykalnej i gramatycznej bywa dla *native speakers* wyzwaniem. Słuszność tego stwierdzenia odnajdujemy w poniższej wypowiedzi.

„(...) Wykorzystuję ustne metody nauczania angielskiego ucząc poglądowo, tak że niepotrzebne jest tłumaczenie. Biegnę!, biegnę! – mówię biegnąc przed moją klasą. Biegnę!, biegnę! – chwytam dziecko za rękę – Biegnij! – mówię i zwykle tak robi. Celem było przedstawienie „biegnącego” paradygmatu, który zazwyczaj kończy się odmienianiem: Ja biegnę, ty biegiesz, on/ona/ono biegnie. Postępujemy tak z wszystkimi czasownikami – pisze w swym eseju T. Martin (Coyne 1997:107-109).

W wypowiedziach dyrektorów szkół na temat pracy wolontariuszy Korpusu Pokoju (badania prowadziłam w latach 1999-2002 w Polsce, na Litwie, Łotwie, w Estonii, Bułgarii i Rumunii) doceniano nie tylko kompetencje językowe *native speakers*. Możliwość bezpośredniego kontaktu z Amerykanami wzbogacała wazajemną wiedzę o kulturze i tradycjach. Mieszkańcy dawnych krajów komunistycznych zyskali sposobność poznania „amerykańskiego stylu życia” w bezpośrednich relacjach z wolontariuszami. Oto przykładowe wypowiedzi:

„Gulliver pracował jako TT – metodyk angielskiego³⁾ w Centrum Kształcenia Nauczycieli w Rakvere oraz nauczał angielskiego w technikum w tym mieście (200 uczniów). (...) Wspomógł zorganizowanie Forum Młodzieży Miasta Vinni w roku 2000 i 2001 oraz Business English Camp w Kauksi w roku 2000, gdzie pełnił także funkcję nauczyciela. Oba projekty młodzieżowe miały na celu polepszenie wzajemnej współpracy ze strony estońskiej i rosyjskiej, promowanie szacunku i zrozumienia na polu wielokulturowości oraz omawianie spraw młodzieży przy jednoczesnym usprawnianiu komunikacji w języku angielskim (...)” (The US Peace Corps... 2002: 41).

„(...) Obecność wolontariuszy w naszej szkole przyczyniła się do ożywienia życia towarzyskiego wśród nauczycieli–anglistów: zaczęło się od pomysłu zorganizowania przyjęcia i przyrządzenia potraw kuchni amerykańskiej, później spotkania takie stały się tradycją i urządzano je przynajmniej raz na dwa miesiące. W pewien sposób odmienił więc życie tych nauczycieli (...)” (opinia dyrekcji; Estonia).

„(...) Derica i Julie uczą języka angielskiego w szkołach średnich w Bukareszcie. (...) Nauczanie tych dzieci jest tak proste. – twierdzi Julie. Oczywiście nie są one przyzwyczajone do sposobu, jakim nauczamy. Nie są przyzwyczajeni do tego, że nauczyciel pyta się ich o opinię. Rozmawiam z nimi indywidualnie i odpowiednio do ich poziomu. Przez cały czas zadają mi pytania dotyczące Stanów Zjednoczonych” (Aschabanner 1994:90-92).

„Derica pracuje w szkole średniej o profilu ekonomicznym. (...) Samo nauczanie, jak poprawnie operować językiem angielskim – wyznaje Derica – nie jest jedynym moim zadaniem. Uczniowie ci nie rozumieją pojęcia demokracji, tego, co oznacza bycie wolnym. Nie rozumieją, w jaki sposób można się swobodnie wypowiadać podczas zajęć. Pierwsze piętnaście minut każdej lekcji mijają mi na zwyczajnym rozmawianiu z nimi. Nie jest to coś, do czego są przyzwyczajeni. Gdy przyszedłam po raz pierwszy na zajęcia, nie ufali mi; nie wierzyli, że wolontariusze tu zostaną. Byli bardzo cisi i odnosili się z rezerwą. W starym reżimie bywały takie tematy, jakich

nawet nie mogli rozważyć. (...)” (Aschabanner 1994:93-94).

Edukacja międzykulturowa wykorzystywana w procesie nauczania wiąże się również z odrębnym programem Korpusu. 28 września 1989 r. ówczesny dyrektor Korpusu Pokoju P. Coverdell zatwierdził nową inicjatywę organizacji – program „Mądre Światowe Szkoły” (World Wise Schools). Celem programu jest kształtowanie międzynarodowej świadomości i zrozumienia wielokulturowości wśród uczniów szkół średnich. Cel ten jest realizowany przy współpracy wolontariuszy Korpusu (Internet 2). Z końcem listopada 1989 r. ponad 550 szkół było zaangażowanych w ten wyjątkowy program edukacyjny. W 1998 r. uczestniczyło w nim już 4000 szkół.

Uczniowie mają możliwość poszerzania swej wiedzy i doświadczeń dzięki rozmowom z wolontariuszami, którzy wrócili do USA z wielu regionów świata. Częścią tego programu jest nawiązywanie przez uczniów znajomości korespondencyjnych (także internetowych) z byłymi lub obecnie przebywającymi za granicą wolontariuszami.

W statucie Korpusu Pokoju jest zapisany odrębny cel organizacji powiązany z wielokulturowością. Zgodnie z tym celem, wolontariusze Korpusu starają się pogłębiać własną wiedzę na temat innych kultur oraz dzielić się tą wiedzą z rodakami w USA. Korpus Pokoju wspomaga również nauczycieli we wszechstronnym nauczaniu uczniów, wzbogacając środki dydaktyczne w szkołach (np. taśmy wideo). Szkoły uczestniczące w programie otrzymują bowiem gazetkę, porady dotyczące programu nauczania oraz kasetę wideo prezentującą państwo, w którym przebywa wolontariusz Korpusu.

W 2001 r. powstała kolejna inicjatywa wykorzystująca Internet. Amerykańscy edukatorzy, którzy pragną urozmaicić własne programy nauczania o autentyczne i aktualne doświadczenia wielokulturowe, korespondują z wolontariuszem Korpusu w sieci. Za pomocą poczty e-mail nauczyciel kontaktuje się z wybranym wolontariuszem. Wiadomości otrzymane tą drogą mogą być wykorzystywane w połączeniu z wieloma innymi materiałami edukacyjnymi, oferowany

³⁾ TT – Teacher Trainer, osoba szkoląca nauczycieli (program K.P.)

mi przez program „Mądre Światowe Szkoły” na stronach internetowych (*Volunteer to explore other cultures*, Feb 2001:28).

Strony internetowe programu zawierają m.in. scenariusze zajęć dla uczniów klas 3-5, podzielone na kategorie przedmiotowe. Scenariusze są przeznaczone na zajęcia z geografii (*geography*), nauk ścisłych (*science*), języka (*language arts*) i matematyki (*maths*). Oto przykładowe tematy zajęć: „Narody duże i małe” (Lesotho), „Zostań detektywem” (Nepal), „Gdzie w świecie leży Kirgistan?” (Kirgistan), „Tropikalne lasy deszczowe” (Honduras).

Edukacja międzykulturowa jest nieodłącznym aspektem nauczania języka obcego. Realizacja procesu dydaktycznego przez *native speakers* stanowi jednak sytuację szczególną. Uczestnictwo w dialogu kultur zyskuje wówczas wymiar tak teoretyczny, jak i praktyczny.

Z początkiem lat 90. ubiegłego stulecia możliwość zweryfikowania stereotypów przez osoby pochodzące z przeciwległych krańców „żelaznej kurtyny” była nowym doświadczeniem dla *native speakers*, ich uczniów i współpracowników. Zdaniem J. Kapicy-Curzytek (2003:31) nie wszyscy nauczyciele języków obcych dostrzegają, że uczestnictwo w komunikacji interkulturowej, w dialogu i zderzeniu kultur rozpoczyna się już od pierwszej lekcji języka obcego. Teza ta może odnosić się do niektórych nauczycieli, jednak w przypadku *native speakers* będzie błędna.

Odmienność ludzkich przekonań, wierzeń, tradycji wymaga przyjęcia postawy otwartości i twórczej oraz chęci sprawdzenia się począwszy od pierwszego kontaktu z uczniami. W dziedzinie edukacji postawa ta stanowi istotny i konieczny element pracy. Otwarcie na inność jest zresztą wstępnym warunkiem wchodzenia we wszystkie relacje edukacyjne.

Proces nauczania języka obcego przez *native speakers* należy postrzegać jako wyjątkowy rodzaj komunikacji międzykulturowej oraz uczestnictwa w dialogu z innym. Uczniowie i nauczyciele stają wobec siebie na płaszczyźnie równoprawnego kontaktu wyrażonego w nowej sytuacji poznawczej. B. Banach (2003:7), zwracając uwagę na konieczność zachowania obiektywnej i analitycznej postawy nauczyciela wobec odmienności kulturowej, przytoczyła słowa

W. Rivers: „*The teacher’s approach to culture, whether he be foreigner or native speaker, should not be a chauvinistic one (...)*”. Postulat ten, pochodzący z 1968 r., nie traci na aktualności i powinien być formułowany pod adresem wszystkich wychowawców i pedagogów.

Niezbędnym warunkiem demokracji jest edukacja do tolerancji i szacunku dla innego. Komisja ds. Edukacji XXI wieku (Delors 1998:57) zwraca uwagę, że funkcją szkoły powinna polegać na organizowaniu takich warunków, które umożliwiałyby praktykowanie postaw tolerancji przez stawianie uczniów w sytuacjach wymagających dyskusji i respektowania głosu innych. Wydaje się, że w procesie edukacji międzykulturowej umożliwianej dzięki obecności *native speakers* uczniowie zyskują umiejętność demokratycznego dialogu, który jest czynnikiem wpływającym na pokojową koegzystencję różnych grup społecznych.

Obecność wolontariuszy Korpusu Pokoju można z jednej strony uznać za sprzyjającą edukacji w duchu tolerancji i otwartości na innych. Z drugiej strony wolontariusze podkreślają swoje zaangażowanie w promowanie postaw demokratycznych przez rozwijanie u uczniów umiejętności krytycznego myślenia, prowadzenia dialogu w atmosferze obopólnego szacunku, podejmowania inicjatyw spotkań i dyskusji na forum szkoły, kraju lub regionu (np. konferencje „Model ONZ” lub program „*Junior Achievement*”).

Sama znajomość odpowiedniego języka czy umiejętność posługiwania się nim nie wystarczy jednak, aby zrozumieć innych (Grucza 1996:25). Poziom osiągniętego porozumienia zależy również od zakresu wspólnej wiedzy o świecie, wspólnych doświadczeń oraz stopnia gotowości do wysiłku komunikacyjnego (*ibid.*). Tezę tę podkreśla Komisja ds. Edukacji XXI wieku (Delors 1998:17) wskazując, że współczesnemu światu jawi się „*nowy imperatyw – lepszego rozumienia innych, lepszego rozumienia świata; konieczność wzajemnego zrozumienia, pokojowej wymiany idei czy wręcz jedności*”. Ma temu służyć jeden z filarów edukacji, wyrażony dewizą „*uczyć się, aby żyć wspólnie z innymi*”, dzięki wzbogacaniu wiedzy o innych, ich tradycji, historii.

Za priorytetowe zadanie edukacji, jak stwierdza J. Nikitorowicz (2002:53), należy bo-

wiem uznać „kierowanie się ideą tolerancji, która pozwala na systematyczne interakcje, komunikację oraz stwarza możliwości porównań, odniesień i otwarcia się na inność”.

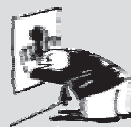
Bibliografia:

- Ashabranner B. (1994), *A New Frontier: The Peace Corps in Eastern Europe*, New York: Cobblehill Books.
- Banach B. (2003), „Tendencje interkulturowe we współczesnej glottodydaktyce”, w: *Języki Obce w Szkole 3/2003*, Warszawa: CODN.
- Cobbs Hoffman E. (1998), *All You Need is Love: The Peace Corps and the Spirit of the 1960s*, Cambridge-London: Harvard University Press.
- Coyne J. (1997), *The Great Adventure: Volunteer Stories of Life Overseas*, Washington: Peace Corps.
- Delors J. – red. (1998), *Edukacja – jest w niej ukryty skarb: raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji ds. Edukacji XXI wieku*, tłum. W. Rabczuk, Warszawa: Instytut Wydawniczy Pax.
- Grucza F. (1996), „O przeciwstawności ludzkich interesów i dążeń komunikacyjnych, interkulturowym porozumie-

- waniu się oraz naukach humanistyczno-społecznych”, w: F. Grucza, K. Chomicz-Jung (red.) *Problemy komunikacji interkulturowej: Jedna Europa – wiele języków i wiele kultur*, Warszawa: wyd. Uniwersytetu Warszawskiego.
- Kapica-Curzytek J. (2003), „Zagadnienie dialogu kultur w nauczaniu języków obcych”, w: *Języki Obce w Szkole 6/2003*, Warszawa: CODN.
- Lewowicki T., Nikitorowicz J., Pilch T., Tomiuk S. red. (2002), *Edukacja wobec ładu globalnego*, Warszawa: wyd. Akademickie „Żak”.
- Ławrowski A. (1975), *Amerykańska propaganda socjologiczna*, Warszawa: wyd. MON.
- Rivers W. (1968), *Teaching Foreign Language Skills*, Chicago: University of Chicago Press.
- The US Peace Corps Estonia, Latvia, Lithuania – The Legacy 1992-2002*, Peace Corps.
- Volunteer to explore other cultures*, „The Journal Technological Horizons in Education”, Feb 2001, vol. 28 issue 7.
- Strony internetowe:
- Internet 1 Smith G.D., *Island Ghosts (Micronesia)* w: <http://www.peacecorps.gov>
- Internet 2 <http://www.peacecorps.gov>

(maj 2004)

Warto wiedzieć



Jakie są warunki publikowania prac w naszym czasopiśmie

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

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

W celu przyspieszenia druku prac prosimy o:

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

KOMPUTERY, INTERNET, MULTIMEDIA



Teresa Pogwizd¹⁾
Wrocław

Mon ordinateur – propozycja lekcji dla klas 3-4 szkoły podstawowej

Elementy informatyki od pierwszych klas szkoły podstawowej, dostęp do Internetu, a przede wszystkim gry komputerowe sprawiają, że uczniowie łatwo i chętnie uczą się słownictwa związanego z tą tematyką. W serii książeczek do języka francuskiego *Toc! Toc! Qui est là?*²⁾, przeznaczonych dla klas 2-4 szkoły podstawowej można znaleźć lekcję związaną ze sprzętem komputerowym.

Rysunkowy słowniczek oraz dwa pierwsze ćwiczenia ułatwiają zapamiętanie nowych słów.



le moniteur



l'écran



le clavier



la souris



l'imprimante



la disquette

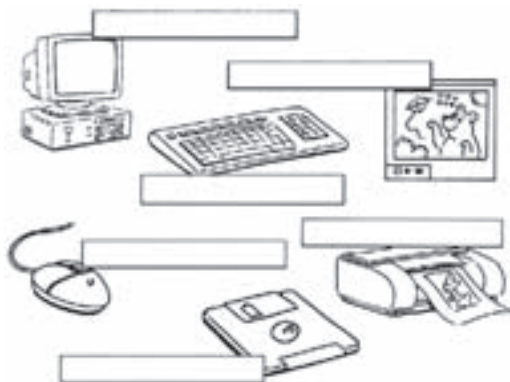


la cassette



la lettre

1. Wpisz nazwy sprzętu komputerowego przedstawionego na rysunku.



2. We wszystkich wyrazach brakuje samogłosek. Zapisz je poprawnie.

le mntr l'crn le clvr l'imprmnt la dsqtt

.....

Kolejne ćwiczenie to pełne zdania, które po przekształceniu na pierwszą osobę mogą stanowić gotowy wzór odpowiedzi na pytanie:
-*Qu'est-ce que tu fais sur l'ordinateur?*

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka francuskiego w Szkole Podstawowej nr 84 we Wrocławiu.

²⁾ Teresa Pogwizd (2004), *Toc! Toc! Qui est là?* – język francuski dla klas 2-3, część 5, Wrocław: Wydawnictwo Europa.

Zmieniając nieco strukturę tych zdań uczniowie będą mogli także odpowiedzieć na pytania:

- Qu'est-ce que tu sais faire sur l'ordinateur?
- Qu'est-ce que tu aimes faire sur l'ordinateur?

3. Wpisz numery zdań pod rysunkami.

1. Pierre dessine une voiture.
2. Paul écrit une lettre.
3. Michel joue.
4. Marion regarde un film.
5. Colette écoute une chanson.



Następnie uczniowie czytają dialog, który porusza często drażliwą sprawę dostępu do komputera w domu.



- Sophie, viens voir! Mon papa a un nouvel ordinateur.
- Tu peux allumer?
- Non.
- Tu ne peux pas jouer quand tu veux?
- Non, je dois demander à papa.
- Tu as beaucoup de jeux?
- Douze ou quatorze, je ne sais pas.

Jego zrozumienie można sprawdzić wykonując następujące ćwiczenie:

4. Prawda czy nieprawda? Zaznacz we właściwej kolumnie.

	Vrai	Faux
Papa de Julien a un nouvel ordinateur.	•	•

- Julien ne peut pas allumer l'ordinateur. • •
- Julien peut jouer quand il veut. • •
- Il a vingt-six jeux. • •

Występującą w tym dialogu strukturę *demander à qqn* można utrwalić odpowiadając na pytania z ćwiczenia 5. Pytania te, jak i wzory odpowiedzi, mogą stanowić także kanwę do dialogów między uczniami.

5. Kogo musisz zapytać o pozwolenie?

- Przeczytaj i uzupełnij.*
- Tu peux allumer l'ordinateur quand tu veux?
 - Non, je dois demander à
 - Tu peux regarder un film quand tu veux?
 - Non, je dois demander à
 - Tu peux jouer quand tu veux?
 - Non, je dois demander à
 - Tu peux aller chez ton ami quand tu veux?
 - Non, je dois demander à

Dwa elementy gramatyczne, tj. wyrażenie *beaucoup de ...* oraz formy przymiotnika *nouveau / nouvel / nouvelle* można utrwalić wykonując ćwiczenia 6 i 7.

6. Przeczytaj przykład i uzupełnij pozostałe.

- Il a une disquette.
- Il a **beaucoup de** disquettes.
- Il a un jeu.
- Il a jeux.
- Il a un CD.
- Il a CD.
- Il a une cassette.
- Il a cassettes.

7. Przeczytaj przykład i uzupełnij.

- un nouveau** clavier **un nouvel** ordinateur
- moniteur écran
- jeu effaceur
- film ami
- une nouvelle** disquette
- imprimante
- souris
- chanson

Bardzo istotnym elementem w nauce języka obcego jest umiejętność posługiwania się słow-

nikiem. Temu celowi służy ćwiczenie 8 przypominające alfabet francuski oraz ćwiczenie 9, w którym uczniowie muszą także wstawić prawidłowy rodzajnik przed rzeczownikiem.

8. Na tej klawiaturze wszystkie litery są ułożone w porządku alfabetycznym. Dopisz te, których brakuje.



9. *le, la, l' ?* Uzupełnij, a potem wpisz do odpowiedniego słowniczka.

- | | |
|-----------------|--------------|
| ordinateur | écran |
| imprimante | clavier |
| chanson | souris |
| moniteur | film |
| disquette | jeu |
| cassette | CD |

abcdefghijkl	mnopqrstuvwxyz	

(październik 2004)

Joanna Bigaj¹⁾
Lublin

Wykorzystanie Internetu i multimedialnych w nauczaniu języka niemieckiego

Korzystanie z komputera w nauczaniu języków obcych pomaga uczącym się rozwijać poczucie odpowiedzialności za proces uczenia się, zmienia ich pogląd na uczenie się, jak też wpływa korzystnie na ich motywację. Dostęp do komputera i Internetu, połączony z wprowadzaniem nowych technologii w nauczaniu, sprzyja zmianie postaw ucznia i nauczyciela i prowadzi do ich wzajemnej współpracy i partnerstwa.

Współczesne środki multimedialne sprawiły, iż uczeń może uczyć się samodzielnie, korzystając z najnowszych opracowań naukowych, materiałów informacyjnych i może zdobywać informacje z różnych dziedzin wiedzy.

W sieci Internet funkcjonują programy edukacyjne przeznaczone dla dzieci i młodzieży. Nauczyciel może przeprowadzić lekcję, która polega na wyszukiwaniu wraz z uczniami różnych serwerów zawierających dokumenty, grafikę, animację itp., stanowiące ilustrację tematu lekcji. Tematyka ta w nauczaniu języka niemieckiego może dotyczyć np. kultury, polityki, sytu-

acji ekonomiczno-gospodarczych czy też aktualnych wydarzeń dotyczących państw niemieckiego obszaru językowego. Nie ruszając się sprzed ekranu komputera możemy zwiedzać najświetniejsze muzea na świecie lub inne miasta. Możemy również czytać prasę niemieckojęzyczną, oglądać filmy, wideoklipy, przeglądać katalogi zbiorów i książki z wielkich bibliotek.

Za korzystaniem z Internetu przemawia szybkość, łatwość i aktualność informacji. Wielu rzeczy nie znajdziemy w książkach, a jedynie w gazetach i w czasopiśmie, do których nie zawsze możemy dotrzeć – mają one na szczęście swoje odpowiedniki internetowe. Trudno więc z tego nie korzystać, zwłaszcza, że sięganie do stron internetowych uatrakcyjnia zajęcia, w moim przypadku, z języka niemieckiego.

Poniżej prezentuję plan zajęć z wykorzystaniem technologii informacyjnej, na której młodzież klasy II gimnazjum sprawdzała swoje kompetencje językowe.

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w Gimnazjum nr 19 w Lublinie.



Ich suche einen Brieffreund

Temat lekcji: *Ich suche einen Brieffreund*

Czas trwania: 2 x 45 minut

Cel: Wyszukiwanie w Internecie ogłoszeń partnera do korespondowania i nawiązanie przyjaźni listownej (e-mailowej).

Przebieg lekcji:

1. Rozmowa nauczyciel – uczniowie na temat stałych elementów każdego listu – 5 minut.
2. Zbieranie asocjacji do tematu *Brieffreundschaft* – 10 minut.
3. Podział klasy na pary lub trzyosobowe grupy i rozdanie zadań do wykonania wraz z omówieniem – 5 minut.

Zadania do wykonania:

Grupa I – Zbierz zwroty służące do opisu własnej osoby (uzupełnij listę *Aussagen*).

Grupa II – Ułóż pytania, jakie możesz zadać przyjacielowi (uzupełnij listę *Fragen*).

Grupa III – Podaj odpowiednią formułę oraz schemat prywatnej korespondencji.

Grupa IV – Znajdź cechy charakterystyczne ogłoszeń prasowych (internetowych), zredaguj przykładowe krótkie ogłoszenie.

Grupa V – Wyszukaj adresy stron internetowych i podaj adresy tych stron, które zawierają ogłoszenia do zawierania znajomości.

4. Wyszukanie informacji w Internecie – 25 minut.
5. Drukowanie materiałów, przygotowanie listów – 20 minut.
6. Prezentacja korespondencji – 20 minut.
7. Podsumowanie i ocena – 5 minut.

Zajęcia z wykorzystaniem Internetu były interesujące i pełne humoru. Młodzież wybrała ciekawe adresy stron internetowych i potrafiła je umiejętnie zastosować przygotowując korespondencję. W trakcie lekcji niektórzy uczniowie dostrzegli swoje braki w zasobie słownictwa i uświadomili sobie, że jednym ze sposobów rozszerzenia wiedzy leksykalnej jest właśnie czytanie oryginalnych tekstów niemieckojęzycznych. A tu Internet jest niezwykle pomocny.

W planowaniu lekcji z wykorzystaniem Internetu chodzi przede wszystkim o praktycz-

ne rozwiązywanie zadań osadzonych w rzeczywistości krajów niemieckojęzycznych. To wzajemne powiązanie i przeplatanie się aktualnych źródeł informacji w Internecie stymuluje multimedialny świat uczenia się, umożliwia interdyscyplinarne doświadczenia językowe i kulturowe, które dotychczas były dostępne jedynie osobom, które w sposób fizyczny mogły podróżować po krajach niemieckojęzycznych.

Zaproponowany sposób wykorzystania Internetu na lekcjach języka niemieckiego nie stawia sobie za cel nakłonienie nauczycieli do zaprzestania stosowania tradycyjnych, sprawdzonych środków audiowizualnych i zastąpienie ich Internetem, ale zwrócenie uwagi na nowe olbrzymie możliwości, jakie kryje w sobie Internet i zachęcenie do uwzględnienia go w planowaniu przebiegu lekcji języka niemieckiego w konkretnej klasie. Obok tradycyjnego podręcznika, prasy lub lektury niezbędne staje się umiejętne korzystanie z programów komputerowych. Nauczyciele mogą urozmaicić i udoskonalić swój warsztat pracy. Nie powinni odrzucać tego, co dobre i sprawdzone, jedynie spróbować wykorzystać komputer, który staje się, zdumiewająco szybko, podstawowym narzędziem pracy. Każda lekcja języka niemieckiego w pracowni komputerowej staje się bardziej interesująca. Warto wykorzystać gotowe programy multimedialne. Mają one szerokie zastosowanie i są dostępne dla każdego.



Programy multimedialne

Na szczególną uwagę zasługuje *Reflex Deutsch*²⁾. W trakcie nauki uczniowie poznają najważniejsze zwroty i struktury języka niemieckiego, co umożliwi im posługiwanie się nabytymi umiejętnościami w najbardziej typowych sytuacjach życia codziennego. Bogaty i zabawny materiał filmowy pozwala skutecznie wprowadzić nowe elementy języka niemieckiego, a interaktywne ćwiczenia na barwnych, pełnych akcji stronach programu nie pozwolą na chwilę nudy. Dzięki wykorzystaniu najnowszej technologii rozpoznawania mowy uczniowie mogą

²⁾ *Reflex Deutsch* (1999), Gdańsk: Wydawnictwo Interaktywne Young Digital Poland.

doskonać również umiejętność prawidłowej wymowy. Skuteczne komunikowanie się w języku niemieckim jest najważniejszym celem tego programu multimedialnego.

*Angielski, niemiecki w pigułce*³⁾ jest doskonałym repetytorium leksykalno-gramatycznym, gdyż umieszczone w nim zwroty i zdania należą do najczęściej stosowanych przez Anglików / Niemców, natomiast omówione zagadnienia gramatyczne są bezwzględnie konieczne do prawidłowego posługiwania się językiem angielskim / niemieckim. Dialogi są adresowane do uczniów, którzy chcą mieć kontakt z żywym, funkcjonalnym językiem. Specjalnie dla początkujących i wzrokowców, ale także wszystkich lubiących zabawną grafikę, przygotowano kilkadziesiąt pełnoekranowych prezentacji. Podpisy pod rysunkami są po angielsku / niemiecku, ale po najechaniu kursorem na słówko pojawia się w „dymku” polskie tłumaczenie, a po kliknięciu wymowa. Możliwe jest wykonywanie ćwiczeń: rozpoznawanie, dopasowywanie i wpisywanie słowa w widoczne okienko. W *Angielskim, Niemieckim w pigułce* ucząc się słownictwa uczeń równomiernie kształci cztery sprawności językowe.

*Profesor Klaus - Gramatyka*⁴⁾ jest multimedialnym repetytorium. Dzięki ciekawym ćwiczeniom i starannemu wyznaczaniu powtórzeń przez komputer już po kilku tygodniach, uczniowie mogą opanować najważniejsze zagadnienia z gramatyki niemieckiej. W sposób prosty i zwięzły wytłumaczono zarówno sprawy najwięcej kłopotów zagadnienia gramatyczne, jak i te nieskomplikowane. *Profesor* opowiada m.in. o rodzajnikach, czasach przeszłych, stronie biernej, zdaniach złożonych i trybie przypuszczającym. W odróżnieniu od tradycyjnego książkowego podręcznika, wszystkie przykłady są udźwiękowione – wszystkie przykłady z podręcznika, a także większość ćwiczeń posiada nagraną wymowę. Program umożliwia również nagrywanie własnych wypowiedzi i porównywanie ich z wymową lektora, co pozwala uczniom nauczyć się prawidłowej wymowy niemieckiej o wiele szybciej niż w tradycyjny sposób.

*Profesor 2001*⁵⁾ to interaktywny pakiet do nauki języka niemieckiego. Dzięki programowi uczniowie mogą już w parę miesięcy opanować kilka tysięcy najpotrzebniejszych słów i zwrotów. *Profesor* kształci wszystkie sprawności językowe: pisanie, mówienie, tłumaczenie i rozumienie ze słuchu. Urozmaicone ćwiczenia uczą słów, zwrotów i idiomów – wybranych na podstawie częstości występowania w niemieckich tekstach i codziennych rozmowach – zakres słownictwa jest dwa razy szerszy niż materiał poznawany przez trzy lata nauki w szkole, np. w gimnazjum. Konwersacje uczą zwrotów i zdań przydatnych np. w podróży. Po uczestnictwie w nich, uczniowie będą potrafili zapytać się o drogę, zamówić potrawę w restauracji, zrobić zakupy lub zarezerwować miejsce w hotelu. Nagrywanie wypowiedzi spowoduje, że uczeń szybko opanuje umiejętność swobodnej rozmowy po niemiecku. Generator ćwiczeń pozwoli na samodzielne tworzenie własnych ćwiczeń oraz dodawanie nowych słów.

Programy multimedialne mogą być nie tylko źródłem informacji i intelektualnej rozrywki, ale także narzędziem weryfikacji posiadanych wiadomości. Przeznaczone są z reguły do pracy indywidualnej i samokształceniowej. Powinny się znaleźć w szkolnych pracowniach komputerowo-internetowych. Obowiązkiem szkoły jest bowiem stworzyć wszystkim uczniom szansę dostępu do najnowszych źródeł informacji i wdrażać ich do samokształcenia – świadomej edukacji trwającej przez całe życie. Zdobycie wiedzy musi się stać nie tylko obowiązkiem zawodowym człowieka, ale jednocześnie potrzebą wewnętrzną, terenem świadomej kreacji własnej osobowości.

Multimedia pozwalają uczniowi na aktywne uczenie się, na odkrywanie wiedzy i rozwiązywanie problemów. Przeciwdziałają się werbalizmowi nauczycieli i uczniów, likwidują szkolną nudę, motywują uczniów do wysiłku intelektualnego, wyzwalają zainteresowania. Są po prostu warunkiem i źródłem sukcesu ucznia i nauczyciela. Wykorzystanie na lekcjach języka niemieckiego technologii informacyjnej może być realizowane na wiele sposobów. W dużej

³⁾ *Niemiecki w pigułce 2.0 (2002)*, Warszawa: Wydawnictwo Edgard Multimedia.

⁴⁾ *Profesor Klaus 4.0 – Gramatyka i rozumienie ze słuchu*, Warszawa: Wydawnictwo Edgard Multimedia.

mierze zależy jednak od wyposażenia technicznego szkoły i możliwości nauczyciela.

Podsumowując należy stwierdzić, że wykorzystanie technologii informacyjnej do nauki języka niemieckiego i innych języków, jest bardzo istotne. Przyczynia się do szybszego opanowania przez uczniów słownictwa. Dodatkowo jest bodźcem do samodzielnego działania uczniów, wyzwała chęć pokonywania barier językowych i dążenia do komunikacji. A to jest w nauce języka niemieckiego najważniejsze.

Bibliografia

- D. Clark (1995), *Internet w szkole*, Warszawa: Wydawnictwo EXIT.
- K. Wiczorkowski (1995), *Projektowanie kursów on-line, multimedia i nauczanie na odległość*, Toruń: Materiały z konferencji.
- W. Maier (1998), *Grundkurs Medienpädagogik. Ein Studien- und Arbeitsbuch*, Basel: Wydawnictwo BELTZ.
- (styczeń 2005)

- ⁵⁾ *Profesor Klaus 2001 (2000)*, Warszawa: Wydawnictwo Edgard Multimedia.

Adrian Dembski¹⁾

Łódź

Co to są korpusy i konkordancje?²⁾

Korpusy językowe to inaczej ogromne bazy danych zawierające próbki autentycznego języka, tj. używanego przez *native speakers* – rodzimych użytkowników języka, dla których język ten jest ich pierwszym. Innymi słowy, język autentyczny to język naturalnie występujący w codziennym życiu, pozbawiony „sztucznych zabiegów”, mających na celu zaakcentowanie pewnych elementów gramatycznych lub leksy-

kalnych. Źródło tych korpusów mogą stanowić zarówno teksty gazet, książek, jak i fragmenty przemówień, referatów, gdyż korpus może być również zapisem fonetycznym. Każdy z nas jest w stanie stworzyć swój własny korpus nawet na komputerze domowym, jeśli tylko mamy dostęp do jednego z wyżej wspomnianych źródeł w formie pliku tekstowego. Są jednak pewne kryteria, które determinują wybór tekstów.



Zdjęcie ekranu komputera prezentującego konkordanser WordSmith Tools 2.0.

¹⁾ Autor jest nauczycielem języka angielskiego w Gimnazjum nr 43 w Łodzi.

²⁾ Patrz również artykuły dr Anny Bączkowskiej – *Języki Obce w Szkole* nr 3, 4, 5/2003, 3/2004.

Najważniejszymi z nich są autentyczność oraz aktualność, ponieważ korpusy mają przede wszystkim stanowić rzeczywisty obraz języka, zawierający jak najszersze spektrum naturalnych struktur oraz słownictwa.

Narzędziem, za pomocą którego można analizować korpusy, jest program komputerowy zwany konkordanserem. Wynik jego działania jest prezentowany w formie konkordancji. Jednym z najpopularniejszych tego typu programów i zdecydowanie najlepszym jest *WordSmith Tools*³⁾. Program ten daje ogromne możliwości wyszukiwania konkretnych elementów, ich ponownego sortowania i selekcji, statystyki słów, a także poszerzania kontekstu do pożądanego formatu (np. do formatu pełnych zdań). Najczęstszym jednakże rezultatem działania konkordansera jest tzw. *KWIC-format (Key Word In Context)*, który prezentuje słowo wraz z otaczającym kontekstem:

Oto przykłady wykorzystania tych programów z uczniami liceum ogólnokształcącego, dość dobrze znającymi język angielski.



Lekcja 1

Temat lekcji: „Gdyby (był) wtedy przyszedł, byłby ci pomocą!” – konstrukcja i użycie zdań podrzędnie złożonych – warunkowych.

Liczba uczniów: 15 (grupa)

Czas trwania: 45 minut

Cele lekcji: uczeń potrafi rozróżnić strukturę I i II okresu warunkowego, umie zbudować zdanie w III okresie warunkowym (wykorzystując również inwersję) i wykorzystać je we właściwym kontekście sytuacyjnym, rozwija umiejętność samodzielnego wyciągania wniosków i stawiania tez, wykorzystując konkordancje.

Techniki pracy: praca z konkordancjami (*discovery-learning* – techniki odkrywcze), praca w parach, inscenizacja, praca indywidualna.

Dominująca metoda kształcenia: DDL – *data-driven learning* – uczenie się wspierane komputerowym przetwarzaniem tekstu i kształcone sprawności /umiejętności językowe: rozu-

mienie tekstu pisanego, mówienie (scenka – dialog), rozumienie ze słuchu (scenka – dialog; paski), pisanie.

Materiały dydaktyczne:

- ▶ korpus skompilowany z CD-ROMu *The Times and The Sunday Times*,
- ▶ konkordancje uzyskane przy pomocy konkordansera *WordSmith Tools 2.0*,
- ▶ podręcznik *Headway Upper-Intermediate* i książka *The Practice of English Language Teaching*,
- ▶ kserokopie arkuszy do pracy na lekcji.

Przebieg lekcji:

Faza wstępna – Rozgrzewka (powtórzenie I i II okresu warunkowego⁴⁾):

- a) Uczniowie otrzymują arkusze z konkordancjami, prezentującymi przykłady zdań w I i II okresie warunkowym. Zadaniem uczniów (praca w parach) jest przeanalizowanie zdań i określenie, jaki okres jest zawarty w każdym z nich, tj. I czy II. Wnioski prezentują w formie ustnej, odpowiadając na pytania nauczyciela. Czas trwania: ok. 5 minut.

ARKUSZ DO PRACY NA LEKCJI

Konkordancje w formie zdań. Przeanalizuj zdania i określ, który okres warunkowy jest zawarty w każdym z nich, tj. I czy II. Wnioski możesz zapisać na tym arkuszu.

1. If he succeeds, the council will be barred from paying the losses incurred on the transaction
2. „If it has potential we will have it in use as soon as possible,” Dr Cribbens said.
3. If that happens UAP International will have the right within 40 days either to accept the off...
4. If he remains eligible, Faldo is tempted to head for South Carolina. If he is not, he will play in Spain where
5. It would be sad if the high point of broadcasting was reached sometime in the...
6. If I were a NatWest account holder, which thank heaven I am not, I would not be tempted.
7. If the banks wanted to seek relief, they would have to do so through a separate case brought

³⁾ Scott A. (1997). *WordSmith Tools 2.0*, Oxford: OUP.

⁴⁾ Zdania podrzędnie złożone – warunkowe typu I, II i III, nazywam odpowiednio I, II i III okresem warunkowym.

b) Kolejne ćwiczenie polega na zabawie: „uczeń nr 1” opuszcza na chwilę salę, natomiast reszta grupy ma za zadanie wymyślić sytuację, której „uczeń nr 1” musi sprostać. Na przykład koledzy wymyślili, że uczeń nr 1 zjadł obiad w restauracji, ale okazuje się, że nie ma pieniędzy. Zadaniem ucznia nr 1 (po wejściu do sali) jest odgadnięcie (przez zadawanie kolegom pytań w II okresie warunkowym i nie tylko), w jakiej znalazł się sytuacji. Czas trwania: ok. 5 minut.

What would you do in this situation? (Co byś zrobił w tej sytuacji?)

Ucz. 1: Peter, what would you do? (Piotr, co byś zrobił?)

Peter: I would try to borrow some money. (Starabym się pożyczyć trochę pieniędzy).

Ucz. 1: What would you do Beata?

Beata: I would telephone my parents. (Zadzwońabym do rodziców)

Ucz. 1: What would you do Marcin?

Marcin: I would look in my pockets again.

Faza realizacyjna:

1) Praca z konkordancjami – wszyscy uczniowie otrzymują arkusze zawierające konkordancje w formie zdań, prezentujące III okres warunkowy. Pracując w parach, analizują zdania. Ich zadaniem jest odpowiedzieć na poniższe pytania. Jeśli już to zrobią, porównują swoje wnioski z wnioskami kolegów i następnie przedyskutowują z nauczycielem.

Istotne jest, aby uczniowie byli w stanie samodzielnie wyodrębnić z poniższych konkordancji strukturę III okresu warunkowego (łącznie z inwersją obecną w zdaniach 6-8). W przypadku problemów z wypracowaniem dokładnego zastosowania III okresu warunkowego (pytanie 2) potrzebna będzie pomoc nauczyciela. Czas trwania: 5-10. minut.

Pracując w parach przeanalizujcie poniższe konkordancje i odpowiedzcie na pytania wydrukowane poniżej. Następnie porównajcie swoje wnioski z wnioskami kolegów oraz przedyskutujcie z nauczycielem. (WordSmith Tools — 02-04-25 09:45:18)

1. If I had not become a sergeant I would not have seen the royal wedding

2. „I have had to improve year by year. If I had stood still, I would have been overtaken.
3. ...was not entirely to blame for the Wall Street crash, adding that if it had not happened there would have been another trigger.
4. Of course, if we hadn't been too busy watching telly, we too would have tended our millennium cupboards...
5. Mr Major's political fortunes would not have been improved if we had stayed in the ERM.
6. ...think himself relatively lucky: had he been the brother of a sultan, he would almost certainly have been the victim of ...
7. „I didn't expect the company to grow rapidly. Had we been in one market we would have grown faster still, but Japan...
8. But it is a fair guess that, had she merely been an obscure actress with no links to No 10, her telephone wouldn't be ringing 20 times

.....
Jaka jest struktura III okresu warunkowego? (zdania 1-5). Wpisz ją poniżej.

.....
Jakie jest zastosowanie III okresu warunkowego? Opisz je w 2-3 zdaniach.

.....
Czym różni się budowa zdań 6-8 od poprzednich?

2) Identyfikacja i poprawa błędów – na arkuszach do pracy na lekcji zestawiono zdania w III okresie warunkowym ze zdaniami w I i II trybie warunkowym. Zadaniem uczniów jest odnalezienie i poprawienie błędów. Dwa zdania są poprawne. Czas trwania: ok. 5 minut.

Znajdź i popraw błędy w poniższych zdaniach. Dwa z nich są poprawne.

1. If it's my birthday tomorrow, I'll invite my friends for dinner.
2. Where you would go if you can go anywhere in the world?
3. If the weather will be fine, we will go swimming.
4. If you had had a map, we had not got lost yesterday.
5. If I were rich I would buy a car.

- 3) Ćwiczenie pisemne – uczniowie są proszeni o wykonanie ćwiczenia przez wstawienie czasowników z nawiasów w III okresie warunkowym. Czas trwania: ok. 5 minut.

Wstaw czasowniki z nawiasów w formie III okresu warunkowego.

- 1...at Newcastle would certainly have proved a greater threat _____ they _____ (can) draw on their first-choice forwards.
2. But _____ he _____ (accept) the job had he known what it entailed?
3. Would it have been better if those _____ (not occur)?
4. It _____ (be) strange indeed if he _____ (not be) proud of the most humorous creation in all fiction.
5. Do you think it would have helped if you _____ (realise) these documents to the public earlier?
6. Now they are entitled to Pounds 34.50 a man. Had they travelled in from the country and required an overnight the sum _____ (rise)

- 4) Ćwiczenie twórcze (ustne). Czas trwania: ok. 5 minut.

Nauczyciel opisuje sytuację, np.: Yesterday a man came home to find a burglar in his house. He attacked the burglar, who hit him over the head and hurt him. (Wczoraj mężczyzna wrócił do domu i natknął się w nim na włamywacza. Zaatakował włamywacza, który uderzył go w głowę i zranił).

Następnie pyta uczniów: What would you have done then?(Co wy byście wtedy zrobili?)

Uczniowie proponują swoje odpowiedzi (wykorzystując III okres warunkowy), np.:

I wouldn't have attacked him (Nie zaatakowałbym go).

I would have let him go. (Wypuściłbym go)
I'd have made a lot of noise to frighten him. (Narobiłbym hałasu, żeby go przestraszyć).

Faza podsumowująca:

Ćwiczenie uzupełniające – może być wykorzystane, jeśli poprzednie fazy lekcji przebiegły szybciej, jeśli nie, jest pracą domową uczniów. Uczniowie otrzymują paski zawierające różne

fragmenty zdań w III okresie warunkowym. Każdy uczeń odczytuje swój fragment, podczas gdy pozostali mają za zadanie zareagować, gdy usłyszą fragment pasujący do części zadania, który otrzymali. Następnie mogą spróbować wygenerować ich własne „zakończenia” lub „początki” zdań. Czas trwania: ok. 5 minut.

If I hadn't listened to your advice,.....
If Robert hadn't been so upset,.....
If it hadn't rained,
....., I wouldn't have known what to do
....., I wouldn't have enjoyed the party
....., he would have argued with you



Lekcja 2

Temat lekcji: *He is above 18 or He is over 18?*

Czy konkordancje mogą być przydatne? Ćwiczenia leksykalne z wykorzystaniem konkordancji

Liczba uczniów: 15 (grupa)

Czas trwania: 90 minut

Cele: uczeń poszerza swoje słownictwo o znajomość homonimów, umie wykorzystać wyrażenia synonimiczne we właściwych kontekstach, potrafi wyodrębnić kolokacje, powieżenia.

Techniki pracy: praca z konkordancjami (*discovery-learning*, techniki odkrywczce), praca w parach i indywidualna.

Dominująca metoda kształcenia: DDL i kształcące sprawności /umiejętności językowe: rozumienie tekstu pisanego, pisanie.

Materiały dydaktyczne:

- ▶ korpus skompilowany z CD-ROMu *The Times and The Sunday Times*,
- ▶ konkordancje uzyskane przy pomocy konkordansera *WordSmith Tools 2.0*,
- ▶ kserokopie arkuszy do pracy na lekcji.

Przebieg lekcji:

Faza wstępna – Jeśli jest to pierwszy kontakt uczniów z konkordancjami, zaznajamiamy ich z wyglądem konkordancji. Następnie pytamy ich, czy wiedzą, co to są homonimy i synonimy i prosimy ich o podanie przykładów w języku polskim i angielskim.

Faza realizacyjna:

I. Homonimy

Konkordanser szuka słów, a raczej konkretnych sekwencji liter, dlatego częstym, chociaż nie zawsze zamierzonym wynikiem działania tego programu, jest grupa homonimów, tj. słów identycznych w pisowni i wymowie, ale odmiennych w znaczeniu. Na przykład, jeśli chcemy przeanalizować użycie czasownika *fly*, rezultat wyszukiwania może również zawierać przykłady słowa *fly* będącego rzeczownikiem. Jednakże dosyć prosto można to wykorzystać na naszą korzyść.

Uczniowie są proszeni o przeanalizowanie poniższych konkordancji i przyporządkowanie właściwych znaczeń/funkcji do poszczególnych wierszy w konkordancjach. Jeśli uczniowie dostrzegą inne znaczenia, które można wypracować z konkordancji należy je dopisać.

Na przykładzie słowa *book*, które może pełnić funkcje czasownika lub rzeczownika, jesteśmy w stanie wyodrębnić dwa odmienne przypisane do niego znaczenia. Równoległe możemy „dokonać innych odkryć” (*discovery-learning, discovery – odkrycie*), niemniej istotnych, np. kolokacji, rzeczowników złożonych

(np. *travel book*), czasowników złożonych (np. *book up for*), przymiotników (np. *tiny*). Nauczyciel dokonuje selekcji konkordancji na lekcje – może je sortować alfabetycznie na lewo/prawo od słowa kluczowego (*KeyWord*), zależnie od tego, co jest w kręgu jego poszukiwań.

1) „book”

- książka, dzieło pisane (funkcja rzeczownika) – wiersze 1-10,
- zabukować, zarezewować (funkcja czasownika) – wiersze 11-18
- _____ – wiersz(e) _____

Poniżej podane są przykłady innych homonimów wraz z konkordancjami:

2) „like”

- to take pleasure in* – line(s) _____
- a preposition – line(s) _____
- _____ – line(s) _____
- _____ – line(s) _____

3) „mind”

- memory, the element in a human being that reasons, thinks etc. – line(s) _____
- to remember, to decide, to obey, to take care of) – line(s) _____
- _____ – line(s) _____

WordSmith Tools — 02-10-08 20:33:04

all 21 entries

- sts' tradition is admirable but in this
- a painful experience; but I loved this
- t the welfare state....gather from this
- table recidivism. Right? Wrong, as this
- tainly the most personal) essay in this
- red grandiose prima donna.” So this
- be usable at any level of inquiry. This
- one given such prominence in The Times
- n essay on Sloth for The New York Times
- between fantasy and real life. The tiny
- ted a view of the North Sea, you had to
- leigh-ride as well but when I wanted to
- 6 The nation's assets are brought to
- ere – in the shade for ever. HOW TO
- ware package which allows travellers to
- cash amount which allows the holder to
- 997, The Times, Weekend p.22 Time to
- of ticket prices is shown on screen. To
- ittle known or understood, and a travel

Konkordancja słowa „book”

- book** he has taken it too far. Wi
book. Friedman illuminates a sma
book that, if Hobsbawm could tur
book proves. Harry Wu surviv
book Hobsbawm confesses: „Much o
book proves to be the most contr
book is an astonishing piece of
book extract, October 7) but I
(book Review, to the liner notes
Book reveals, not least, who Ha
book months ago. Thousands
book the mustard-keen man romt
book, Home news Defence
BOOK Switzerland Tourism ha
book flights, hotel and car hir
book flights directly with the
book up for the snow show / Fea
book, give your credit card det
book, about the small Arab state

WordSmith Tools — 02-02-09 12:25:51

- hort train, was sophisticated and sexy.
- he company was „wandering around London

- Like** the Blackpool number, it was th
like the Flying Dutchman” in search of

3. B TRAYAL OF THE YEAR „THE Blairs
4. rded as a misfortune; to lose two looks
5. d you are younger than usual. So I
6. gives the impression that this review,
7. l,” Hodgson said. „The last goal I saw
8. practical principles into practice, I
9. money and not enough brains. It’s boys
10. an? He can’t stop the Ryder Cup. He’s
11. a great gesture by Fowler and I would
12. furious at the decision but I would not
13. ugar was once quoted as saying he would

Konkordancja słowa „like”

1. too. While there was hope in his
2. patriotism and pride, at the power of
3. ted Kent barn. „It was always in my own
4. hink the White House had yet closed its
5. ook some time to sink in. Likewise, his
6. nual turnover. It’s not what we have in
7. own place as a little nation. „I don’t
8. ne 1997, The Times, Car p.97 7 Never
9. son. The English, in particular, do not
10. ory, to undermine the title in his own
11. wait and decide when John has made his
12. Mr Duncan Smith will make up his own
13. friend, remembers Olsen’s toughness of
14. have to get our house in order. Never

Konkordancja słowa „mind”

like cats,” said the Prime Minister’s s
like carelessness.” There is no do
like to think I am helping somebody el
like so many in the past, is all about
like that was in schoolboy football. T
like meeting people, and I am pleased
like him that keep me in a job.
like a machine-gunner shooting in all
like to give him an award of fair pla
like to see the game stopped and star
like to make Spurs the Manchester Uni

mind, though, that he might be a
mind, controlling muscle. At
mind that I would manufacture eve
mind to appeals for a continued A
mind was far from thinking of the
mind, but...this is not just theo
mind, being seen as the defender o
mind the look, just feel the diff
mind government but they hate the
mind. Anyway, it is no gift-horse
mind up.” Another key influence w
mind independently of Mr Redwood
mind in appreciating the role of
mind common European standards, w

II. Synonimy

Tę samą procedurę można zastosować przy słowach, które są niemal synonimiczne, ale różna jest ich dystrybucja. Na przykład, można rozważyć konkordancje zawierające dwa przyimki *above* (nad, ponad, powyżej) vs. *over* (nad, ponad) oraz czasowniki *make* (robić) vs. *do* (robić).

1. s share prices raced away, surging back
2. ntry tracks. The village of Are is 400m
3. he remains of the old kasbah, on a hill
4. even. Their average pay was 10 per cent
5. Mr Blair was faulted for wasting time
6. a high degree of job security in Europe
7. r for business and his sales soared all
8. coup for the ever-persuasive Dorst.
9. 1947, dawned damp and grey. Mist hung
10. sional rigidity is simply means you are
11. ornings, some skylarks sing for a while
12. an say the same. But a cloud has loomed
13. II. At Aghalane hamlet, the road bridge
14. own ambitions. „I have a lot of skills
15. though the user is flying a helicopter
16. players were regularly tested for speed
17. One is available only by mail order or
18. of policing trade in the City cannot be
19. ilt-ridden smile. The interview was
20. of villages have been bombed and razed.

Konkordancja przyimków „above/over”

above the 5,000 level to close at their
above sea level and the average temperat
above the port, was far more concerned t
above the average industry level. TH
over an issue that he could not win. The
over the past 20 years but few new jobs,
over France. His slogan was „ un peu de
Over the next ten years Corley Smith ser
over the streets of London and the cold
over 40. Why put knee ligaments at
over the fields where a layer of mist i
over the horizon. The young technocrats
over the river is still in ruins. n
over and above just making programmes r
over the castle, allowing you to move p
over 40 metres (with a ten-metre rollig
over the Internet at www.geofox.com – a
over -estimated and even the most sophis
over. Our columnists, Anatole Kaletsky
Over 12,000 people have died. Our a

Zadaniem uczniów jest przeanalizowanie powyższych konkordancji i uzupełnienie zasad dotyczących użycia *over* i *above* oraz podanie w nawiasach numerów wierszy obrazujących te zasady.

Używamy „_____” gdy:

- a) one is not directly over another (line __)
- b) we talk about measurements (lines __, __, __)
- c) *above* and *over* can both mean «higher than» and then interchangeable (line __)

Używamy „_____”:

- a) when one thing covers another or crosses another (lines __, __, __).
- b) when we want to say «more than» (lines __, __, __)
- c) when we talk about certain period of time and then _____ is closer in meaning to «within the space of X years/days/etc.» (lines __, __)
- d) when we want to say something is finished (line __)
- e) to express «by means of» or «via» (line __)
- f) as a prefix meaning «to much» or «beyond» (line __)
- g) in fixed expressions (line __, __)

Kolejny konkordancje zestawiają dwa synonimiczne czasowniki *make* i *do* (robić)

- | | | | |
|---|-------------|-------------------------------------|----------------|
| 1. looking cheap but it came too late to | make | a difference. | Fearful of the |
| 2. on Ground is an opportunity for Bath to | make | a statement not only on their own | |
| 3. ren't that many games now where you can | make | a mistake and people won't worry | |
| 4. Spain will now have about 12 months to | make | a deal with Britain over military | |
| 5. id. „I just have to be available. I can | do | a deal with Panos Eliades (of Panix | |
| 6. buyers can spend their money wisely and | make | a judgment that they want a car t | |
| 7. subject. One favourite wheeze – to | do | a book about 1927, the year that B | |
| 8. the worst areas. The Government has to | make | a choice about the single currenc | |
| 9. Insurance companies are only likely to | make | an exception for claims for perso | |
| 10. in the interests of Parliament. „If you | do | away with half the House of Lords, | |
| 11. not become socialists. And they really | do | believe in the State's overriding u | |
| 12. n because it had a workforce that could | make | cars cheaply and efficiently, whi | |
| 13. ficult, and that students struggling to | make | ends meet are ideal candidates. | |
| 14. that he was told at film school not to | make | films about other films, but the | |
| 15. z, and the older areas where they still | make | fine guitars in workshops out the | |
| 16. ng got rid of the Iron Curtain, we must | make | sure that we do not replace it wi | |
| 17. ebbs further believed that: „We have to | make | the best of our existing cities; | |
| 18. but the downside is that someone has to | do | the shopping and cooking while at | |

Konkordancja „make/do” (sortowanie według pierwszego wyrazu na prawo od słowa kluczowego)

Używamy „_____”:

- a) przy konstruowaniu, budowaniu, tworzeniu (wiersze: 12, 14, 15)
- b) _____ – line(s) _____

„_____” is used to talk about activities that take some time, or are repeated. There is usually a determiner (e.g. *the, some*) before *-ing* form (line ____).

Stałe związki wyrazowe (*Fixed expressions*):

- a) _____ – line _____
- b) _____ – line _____
- c) _____ – line _____
- d) _____ – line _____
- e) _____ – line _____
- f) _____ – line _____
- g) _____ – line(s) _____

Powiedzenia (Common sayings):

- a) _____ – line _____
b) _____ – line _____

Sometimes, however, it is possible to use „do” instead of „make” (lines ___ and ___).

III. Cechy gramatyczne słów

Nauczyciel prosi uczniów o uzupełnienie zdań wydrukowanych pod konkordancjami, a odnoszących się do dystrybucji zwrotów *sorry for* i *sorry about*. Należy też podać numery wierszy obrazujących konkretne zastosowanie.

WordSmith Tools — 02-03-14 20:40:39

- | | | |
|---|-----------------------------------|--------------------------------|
| 1. ing up for more than it was ever told.” | (Sorry about the syntax.) | Of course |
| 2. hat already. * * * I feel genuinely | sorry for | John Major. He is vulnerable t |
| 3. big victory. It is a revolution. We are | sorry for | the trouble it has caused our |
| 4. around at the people and I feel really | sorry for | them. And the only place I see |
| 5. to leave the club. „He said that he was | sorry for | the stress caused by the stori |
| 6. great condition. It is no good feeling | sorry for | ourselves. All the top success |
| 7. d on March 24, said he ended up feeling | sorry for | his subjects who, he says, hav |
| 8. dministrative grip. One could even feel | sorry for | ministers, who seemed to be as |
| 9. Last Friday I joined many in feeling | sorry for | Mr Major. We had known that th |
| 10. me now, looking for me to slip. I feel | sorry for | them because is that all they |
| 11. did was wrong. He is deeply ashamed and | sorry for | what he has done and there wil |
| 12. en? „No.” But you have just said you’re | sorry for | what happened to them? „I am w |

Konkordancje wyrażenia „sorry about/sorry for”

Uzupełnij poniższe zasady dotyczące użycia „sorry” z przymkami „for” i „about”.

Generally, ‘sorry’ is always followed by „about” or „for” when it refers to _____.

However, it can also be followed by „for” and refer to people (lines __, __, __, __, __, __). In those cases, „sorry” is preceded by „_____” and, then, closer in meaning to „commiserate with sb over sth”.

WordSmith Tools — 02-04-28 20:45:59

- | | | |
|---|---------------------|---------------------------------|
| 1. ban them from advertising. They are | angry about | the deal secured on Thursday |
| 2. rsyth, the Scottish Secretary, had been | angry about | Mr Dorrell’s interview with |
| 3. n the world.” Walsh, although still | angry about | that episode, is determined |
| 4. back, so I can understand why they get | angry about | the criticism. Some, I have |
| 5. of life left to them. What had I to be | angry about? | I had my health and strengt |
| 6. nts could make up, she would have been | angry at | her father, but angry also at |
| 7. s case. Conservative Euro-sceptics, | angry at | what they see as a further exte |
| 8. the four members he had talked to were | angry at | the „shoddy” way they had been |
| 9. e, hates her parents, hates everything, | angry at | life.’ But that wasn’t it. I wa |
| 10. s angry at losing the Cup Final, I was | angry at | losing the League, although not |
| 11. rngly Conservative small firms, are so | angry at | what has happened in recent yea |
| 12. place.” Last night MPs were still | angry with | the Prime Minister and his co |
| 13. „ she says. She is, however, still | angry with | her former landlord, Frogmore |
| 14. rs cheaper and easier to use. „I’m | angry with | the likes of Microsoft and Ap |
| 15. controversy, said many activists were | angry with | Mr Hamilton. „The general fee |
| 16. e BA brand – an influential customer | angry with | the company. Diversification |
| 17. In America, the public became so | angry with | rising crime that in the past |

(10) Konkordancje wyrażenia „angry about/angry at/angry with”

Uzupełnij poniższe zdania odnoszące się do dystrybucji „angry” i podaj numery wierszy obrazujących konkretne użycia.

- a) “**angry at**” refers to _____ – line(s) _____
b) “**angry about**” refers to _____ – line(s) _____

c) "angry with" refers to _____ – line(s) _____

WordSmith Tools — 02-04-15 18:02:29

- | | | |
|---|--------------------|-------------------------------|
| 1. monologues, Carlos declared: „I was an | example for | the revolution. The revoluti |
| 2. d players know when that is; that’s the | example for | others to follow. It was |
| 3. stake. Scotland is now the historic | example for | England. In 1707 the Scottis |
| 4. an old stager, his energy has been an | example for | younger colleagues. Rati |
| 5. th Telecom Finland. Finland set an | example for | the rest of Europe in 1994 b |
| 6. roach, Mr Clarke has set an excellent | example for | a possible future Labour gov |
| 7. ncy reserve. This is another excellent | example for | a future Labour government - |
| 8. if we can cure the problem and set an | example for | other young players to follo |
| 9. debar him was only the most egregious | example of | Conservative arrogance. Seen |
| 10. MI5»s latest venture is not another | example of | greater openness. The purpose |
| 11. of Lionel Jospin. I doubt if this is an | example of | British chauvinism. Jospin is |
| 12. chael Oakeshott and a great deal to the | example of | R.G. Collingwood. It is a sch |
| 13. at at the future „Euro-X” council as an | example of | the new clout that his Govern |
| 14. the first, by Gustard, was a wonderful | example of | back-row play, Miller taking |
| 15. afe/fitness centre must be the ultimate | example of | just how quickly attitudes ar |
| 16. neration. Italy is the most extreme | example of | the dangers that lie ahead. B |
| 17. e leading Europe, see the quarrel as an | example of | the „naivety” of the new Gove |
| 18. e. „The Springboks gave us a tremendous | example of | modern rugby,” he said. „It i |

Konkordancje zwrotów „example of” oraz „example for”

Uzupełnij poniższe zasady dotyczące użycia „example” z przyimkami „for” i „about”

„Example _____” is used while talking about facts, events, things that illustrate or represent a general rule or show a quality of others of the same kind. „Example _____” is a relatively infrequently used and refers to action which is considered to be possibly worthy of imitation.

Stałe związki wyrazowe (Fixed expressions)

a) _____ – line _____

Faza podsumowująca

IV. Uzupełnianie wolnych miejsc (Gapfill exercises)

Uczniowie są proszeni są o wypracowanie z kontekstu brakującego wyrazu i wstawienie go. Odpowiedzi podane są pod konkordancjami.

- | | | |
|---|-------|----------------------------------|
| 1. order 0171- 627 4747 Aluminium | _____ | knobs, Pounds 7; backgammon tab |
| 2. from Ghana Pounds 400; silk embroidered | _____ | curtains from Morocco, from Pou |
| 3. man husband and two children, live next | _____ | in East Acton, minutes from Tel |
| 4. es, p. 5 A simple step that shuts the | _____ | on chaos / Home news Marcus |
| 5. pped water from pouring under the front | _____ | . This is no small matter: in re |
| 6. en qualified via the predetermined back | _____ | of play-offs. As for the ma |
| 7. ues. The Treasury holds the keys to the | _____ | of ministerial glory. Thus |
| 8. was painted directly on to her bedroom | _____ | by Clifford Possum, one of Aust |
| 9. ay 15, an Edmonton newsagent opened his | _____ | to bring in the papers. On the |
| 10. tain that Britain does not have an open | _____ | policy to those who may allege |
| 11. between two chaps safe at home with the | _____ | shut”. If only! Stoppard in |

Odpowiedź: brakujący wyraz to rzeczownik „door”

- | | | |
|---------------------------------------|-------|----------------------------------|
| 1. Ntary benefit, maternity grant and | _____ | and vitamin tokens. (Thishasrec |
| 2. relatively cheap, on tides of free | _____ | and orange juice, but good cloth |
| 3. nimals give us painlessly, such as | _____ | and eggs. The proposition that |
| 4. consisting in large part of rgs, | _____ | cheese or other _____ products |
| 5. rt of eggs, _____, cheese or other | _____ | products is high in protein.Leni |
| 6. ee a bus stopped, or near a parked | _____ | float or mobile shop. Watch out |

Odpowiedź: brakujący wyraz to rzeczownik „milk”

- | | | |
|--|-------|--------------------------------|
| 1. Labour MPs reviewed their own plans to ask | _____ | dissembling. Mr Greenway w |
| 2. oners worried about their savings. If I ask | _____ | gun control, corporal punishme |
| 3. ysically sick when the abattoir rang to ask | _____ | the size of some of our cattle |
| 4. nd whenever Alan came up here, he would ask | _____ | the club. Now he's coming home |
| 5. ig spenders. The first question we will ask | _____ | spending is the question a man |
| 6. er cent support one." The poll did not ask | _____ | a federal Europe. What it did |
| 7. Wilding? Did the Opposition front bench ask | _____ | him? Not a peep. Possibly |
| 8. I provide beef on the bone to those who ask | _____ | it. But what do they risk by s |
| 9. der market. „It is easier for people to ask | _____ | information and it allows me t |
| 10. pple's Canwal Sharma says: „We did not ask | _____ | their Oendorsement. Apple is a |
| 11. mpions' League so far and you couldn't ask | _____ | more than that. They are looki |

Odpowiedz: brakujące wyrazy to przyimki „for” oraz „about”

Przewidywane problemy i proponowane rozwiązania: Koncepcja i przede wszystkim wygląd konkordancji mogą wydawać się dziwne, a nawet niekiedy „zniechęcające”. Jeśli jest to pierwszy kontakt uczniów z konkordancjami, polecam na wstępie zaznajomienie uczniów z ich formą i tym samym wydłużenie lekcji do 90 minut.

Komentarz – przygotowanie lekcji z wykorzystaniem korpusu językowego jest zajęciem czasochłonnym, pociągającym za sobą selekcje otrzymanych konkordancji i wyboru najbardziej relewantnych. Jednakże korpusy językowe zawierają największy potencjał przykładów autentycznego języka, o czym świadczy fakt, iż każdy leksykograf przygotowujący profesjonalny słownik korzysta właśnie z nich⁵⁾.

Bibliografia

- Lewandowska-Tomaszczyk, B i Melia, J. (red.) (1997), *Proceedings of the International Conference on Practical Applications in Language Corpora*, Łódź: Łódź University Press.
- Lewandowska-Tomaszczyk, B i Melia, J. (red.) (2000), *Proceedings of the International Conference on Practical Applications in Language Corpora 1999*, Frankfurt: Peter Lang.
- Sinclair J. (1991), *Corpus, Concordance, Collocation*, Oxford: OUP.

(październik 2004)

⁵⁾ Na przykład *Longman Dictionary Of Contemporary English* powstał na przykładach z *British National Corpus*, który zawiera 100 milionów słów, *Longman Lancaster Corpus* (30 milionów słów) oraz *Longman Learner's Corpus* (5 milionów słów).

ZAPROSZONO NAS:



- ▶ Nidzicka Fundacja Rozwoju NIDA na ogólnopolskie spotkanie nauczycieli języka angielskiego w ramach Program Polsko-Amerykańskiej Fundacji Wolności „English Teaching” w dniach 30.06. – 2.07.2005 w Starych Jabłonkach k/Ostródy. Informacje: et@nida.pl
www.englishteaching.org.pl
- ▶ Zarząd PASE, Ogólnopolskiego Stowarzyszenia na Rzecz Jakości w Nauczaniu Języka Angielskiego na VI Międzynarodową Konferencję PASE w Warszawie 20.05.2005 r.
- ▶ Zarząd Dzielnicy Bemowo m.st. Warszawy oraz Naczelnik Wydziału Oświaty i Wychowania Urzędy m. st. Warszawy dla Dzielnicy Warszawa Bemowo na VII Bejowskie Forum Oświatowe „Sztuka komunikowania się i dialogu – Języki jednoczącej się Europy” 20.05.2005 r.
- ▶ Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie na konferencję „Nauczanie z pasją” 25.05.2005 r.

SZKOŁA PODSTAWOWA, GIMNAZJUM



Małgorzata Tomczyk-Jadach¹⁾
Bukowice

O teorii i praktyce mnożenia inteligencji Uczenie się języków wzbogaca – nas samych, nasze życie – pozwola nam ciągle doskonalić naszą wiedzę i umiejętności

Wiadomo już, że najbardziej efektywne sposoby uczenia się to te, które absorbują jednocześnie wszelkie możliwe rodzaje pamięci. Różne rodzaje pamięci wpływają na umiejętność uczenia się i są wykorzystywane przez każdego z nas w różnych proporcjach²⁾.

Uczenie się języków obcych może być od samego początku procesem, który wykorzystuje tę wiedzę i aktywizuje jak najwięcej rodzajów pamięci. Może to być także poszerzanie wiedzy i rozwijanie umiejętności z wielu dziedzin, nie tylko językowych. Sprawdza się w praktyce pogląd, że poziom inteligencji nie jest cechą stałą i niezmienną. Mózg rozwija się wraz z dostarczaniem dziecku bodźców, wiedzy o świecie. Jego rozwój może też zostać zahamowany, jeśli zabraknie odpowiednich czynników stymulujących. Stosując odpowiednie techniki można nauczyć małe dziecko czytać. Można też nauczyć je matematyki, ale i wielu innych rzeczy: języków obcych, pływania, ćwiczeń gimnastycznych, tańca, gry na instrumentach, śpiewu, rysowania, wiedzy o ptakach, ssakach, kwiatach, drzewach, właściwie o wszystkim, co da się przedstawić w sposób obiektywny. Kiedy uczymy małe dziecko jednej z tych rzeczy – jego

inteligencja rośnie. Kiedy uczymy je kilku z tych umiejętności – jego inteligencja rośnie gwałtownie. Kiedy uczymy je wszystkiego równocześnie jego inteligencja jest pomnażana³⁾. Inteligencja, postrzegana jako zdolność kojarzenia faktów, nie może być bowiem niezależna od ilości i jakości tych faktów. Im więcej człowiek wie, tym więcej potrafi znaleźć związków przyczynowo-skutkowych, praw i reguł rządzących faktami.

Jeden z twórców teorii mnożenia inteligencji, Howard Gardner⁴⁾, wyodrębnił siedem form inteligencji: językową, logiczno-matematyczną, muzyczną, przestrzenną, kinestetyczną, interpersonalną i intrapersonalną⁵⁾. Człowiek ma szansę osiągnąć najpełniejszy rozwój wtedy, gdy harmonijnie rozwija każdą z form inteligencji.

Nie możemy dać uczniom nic bardziej wartościowego, niż szansę osiągnięcia jak najlepszego rozwoju intelektualnego. Rodzi się więc pytanie, na ile teoria mnożenia inteligencji może być użyteczna w codziennej praktyce w warunkach szkolnych w pracy nauczyciela języka obcego. Czy teoria ta zastosowana w praktyce może stać się źródłem inspiracji wzbogacającym nie tylko językowo? Co może

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Zespole Szkół w Bukowicach. Brała udział w naszym konkursie 2004 – *Uczenie się języków wzbogaca – nas samych, nasze życie – pozwola nam ciągle doskonalić naszą wiedzę i umiejętności*.

²⁾ Gordon Dryden, Jeannette Vos (2000). *Rewolucja w uczeniu*. Poznań: Moderski i S-ka, s. 99-100, 131, 319.

³⁾ Glenn J. Doman, Janet Doman (1994). *How To Multiply Your Baby's Intelligence*. Philadelphia: Paragon Press, s. 3-10.

⁴⁾ www.infed.org/thinkers/gardner.htm

⁵⁾ Por. Günter Gerngross, Herbert Puchta (2001). *Join in. Starter. Teacher's Book*. Cambridge, CUP, s. 3.

wnosić w rozwój nie tylko uczniów, ale i nauczyciela?



1. Pomnożyć inteligencję dziecka

Wbrew pozorom najtrudniej chyba uczyć języka obcego dzieci, które jeszcze nie bardzo lub wcale nie potrafią czytać ani pisać. Przeniesienie przez nauczyciela oczekiwań i nawyków z pracy z dziećmi starszymi do pracy z małymi dziećmi może stać się źródłem zniechęcenia obu stron i prowadzić do całkowitej straty czasu⁶⁾. Natomiast w nauczaniu dzieci przedszkolnych i wczesnoszkolnych musi być zastosowany ruch, elementy reagowania całym ciałem, rysowanie, kolorowanie, wycinanki, klejenie, ekspresja teatralna, plastyczna, muzyczna⁷⁾.

Poszukując podręcznika dla dzieci, który spełniałby oczekiwania wynikające z po-

wyższych stwierdzeń, zdecydowałam się na wprowadzenie podręcznika *Join in*⁸⁾. Autorzy świadomie deklarują, że podstawą kursu są zasady mnożenia inteligencji. Po kilku latach pracy z tym podręcznikiem jestem przekonana, że rzeczywiście teoria mnożenia inteligencji sprawdza się tu w praktyce.

Na podstawie własnych doświadczeń i uwag autorów kursu, zawartych w poradniku dla nauczyciela, opracowałam plan wynikowy, którego fragmenty chciałabym przedstawić, żeby wskazać przyczyny entuzjazmu, z jakim moi mali uczniowie odnoszą się do nauki języka angielskiego. Oto fragment planu wynikowego dla klasy pierwszej, stworzony na podstawie *Join in. Starter*:

Unit 4 – Colours

Cel ogólny: Uczeń rozpoznaje i określa kolory obiektów.

Tematyka	Słownictwo, wyrażenia, struktury gramatyczne	Cele szczegółowe, kategorie taksonomiczne ⁹⁾	Proponowane procedury osiągnięcia celów	Ewaluacja
<ul style="list-style-type: none"> W świecie kolorów. Śpiewamy piosenkę „Butterfly”. Malujemy świat z tygryskiem Toby. Inszenizacja historyjki „The cat”. 	<p><u>Słownictwo biernie:</u> Toby paints the (boat) (blue). Izzy, wizzy, woo. Make Pat’s milk blue. Izzy, wizzy, King and Queen. Make Pit’s milk green. My milk! It’s blue! Look at the cat. Oh, no!</p> <p><u>Słownictwo czynne:</u> Nazwy kolorów: green, red, pink, blue, brown, yellow, orange. Look at the butterfly, the lovely butterfly. It’s (green). It’s (red) and (blue). It’s (brown) and (yellow), too. My (boat) is (yellow)</p> <p><u>Struktury gramatyczne:</u> Zaimki dzierżawcze: my, your. Czas Present Simple dla 3 os. I. poj.:</p>	<p>Podstawowe: W wyniku przeprowadzonych zajęć uczeń: - wskazuje odpowiedni kolor zgodnie z usłyszaną informacją (B). - koloruje ilustracje zgodnie z poleceniem (B). - nazywa poznane kolory (A). - określa kolory przedmiotów jednobarwnych (C). - śpiewa w grupie piosenkę „Butterfly” (A).</p> <p>Ponadpodstawowe: W wyniku przeprowadzonych zajęć uczeń: - określa kolory przedmiotów dwubarwnych (C). - samodzielnie śpiewa piosenkę „Butterfly” (A).</p>	<p>Zabawa „Bity Inteligencji” (kolory). Rozpoznawanie i wskazywanie kolorów. Zabawy ruchowe przy piosence „Butterfly” – tańiec motyli. Słuchanie piosenki z jednoczesnym wskazywaniem obrazków. Powtarzanie słów piosenki. Śpiewanie piosenki. Gra „Memory” – zapamiętywanie zabawek znajdujących się na ilustracji. Kolorowanie ilustracji zgodnie z usłyszanym opisem. Indywidualne kolorowanie ilustracji wg uznania, opisywanie własnych ilustracji (My boat is green). Pantomima – ilustrowanie słów cat i milk. Słuchanie historyjki „The cat”. Ustalanie sekwencji obrazków zgodnie z treścią usłyszanego tekstu. Przyklejanie obrazków. Słuchanie i powtarzanie. Przygotowywanie inscenizacji w grupach ochotników. Prezentacja inscenizacji.</p>	<p>Obserwacja umiejętności ucznia podczas inscenizacji i opisywania ilustracji. Sprawdzenie efektów pracy w książce ucznia. Zadanie sprawdzające (dla rozdziału 4 i 5).</p>

⁶⁾ Hanna Komorowska (2001), *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna, s. 30.

⁷⁾ Op. cit., s. 33.

⁸⁾ G. Gemgross, H. Puchta (2001), *Join in (Starter, Część I, Część II)*, Cambridge: CUP.

⁹⁾ Kategorie taksonomiczne wg. podziału prof. B. Niemierki.

	He paints. Rzeczowniki w dopełniaczu (possessive's): Pat's milk	- rozpoznaje graficzną prezentację nazw kolorów (B). - odgrywa jedną z ról w inscenizacji scenki „The cat” (C).		
--	---	--	--	--

Na tej przykładowej stronie planu wynikowego pojawiły się procedury osiągania celów, które rozwijają ucznia nie tylko pod względem językowym. Zabawy ruchowe przy piosence rozwijają ogólną sprawność ruchową, słuch muzyczny i poczucie rytmu. Samo śpiewanie piosenki jest natomiast ćwiczeniem rozwijającym zdolności i możliwości wokalne. Kolorowanie ilustracji rozwija zdolności manualne, dokładność, staranność, wycucie estetyczne. Pantomima i inscenizacje historyjki w grupach zachęcają do rozwijania talentów aktorskich.

Plan wynikowy, a w konsekwencji i tok lekcji, zawiera również wiele innych propozycji rozwijających różne rodzaje inteligencji. Są to m. in. zabawy logiczne, rewia mody, interak-

tywna zabawa w parach z wykorzystaniem luki informacyjnej, praca projektowa. Do wybitnie twórczych zadań należy np. układanie własnych inscenizacji na dany temat, jak również układanie piosenek. Jedną z okazji do wypróbowania własnych umiejętności twórczych jest lekcja związana ze świętami wielkanocnymi. Poniżej zamieszczam fragment planu wynikowego dotyczącego tego zagadnienia (na postawie *Join in* – Część I):

▼ Easter

Cel ogólny: Uczeń identyfikuje brytyjskie święta i tradycje oraz składa życzenia świąteczne.

Tematyka	Słownictwo, wyrażenia, struktury gramatyczne	Cele szczegółowe, kategorie taksonomiczne	Proponowane procedury osiągania celów	Ewaluacja
<ul style="list-style-type: none"> Happy Easter! – składowy życzenia wielkanocne. 	<p><u>Słownictwo bierne:</u> One week before Easter. One day before Easter. What can I do? Can you help me? Yes, of course. Where are the eggs?</p> <p><u>Słownictwo czynne:</u> Easter. Easter Bunny. Easter Egg. Happy Easter.</p> <p><u>Struktury gramatyczne:</u> Czasownik modalny can.</p>	<p>Podstawowe: W wyniku przeprowadzonych zajęć uczeń: - nazywa po polsku charakterystyczne akcesoria związane ze Świętami Wielkanocnymi w Wielkiej Brytanii (A). - składa proste życzenia świąteczne (C). - redaguje kartkę z życzeniami wielkanocnymi (C). - śpiewa piosenkę „Happy Easter” (A).</p> <p>Ponadpodstawowe: W wyniku przeprowadzonych zajęć uczeń: - nazywa po angielsku charakterystyczne akcesoria świąteczne (A). - składa życzenia świąteczne, proponuje własny tekst piosenki wielkanocnej (D).</p>	<p>Rozmowa w języku polskim o sposobie spędzania Świąt Wielkanocnych w Wielkiej Brytanii. Słuchanie historyjki „The Easter Bunny is ill”. Odnajdowanie jajek świątecznych na ilustracji. Redagowanie kartki z życzeniami. Składanie życzeń świątecznych. Śpiewanie piosenki świątecznej (na melodię „Christmas is near” – <i>Join in. Starter</i>): Easter is near, Easter is near. A Happy, Happy Easter with many Easter Eggs. Ewentualnie tworzenie innych wersji piosenki.</p>	<p>Obserwacja ucznia podczas śpiewania piosenki i składania życzeń świątecznych.</p>

Oprócz tego, że uczniowie poznają na tej lekcji kulturę i tradycje brytyjskie, rozwijają również swoje zdolności manualne i plastyczne, wykonując kartkę świąteczną. Jednak główną atrakcją nieoczekiwanie dla mnie okazało się tworzenie nowych wersji piosenki świątecznej.

Uczniowie mogą dokończyć piosenkę świąteczną według własnego pomysłu, co zresztą chętnie czynią. W mojej pracy spotkałam się już z pomysłowymi ośmiolatkami, które potrafiły zaproponować różne zakończenia wymyślonej przeze mnie piosenki:

*Easter is near, Easter is near.
A Happy, Happy Easter
With many Easter Eggs.*

Zamiast ostatniego wersu pojawiały się propozycje: „With many chocolate eggs”, „With many, many friends”, „And many happy days”, „And many happy years”, „For everybody here” oraz inne, może nie tak udane, ale dające małym twórcom wiele satysfakcji.

Zachodzi tu pewna reakcja zwrotna. Z jednej strony dzieci, ucząc się języka angielskiego, wzbogacają swój potencjał intelektualny z innych dziedzin. Z kolei z drugiej strony dziecko wszechstronnie rozwinięte jest bardziej ciekawe świata, chętniej i łatwiej uczy się wszystkiego, również języków obcych. Dlatego warto starać się opanować sztukę prowadzenia lekcji przez interdyscyplinarne oddziaływanie.



2. Pomnożyć inteligencję nauczyciela?

Interdyscyplinarne oddziaływanie jest wyzwaniem, które wymaga od nauczyciela ciągłego poszukiwania, zdobywania wiedzy i umiejętności z różnych dziedzin. Idealnie byłoby, gdyby nauczyciel języka obcego doskonale śpiewał, najlepiej jeszcze grał na jakimś instrumencie, miał kondycję i sprawność zawodowego lekkoatlety, umiejętności interpersonalne i zmysł psychoterapeutyczny, zainteresowania matematyczno-informatyczne, talent plastyczny, zdolności aktorskie, umiejętności taneczne i reżyserskie. Oczywiście powinien jeszcze doskonale posługiwać się językiem obcym i znać kulturę danego obszaru językowego. Jako nauczycielka języka obcego stwierdzam, że potrzebuję jeszcze wielu lat pracy nad doskonaleniem się, by osiągnąć taki poziom, jakiego chciałabym od siebie oczekiwać.

Nie jest możliwe spełnienie w stopniu zadowalającym wszystkich tych kryteriów. Ale nie jest to powód do zniechęcania się. Na miarę moich ludzkich możliwości staram się więc

doskonaląc te umiejętności, które uznaję za najważniejsze, najpotrzebniejsze w mojej pracy, ale i zgodne z moimi zainteresowaniami.

Zaczęłam od śpiewania. Najpierw nieśmiało, później coraz bardziej naturalnie i pewnie. Wtedy moi uczniowie również zaczęli śpiewać coraz pewniej. Teraz śpiew na lekcji traktują jako coś normalnego, czego nie należy się bać ani wstydzić. Zaczęliśmy od piosenek łatwych pod względem wokalnym i językowym. Teraz możemy sobie pozwolić na wybieranie piosenek o takim poziomie językowym i wokalnym, o jakim kiedyś nawet nie marzyliśmy. Sprawia nam to przyjemność, jakiej kiedyś nawet nie mogliśmy sobie wyobrazić. Nie byłoby możliwe osiągnięcie tego, gdybym tylko włączyła magnetofon i wymagała od uczniów, by śpiewali, kiedy ja siedzę i milczę.

To tylko przykład na to, jak wzbogacając arsenał swoich umiejętności wzbogaciłam arsenał umiejętności moich uczniów. Tak może być w każdej dziedzinie, którą świadomie zaczniemy rozwijać w sobie i w naszych uczniach. Najsmutniej byłoby wtedy, gdybyśmy wykształcili pokolenia świetnie mówiące w języku obcym, ale nie mające żadnej pasji i nic sensownego do powiedzenia.

Jednym z głównych celów w życiu człowieka jest doskonalenie własnych umiejętności. Dlatego nauczyciel języka obcego, który chce wzbogacać siebie i innych, rozwijać u siebie i swoich uczniów wiele różnych umiejętności, również pozajęzykowych, nie musi czuć się niešťczęśliwy, przytłoczony nadmiarem obowiązków. Jeśli tylko umiejętnie wybierze rozwijanie tych sfer, które go interesują, może odwrócić kierunek interakcji. Specyfika nauczania i uczenia się języka obcego polega bowiem na tym, że umiejętności i wiadomości z każdej dziedziny mogą tu okazać się przydatne i inspirować nas i naszych uczniów. Nauczyciel może pogłębiać i rozwijać swoje własne zainteresowania po to, by stały się one, umiejętnie wykorzystane, atutem w pracy zawodowej.

(listopad 2004)

Dzień świętego Marcina Zwyczajy i tradycje krajów niemieckojęzycznych na lekcji języka niemieckiego



Postać świętego Marcina

Już po raz czwarty zabłysną 11 listopada na terenie naszej szkoły lampiony w związku z obchodami *Dnia świętego Marcina*. Święto to, mocno zakorzenione w tradycji Niemiec oraz Holandii, jest związane z wieloma obrzędami ludowymi, z których większość zachowała się do dzisiaj i które staram się od czterech lat – we współpracy z Towarzystwem Społeczno-Kulturalnym Niemiec na Śląsku – wprowadzać na zajęcia języka niemieckiego jako języka mniejszości narodowej w klasach I-IV.

Jak już od dawna wiadomo, nauka języka to nie tylko nauka reguł gramatycznych, słownictwa, wymowy, ale także poznawanie kultury i tradycji kraju, które pozwala lepiej i dogłębniej poznać tajniki samego języka, a przede wszystkim mentalność ludzi, posługujących się nim oraz ich narodowych korzeni.

Samo życie świętego Marcina było niezwykle interesujące. Urodził się w 316 r. na terenie dzisiejszych Węgier jako syn rzymskiego trybuna. Początkowo służył w armii rzymskiej, a po nawróceniu na wiarę chrześcijańską wstąpił do klasztoru. Jest z tym związana krótka legenda, która mówi, że żołnierz rzymski Martinus pędząc na białym koniu spotkał na swojej drodze głodnego i gołego żebraka, z którym podzielił się swoim płaszczem oraz ostatnią kromką chleba. W nocy po tym wydarzeniu we śnie ukazał mu się sam Jezus, dziękując mu za okazaną łaskę. Po kilkunastu latach Marcin przeprowadził się do Genui, gdzie uchodził za osobę niezwykle religijną, tam też został wybrany biskupem z Tours w 371 r. Marcin, jako osoba niezwykle skromna, nie chciał przyjąć tego stanowiska i ukrył się przed swoimi wiernymi w stadzie

gęsi, które swoim gęganem wydały go ludziom. Umarł 26 lat później 11 listopada 401 r., krótko po śmierci został uznany przez kościół świętym oraz patronem krawców, żebraków i ofiar wojny. Gęś, biały koń oraz pieczony rogal stały się symbolami świętego.

Od niepamiętnych czasów dzień św. Marcina symbolizował koniec duchów, których święto było obchodzone 1 listopada oraz początek zimy. W tym dniu były zbierane daniny oraz podatki, świętowano dożynki oraz rozpoczynał się post adwentowy trwający aż do świąt Bożego Narodzenia. Aż trudno uwierzyć, ale św. Marcin jako pierwszy – jeszcze przed św. Mikołajem – przynosił dzieciom prezenty.

W dniu św. Marcina dzieci idą w procesji trzymając kolorowe, świecące się lampiony przez miasto, śpiewając przy tym piosenki o św. Marcinie i nawiązując tym do tradycji, kiedy to biedni ludzie chodzili w tym dniu od domu do domu i prosili o pomoc. Towarzyszy im jeździec na białym koniu.

Tyle o zwyczajach, teraz kilka informacji, jak moi uczniowie przygotowują się do tego święta.

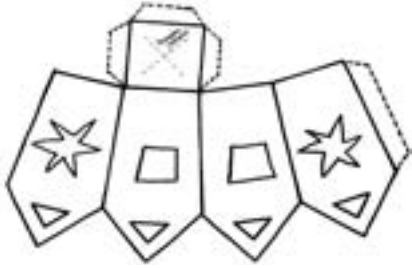


Przygotowania do obchodów święta

Już miesiąc wcześniej zapoznają uczniów z postacią samego Marcina oraz zwyczajami związanymi z jego świętem, uczyć piosenek tematycznych oraz budują lampiony.

Do pomocy przy organizacji święta proszeni są także rodzice – którzy przygotowują wraz z Towarzystwem Społeczno-Kulturalnym Niemców mały poczęstunek – oraz ksiądz proboszcz.

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w Szkole Podstawowej nr 11 im KEN w Raciborzu.



Przygotowania do święta są związane z wprowadzeniem liczego słownictwa, dlatego materiał jest dawkowy stopniowo od klasy pierwszej do czwartej i systematycznie utrwalany.

▼ Klasa I

1. Zapoznanie z postacią świętego Marcina. Wprowadzam pojęcia:
Sankt Martin – święty Marcin
der Bischof von Tours – biskup z Tours
der Soldat – żołnierz
der Mönch – zakonnik
der Patron der Schneider, Bettler und Soldaten – patron krawców, żebraków oraz żołnierzy.
2. Wprowadzam symbole związane ze św. Marcinem:
das Martinshörnchen – rogalik Marcina
die Martinsgans – gęś Marcina
das weiße Pferd – biały koń
der Mantel – płaszcz
die Laterne – lampion
3. Wprowadzam dwie piosenki, ale tylko pierwsze zwrotki.

Laterne, Laterne

1. La - ter - ne, La - ter - ne,
 Son - ne, Mond und Ster - ne. Bren - ne auf mein Licht, bren - ne
 auf mein Licht a - ber du, mei - ne lie - be La - ter - ne, nicht.

1. Laterne, Laterne...Sonne, Mond und Sterne.
 Brenne auf mein Licht,
 brenne auf mein Licht aber du,
 meine liebe Laterne, nicht.

2. Laterne, Laterne ...
 Sperrt ihn ein, den Wind,
 sperrt ihn ein, den Wind
 er soll warten, bis wir zu Hause sind.

3. Laterne, Laterne...
 Bleibe hell, mein Licht,
 bleibe hell, mein Licht,
 sonst strahlt meine liebe Laterne nicht.

(Źródło: G. Placzek, *Die Schönsten Kinderlieder mit Noten*, s. 76)

Ich geh mit meiner Laterne

1. Ich geh mit mei - ner La - ter - ne und
 Da - oben leuch - ten die Ster - ne, hier
 mei - ne La - ter - ne mit mir. Ein Licht - ter - meer zu
 un - ten leuch - ten wir.
 Mar - tin's Ehr - ra - bim - mel, ra - bam - mel, ra - bim - mel.

1. Ich geh mit meiner Laterne und meine Laterne mit mir.
 Ein Lichtermeer zu Martins Ehr.
 Rabimmel, rabammel, rabumm.
 Da oben leuchten die Sterne,
 Hier unten leuchten wir.
 Ein Lichtermeer zu Martins Ehr.
 Rabimmel, rabammel, rabumm.
2. Ich geh mit meiner Laterne ...
 Der Martinsmann, der zieht voran
 Rabimmel, rabammel, rabumm,
3. Ich geh mit meiner Laterne ...
 Wie schön das klingt, wenn jeder singt.
 Rabimmel, rabammel, rabumm,
4. Ich geh mit meiner Laterne ...
 Ein Kuchenduft liegt in der Luft.
 Rabimmel, rabammel, rabumm,
5. Ich geh mit meiner Laterne ...
 Beschenkt uns heut, ihr lieben Leut.
 Rabimmel, rabammel, rabumm,
6. Ich geh mit meiner Laterne ...
 Mein Licht ist aus, ich geh nach Haus.
 Rabimmel, rabammel, rabumm.

(Źródło: G. Placzek, *Die Schönsten Kinderlieder mit Noten*, s. 76)

Klasa II

1. Powtarzam z uczniami wcześniej wprowadzone pojęcia oraz piosenki.
2. Uczę drugich zwrotek piosenek *Ich gehe mit meiner Laterne* oraz *Laterne, Laterne*.
3. Wprowadzam kolejne dwie piosenki:

Sankt Martin

Text: Wolf Krenzer / Musik: Detlev Jöcker

1. Hoch über uns die Sterne, die strahlen durch die Nacht. Wir haben die Laternen so gerne mitgebracht, so gerne, so gerne, so gerne mitgebracht.

1. Hoch über uns die Sterne, die strahlen durch die Nacht. Wir haben die Laternen so gerne mitgebracht, so gerne, so gerne, so gerne mitgebracht.
2. Wir ziehn mit der Laterne Sankt Martin hinterdrein. Und jeder möchte gerne So wie Sankt Martin sein, so gerne, so gerne, so wie Sankt Martin sein.
3. Einst traf er einen Armen, der lag im tiefen Schnee, und rief: Habt doch Erbarmen! Ich friere! Das tut weh! Ich friere! Ich friere! Ich friere! Das tut weh!
4. Ich habe keine Kleider, so jammerte der Mann. Ach, reite doch nicht weiter! Da hielt Sankt Martin an. Nicht weiter, nicht weiter! Da hielt Sankt Martin an.
5. Den Mantel, seinen warmen, den schneidet er entzwei und teilt ihn mit dem Armen und findet nichts dabei, dem Armen, dem Armen und findet nichts dabei.
6. Er hat ihn lieb von Herzen und hilf so gut er kann. Drum zünden wir die Kerzen In den Laternen an,

die Kerzen, die Kerzen, in den Laternen an.

7. Wir ziehn mit der Laterne Sankt Martin hinterdrein Und jeder möchte gerne So wie Sankt Martin sein, so gerne, so gerne, so wie Sankt Martin sein.

(Źródło: R. Krenzer, D. Jöcker, *Lieber Herbst und Lieber Winter*, s. 50)

Durch die Straßen

Text: Lieselotte Holzmester
Melodie: Richard Rudolf Klein

1. Durch die Straßen auf und nieder leuchten die Laternen wieder: rote, gelbe, grüne, blaue, lieber Martin, komm und schau!

1. Durch die Straßen auf und nieder leuchten die Laternen wieder: rote, gelbe, grüne, blaue, lieber Martin, komm und schau!
2. Wie die Blumen im dem Garten blühen Laternen aller Arten: rote, gelbe, grüne, blaue, lieber Martin, komm und schau!
3. Und wir gehen lange Strecken mit Laternen an den Stecken: rote, gelbe, grüne, blaue, lieber Martin, komm und schau!

(Źródło: M. Holzmester, *CD Martinslieder, Laternenlieder und Latementänze*, s. 5)

Klasa III

1. Utrwalam materiał z lat wcześniejszych oraz wprowadzam pierwszą zwrotekę następnej piosenki.

St. Martin ritt durch Schnee und Wind

1. Sankt Martin, Sankt Martin, Sankt Martin ritt durch Schnee und Wind, sein Roß, das trug ihn fort geschwind. Sankt Martin ritt mit leichtem Marsch, sein Mantel deckt ihn warm und gut.

1. St. Martin, St. Martin, St. Martin
ritt durch Schnee und Wind,
sein Roß, das trug ihn fort geschwind.
St. Martin ritt mit leichtem Mut,
Sein Mantel deckt ihn warm und gut.
2. Im Schnee saß, im Schnee saß,
im Schnee, da saß ein armer Mann,
hat Kleider nicht, hat Lumpen an.
„Oh, helf mir doch aus meiner Not,
sonst ist der bitter Frost mein Tod!“
3. Sankt Martin, Sankt Martin,
Sankt Martin zog die Zügel an,
das Roß stand still beim armen Mann.
Sankt Martin mit dem Schwerte teilt –
den warmen Mantel unverweilt.
4. Sankt Martin, Sankt Martin,
Sankt Martin gab den halben still,
der Bettler rasch ihm danken will.
Sankt Martin aber ritt in Eil
hinweg mit seinem Mantelteil.

(Źródło: *Piosenki do nauki języka niemieckiego dla szkół podstawowych i średnich*, praca zbiorowa s. 55)

▼ Klasa IV

W klasie czwartej całość zostaje tylko powtórzona oraz utrwalona. Uczniowie przygotowują także krótką scenkę z życia św. Marcina w języku niemieckim.

Kaiser: Mein Name ist Julianus und ich bin Kaiser von Rom und dieses Land hier wird von mir regiert. Ich möchte euch eine Geschichte erzählen. Ich hatte einen jungen Mann mit Namen Martin in meinen Diensten. Er war gut und hilfsbereit. Einmal schickte ich Martin zu einem anderen Herrn. Es war Winter und sehr kalt. Am Abend, wenn er schlafen gehen wollte, hörte er eine Stimme:

Bettler: Oh, Fremder, mir ist so kalt und ich habe noch nichts gegessen.

Martin: Hier bitte, mein letztes Stückchen Brot und die Hälfte meines Mantels.

Am nächsten Morgen ging er zu dem Kaiser, stand vor ihm und erzählte ihm diese Geschichte. Dann sagte er zu ihm:

Martin: Mein Herr. Bitte entlaß mich aus deinen Diensten als Soldat. Ich habe von Jesus geträumt und ich will nicht mehr Soldat sein.

Kaiser: Morgen haben wir einen großen Kampf

mit den Germanen vor uns, da brauche ich dich. Wenn wir gewinnen, entlasse ich dich aus meinen Diensten.

So wie er gesagt hat, hat er auch gemacht. Martin wurde Priester und sogar Bischof von Tours.



Dzień świętego Marcina

W dniu uroczystości spotykamy się wraz z wychowawcami, gronem pedagogicznym oraz rodzicami w godzinach popołudniowych, zapalamy lampiony i śpiewając wcześniej poznane pieśni udajemy się na spotkanie i modlitwę do pobliskiego kościoła Najświętszego Serca Pana Jezusa w Raciborzu, gdzie jesteśmy już oczekiwani przez księdza proboszcza. Pochodowi towarzyszy jeździec na białym koniu symbolizujący samego św. Marcina. Ksiądz proboszcz przybliży dzieciom postać samego świętego, udziela błogosławieństwa oraz modli się wraz z dziećmi o wstawiennictwo. Następnie uczniowie oraz zaproszeni goście udają się do salki katechetycznej, gdzie czeka już na nich wcześniej przygotowany przez rodziców poczęstunek. W karcie dań musi się znaleźć obowiązkowo rogal św. Marcina z czekoladą, symbolizujący ostatni kawałek chleba, którym podzielił się Marcin z żebrakiem. Wraz z dziećmi śpiewamy wspólnie pieśni o świętym Marcinie, klasa czwarta przedstawia krótką scenkę z jego życia w języku niemieckim, ukazującą rozmowę Marcina z żebrakiem oraz z rzymskim cesarzem Julianem. Na koniec odbywa się jeszcze krótki konkurs z wiedzy o św. Marcinie.

Przykłady pytań i zadań do wykorzystania w konkursie wiedzy o św. Marcinie:

1. Kto to był święty Marcin?
2. Wymień pięć symboli związanych ze świętym Marcinem.
3. Zaśpiewaj jedną z pieśni o św. Marcinie.
4. W jakim polskim mieście jest także corocznie świętowany dzień św. Marcina?
5. Wyjaśnij pojęcia i dopisz rodzajniki:
Pferd Sankt Martin Mond Sonne Sterne
Strasse Laterne Schnee Nacht Mantel
Gans

Należałoby jeszcze nadmienić, że święto to cieszy się z roku na rok coraz to większym zainteresowaniem zarówno ze strony dzieci, jak i ich rodziców. Przygotowują się do niego z wielkim entuzjazmem i uczestniczą w nim z dużą radością.

Literatura:

- Rolf Krenzer, Detler Jöcker (1998), *Meine ersten Lieder*, Kontakte Musikverlag.
Gerard Placzek (1993), *Die schönsten Kinderlieder mit Noten*, Krzyżanowice: Halegg.
Sabine Cuno (1993), *Mein buntes Bastelbuch*, Ravensburg Buchverlag.

(październik 2004)

Ewa Chmielewska¹⁾

Łask

Gramatyka nie musi być nudna. Jak opanować tryb rozkazujący w języku niemieckim?

Poniższa lekcja dotyczy utrwalenia trybu rozkazującego w języku niemieckim. Można ją jednak wykorzystać na lekcji innego języka obcego, wystarczy tylko zmienić przykłady w podanych ćwiczeniach. Ponieważ formy trybu rozkazującego są bardzo często używane przez nauczyciela i uczniów, ich znajomość wydaje się być niezbędna. Co zrobić, aby uczniowie dobrze je przyswoili i potrafili zastosować w różnych kontekstach? Aby uniknąć dość monotonicznych ćwiczeń utrwalających formy trybu rozkazującego proponuję następującą lekcję powtórzeniową.

Na moich lekcjach korzystam z podręcznika *Der, die das neu*²⁾, tryb rozkazujący realizuję w klasie V szkoły podstawowej.

Utrwalamy tryb rozkazujący

► Faza wstępna

Powtórzenie form trybu rozkazującego ze szczególnym zwróceniem uwagi na czasowniki nieregularne. Nauczyciel podaje czasownik, uczniowie zaś formy trybu, np.: *lesen – lies!*, *lest!* *lesen Sie!* *gehen – geh!* *geht!* *gehen Sie!* *essen – iss!* *esst!* *essen Sie!*, *nehmen – nimm!* *nehmt!* *nehmen Sie!* *sagen – sag!* *sagt!* *sagen Sie!* itd.

► Rozwinięcie

du bist mein Roboter – ćwiczenia w parach

Cele: uczeń potrafi tworzyć polecenia, wydawać rozkazy oraz je wykonywać.

Staram się tak przydzielić role, by uczeń sprawniejszy językowo wydawał polecenia, w rolę robota zaś wciela się uczeń słabszy. Ćwiczenia sprawiają uczniom dużo radości, wszyscy są zawsze zaangażowani i prześcigają się w wymyślaniu pomysłowych poleceń. Na przykład: *Geh an die Tafel und zeichne ein Auto!* *Springe!* *Singe und tanze!* *Sage etwas auf Englisch!* *Gib mir dein Heft!* *Lies das Thema!* *Mach das Fenster auf!* *Sag mir etwas Nettos!* *Steh auf!* *Setz dich!* Nauczyciel czuwa, by wydawane rozkazy nie były przykre lub obraźliwe dla uczniów oraz służy pomocą w zależności od potrzeb.

Frau Sorge hat Probleme – ćwiczenia w grupach

Cele: uczeń potrafi właściwie zareagować na dany problem i udzielić odpowiedniej rady. Nauczyciel wciela się w rolę pani Sorge – Kłopot i podaje przykładowe problemy, zadanie każdej z grup polega na tym, by dać dobrą radę, np. nauczyciel mówi: *Ich habe ein Problem. Ich bin zu dick.* Uczniowie proponują rady: *Essen Sie wenig!* *Trainieren Sie!* *Gehen Sie ins Fitnesscenter!* *Ich bin müde.* *Gehen Sie schlafen!* *Trinken Sie Kaffee!* *Ich habe Hunger.* *Essen Sie etwas!* *Ich habe keine Freunde.* *Suchen sie Brieffreunde!* *Ich habe Durst.* *Trinken Sie etwas!*

Ćwiczenie na rozumienie ze słuchu

Cele: uczeń potrafi rozpoznać wśród wysłuchanych zdań, zdania w trybie rozkazującym,

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w Szkole Podstawowej nr 5 im. M. Kopernika w Łasku.

²⁾ L. Halej, M. Kozubska, E. Krawczyk (2000), *Der, die das neu* dla klasy IV, V, VI. Warszawa: Wydawnictwo Szkolne PWN.

oznajmującym i pytające oraz poprawnie je zaznaczyć.

Uczniowie otrzymują karty pracy z zapisanymi zdaniami, w których zostały usunięte kropki, wykrzykniki oraz znaki zapytania. Zadanie polega na wysłuchaniu tych zdań z kasy i uzupełnieniu właściwych znaków. Wykorzystuję do tego ćwiczenie z kasy do podręcznika *Der, die das dla kl VI*³⁾ oraz ćwiczenie D6/22 z zeszytu ćwiczeń⁴⁾, ale można również samemu nagrać odpowiednie zdania.

Karta pracy ucznia:

Im Unterricht. Hör zu und ergänze: „..“ oder “?” oder “!” Na lekcji. Wysłuchaj nagrania i uzupełnij: „..“ lub “?” lub “!”

Guten Tag
Guten Tag
Setzt euch
Wer fehlt heute
Markus ist nicht da
Seid still
Öffnet die Bücher Seite 20
Welche Seite
20
Schreibt die Übung ins Heft
Ich verstehe nicht
Wiederholen Sie, bitte
Was heisst „Auto“ auf Englisch
Wie bitte
Sagen Sie das bitte noch einmal
„car“
Sprich bitte lauter
Das ist langweilig
Spielen wir Karten

► Podsumowanie

Podsumowaniem jest krótkie przedstawienie, utrwalające formy trybu rozkazującego: *Der Deutschunterricht – Lekcja niemieckiego.*

Cel: uczeń potrafi zastosować poznane formy trybu rozkazującego w praktyce, w rozmowie, w scenkach.

Role: nauczyciel, 9 uczniów.

Nauczyciel wchodzi z dziennikiem pod pachą do klasy.

Uczniowie: Guten Tag!

Nauczyciel cały czas mówi znudzonym głosem.

Nauczyciel: Guten Tag! Setzt euch! Wer fehlt heute?

Uczeń 1: Markus ist nicht da!

Z ostatniej ławki słycać szeptu i rozmowy.

Nauczyciel: Seid still!

Uczeń 2: Was machen wir heute?

Nauczyciel: Paul komm an die Tafel und schreibe das Thema „Mein Tag“!

Uczeń 4 podchodzi do tablicy i zapisuje temat.

Ja, jetzt öffnet die Bücher Seite 20!

Uczniowie zapisują temat w zeszytach.

Uczeń 3: Was? Welche Seite?

Uczeń 4: 20.

Nauczyciel: Schreibt Übung 5 ins Heft!

W klasie panuje rozgardiasz, uczniowie szepczą, odwracają się do siebie, podają sobie karteczki.

Uczeń 5: Wie bitte?

Uczeń 6: Sprechen Sie lauter!

Uczeń 7: Sagen Sie das bitte noch einmal!

Nauczyciel: Schreibt Übung 5 ins Heft!

Uczeń 8: Das ist blöd. Ich verstehe es nicht.

Nauczyciel: Michael, lies bitte den ersten Satz vor!

Uczeń 9: *Zakłopotany, nie wie o co chodzi.* Wo ist das? Wiederholen Sie, bitte!

Inni uczniowie podpowiadają: Satz 1, Lies vor!

Uczeń 1: Wie heisst „kolacja“ auf Deutsch?

Nauczyciel: „das Abendbrot“

Uczniowie 8 i 9: Das ist langweilig. Komm, wir spielen Karten!

Wyciągają karty i zaczynają grać.

▼ **Praca domowa:**

Schneide die Sätze aus, ordne sie richtig zu und klebe sie ein! Wytnij zdania z karty pracy przyporządkuj je do grupy a lub b i wklej!

a) Was sagt der Lehrer?

³⁾ M. Czerwińska, L. Halej, M. Kozubska, E. Krawczyk (1997), *Der, die das dla kl VI*, Warszawa: Wydawnictwo Szkolne PWN.

⁴⁾ D6/22 z zeszytu ćwiczeń auterek M. Czerwińskiej, L. Halej, M. Kozubskiej, E. Krawczyk.

b) Was sagen die Schüler?

W przedstawieniu wykorzystywałam większość zdań z ćwiczenia D6/22, ale równie dobrze można wykorzystać inne, pasujące do danej sytuacji, jaką wytworzymy w klasie.

(wrzesień 2003)

Danuta Sejnota¹⁾

Nakło Śląskie

Propozycje lekcji i ćwiczeń

Pomysł opracowania poniższej lekcji powstał w trakcie kursu metodycznego dla nauczycieli *Practical Teacher*, zorganizowanego przez International House w Londynie, w którym uczestniczyłam w ramach programu Socrates w lipcu 2002 r. Ideą przewodnią lekcji jest przełożenie głównego akcentu z osoby nauczyciela na osobę ucznia, który jest najważniejszym uczestnikiem lekcji i jej beneficjentem.

Screenplays Creating

Lekcja jest przeznaczona dla uczniów gimnazjum, technikum lub liceum, którzy uczą się języka angielskiego od przynajmniej trzech lat. Jest zaplanowana jako zakończenie cyklu lekcji o filmach i ich produkcji i może być realizowana w ramach ścieżki przedmiotowej *Edukacja czytelnicza i medialna*. W gimnazjum ten temat wiązałyby się z realizacją treści: *Słowo, gest i ruch jako forma wypowiedzi w życiu i w teatrze, gry dramatyczne, inscenizacje, teatr szkolny*. W liceum i technikum byłaby realizowana treść: *Warsztat pracy reżysera (filmowego, teatralnego)*.

Temat: Screenplays Creating

Cele: Po lekcji uczeń powinien umieć:

- ▶ definiować pojęcia związane z produkcją filmów,
- ▶ używać wyrażań: *this person is responsible for..., this is a person who ...*,

- ▶ rozpoznawać i nazywać rodzaje filmów,
- ▶ układać proste dialogi pasujące do konwencji danego gatunku filmu,
- ▶ odgrywać proste scenki filmowe.

Metody i techniki: Ćwiczenia praktyczne – podawanie definicji słów, układanie krótkich dialogów, wizualizacja muzyki i skojarzenia, odgrywanie scenek.

Formy pracy: indywidualna, z całą klasą, w parach lub trzyosobowych grupach.

Pomoce dydaktyczne: kartki ze słownictwem z poprzednich lekcji, CD z nagraniami muzyki filmowej, foliogram z wyrażeniami przydatnymi do definiowania, słowniki dwujęzyczne, książka ze scenariuszem filmu (w miarę możliwości), rekwizyty do odgrywania scenek (ewentualnie).

Przebieg lekcji:

Faza wstępna:

- ▶ Część organizacyjna – przywitanie, sprawdzenie obecności, zapisanie tematu w dzienniku lekcyjnym – czas trwania: ok. 5 minut.
- ▶ Rozgrzewka językowa – jest to jednocześnie wprowadzenie w tematykę lekcji i sprawdzenie stopnia przyswojenia sobie przez uczniów słownictwa z poprzednich lekcji.

1. Uczniowie losują kartki ze słownictwem z poprzednich lekcji. Kartki te zawierają angielskie słowo oraz na odwrocie polskie tłumaczenie. Zestaw kart został przygoto-

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Szkole Podstawowej nr 2 i w Gimnazjum w Nakle Śląskim.

wany przez samych uczniów na poprzednich lekcjach w miarę poznawania nowych słów. W ten sposób powstała *Skarbnica słownictwa (Vocabulary Treasure Box)*. Zadaniem ucznia jest wy tłumaczenie znaczenia wylosowanego słowa za pomocą podania definicji, gestów lub skojarzeń, zadaniem klasy jest odgadnięcie słowa. Przy podawaniu definicji uczniowie mogą korzystać z wyrażen znajdujących się na wyświetlanym foliogramie.

2. Nauczyciel pokazuje uczniom książkę ze scenariuszem filmu *Star Wars*. Wyjaśnia, że na dzisiejszej lekcji będą się wczuwać w role ludzi tworzących film i zapisuje na tablicy temat lekcji.

Faza główna:

- Prezentacja:

1. Nauczyciel instruuje uczniów, że będą słu chać muzyki filmowej, a ich zadaniem będzie wyobrażanie sobie scen filmowych kojarzących się z muzyką. Nauczyciel prezentuje fragment muzyki country, po czym zapisuje na tablicy swoje skojarzenia: *A cowboy in a big hat and with a big gun is milking a cow.*

Uczniowie słuchają muzyki z zamkniętymi oczami. Po wysłuchaniu każdego fragmentu zapisują swoje skojarzenia i wyobrażenia związane z danym fragmentem. Nauczyciel pyta o skojarzenia, uczniowie mają opowiadać o swoich wyobrażeniach lub podawać słowa–klucze, które wiążą się, ich zdaniem, z danym fragmentem muzyki. Określają również rodzaj filmu, z którego może pochodzić dana muzyka. Jeżeli uczniowie mają trudności z podaniem swoich skojarzeń w języku angielskim, nauczyciel pomaga, podając właściwe słowa.

2. Nauczyciel wybiera dwóch uczniów do prezentacji krótkiego dialogu filmowego do muzyki z westernu. Uczniowie mają chwilę czasu na zapoznanie się z tekstem. Nauczyciel wyjaśnia, że uczniowie mogą czytać swoje role, bo jest za mało czasu, aby się ich nauczyli na pamięć.

Josh: Susanna is mine! She always wakes me in the morning with her lovely, deep voice...

Bill: But Josh! She loves ME !!! How she looks at me! She must be mine!

Josh: NEVER! I'll fight with you. I'll kill you, Bill! (he's shooting Bill)

(Bill is falling on the floor)

Josh: Now she is MINE! I'm the only one to milk my sweet Susanna, my sweet COW.

- Praktyka:

1. Uczniowie układają w parach lub w grupach 3-osobowych krótkie dialogi filmowe do wybranego podkładu muzycznego. Nauczyciel monitoruje pracę uczniów, w miarę potrzeby pomaga. Uczniowie mogą korzystać ze słowników dwujęzycznych.
2. Uczniowie prezentują dialogi do wybranych podkładów muzycznych.

Faza końcowa:

- Podsumowanie:

1. Nauczyciel ocenia pracę uczniów, omawia ewentualne błędy, które pojawiły się w czasie prezentacji oraz pyta, jak czuli się w roli ludzi tworzących film, jaka praca odpowiada im najbardziej.
2. Nauczyciel wyjaśnia zadanie domowe, które polega na napisaniu krótkiej wypowiedzi pisemnej, będącej dokończeniem zdania:
If I worked in the film industry I would like to be... because...

▼ Ćwiczenia dodatkowe

Jeżeli praca nad dialogami przebiegała sprawnie i pozostało kilka minut do końca lekcji można przeprowadzić ćwiczenia dodatkowe. Ćwiczenia te można również przeprowadzać na kolejnych lekcjach lub lekcjach zastępstwach.

- Zgadnij rodzaj filmu

Nauczyciel mówi tytuł filmu, uczniowie określają gatunek. Uczeń, który był pierwszy, prowadzi zabawę dalej. Ćwiczenie można wzbogacić o elementy ruchowe – zadający pytanie rzuca miękkim przedmiotem, np. maskotką, do osoby, która ma odpowiedzieć. Ćwiczenie może wówczas spełnić rolę tak zwanego „rozluźniacza”.

- *A letter to auntie* – pisanie listu

Poziom: ćwiczenie może być przeprowadzone na różnych poziomach zaawansowania, pod warunkiem, że uczniowie potrafią opisywać przedmioty i ich zastosowanie.

Cele: pisanie listu z podziękowaniami, opisywanie przedmiotów, ich wyglądu i zasto-

sowania, głośne czytanie, odgadywanie przedmiotu na podstawie jego opisu.

Pomoce: zestaw wycinków z kolorowych czasopism, przedstawiających różne przedmioty codziennego użytku.

Przebieg ćwiczenia:

1. Nauczyciel wyjaśnia, że w Wielkiej Brytanii jest zwyczaj, że po otrzymaniu prezentu bożonarodzeniowego lub urodzinowego należy napisać list z podziękowaniem do ofiarodawcy.
2. Uczniowie dowiadują się, że nauczyciel jest ich cicią, która przesłała im prezent bożonarodzeniowy. Losują sobie ilustracje prezentów. Prezenty są tanie i praktyczne, bo ciocia nie należy do osób rozrzutnych. Mogą to być np. mopy do podłogi, zestawy środków czyszczących itp.
3. Zadaniem uczniów jest napisanie krótkiego listu z podziękowaniem, wyjaśnieniu dlaczego cieszymy się z prezentu oraz do czego będzie nam służył. Nie można w liście napisać nazwy przedmiotu.
4. Uczniowie czytają na głos swoje listy, a klasa odgaduje nazwę prezentu. Jest dopuszczalne, aby uczniowie nazywali przedmioty po polsku, nauczyciel podaje wówczas angielskie odpowiedniki.

Uwagi: w klasach, w których uczniowie są na zróżnicowanym poziomie, lub gdy nie radzą sobie z samodzielnym pisaniem, można zacząć od podania wzoru listu lub przykładowych zdań przydatnych do opisywania przedmiotu.

► *An Interrupted video* – oglądanie filmu wideo

Poziom: od niższego średnio zaawansowanego.

Cele: oglądanie filmu ze zrozumieniem, powtórzenie struktur gramatycznych (w zależności od uznania i potrzeb nauczyciela).

Pomoce: film wideo w nauczonym języku – najlepsza byłaby zabawna kreskówka.

Przebieg ćwiczenia:

1. Przed oglądaniem filmu należy zapoznać uczniów ze słownictwem koniecznym do zrozumienia treści.
2. Nauczyciel wypisuje na tablicy ok. sześciu różnych struktur gramatycznych, w miarę potrzeby przypomina potrzebne wiadomości gramatyczne.
3. Uczniowie oglądają film, nauczyciel przerywa film w istotnych momentach i prosi uczniów o napisanie zdania o tym, co ich zdaniem wydarzy się następnie. Uczniowie – w grupach czteroosobowych – muszą w zdaniach użyć struktur podanych przez nauczyciela – do każdego zdania należy użyć innej struktury gramatycznej.
4. Uczniowie czytają na głos ułożone zdania, gdy jest taka konieczność, nauczyciel wskazuje na błędy i uczniowie próbują je poprawiać.

Uwagi: Ćwiczenie może być przeprowadzone pod koniec semestru lub roku szkolnego, gdyż daje możliwości przekrojowego powtórzenia istotnych zagadnień językowych a jednocześnie może być pewną formą rozrywki, jeżeli uda się zdobyć zabawny film.

(czerwiec 2003)

Warto wiedzieć



Gimnazjum nr 3 im. Polskich Noblistów w Trzebini zaprasza wszystkie gimnazja małopolskie i śląskie do udziału w zabawie „III Scrabble in English”, która odbędzie się w Europejskim Dniu Języków 29.09.2005 r.

Zgłoszenia do 23.09 lub do wyczerpania wolnych miejsc:

- termas@interia.pl
- www.gom3trzebinia.edu.pl

Z DOŚWIADCZEŃ NAUCZYCIELI



Róża Grzywacz¹⁾
Oświęcim

Czasy w „angielskiej szafie”

Z moich wieloletnich obserwacji wynika, że jednym z trudniejszych zagadnień gramatyki języka angielskiego zarówno dla młodzieży, jak i dorosłych, są czasy, ze względu na swoją mnogość i różnorodność. Wynika stąd duża trudność zarówno w prawidłowym określaniu form czasowników występujących w angielskim tekście, jak i w poprawnym tworzeniu czasowników w odpowiednim czasie w tekstach mówionych czy pisanych.

Próbowałam na własny użytek sporządzić możliwie najprostszy wizualny schemat, który pomógłby uczniom poprawnie tworzyć poszczególne czasy. I tak przed kilkoma laty opracowałam swój zestaw szaf, do których – jeśli zajdzie taka potrzeba – sięgam z bardzo dobrym skutkiem.

Czasy „poukładane” na półkach czasowych? To brzmi jak uproszczenie, które nie odda wszystkich możliwości użycia poszczególnych czasów. To prawda, pozwoli jednak na usystematyzowanie trudnej części angielskiej gramatyki, popatrzenie na czasy z pewnej perspektywy, zauważenie wspólnych reguł, a możliwość użycia poszczególnych czasów w konkretnych sytuacjach da się omówić po zasymilowaniu zasady.

Sposób, który poniżej przedstawię, składający się z dwóch szaf (obejmujących czasy *continuous* i *simple*), stosuję od kilku lat, kiedy wprowadzając dany czas, umiejscawiam go (z uczniami) na odpowiedniej półce. W zależności od poziomu wiedzy uczniów niektóre półki pozostają puste, co często ich intryguje. Wtedy

zachęcam ich do swego rodzaju interpolacji i przewidywania, jak może wyglądać i do czego służyć nieznanym im jeszcze czas. Widząc zasadę rządzącą szafą, ich przewidywania są słuszne, a końcowy wniosek oczywisty – czasy nie są trudne.

Przechodząc do rzeczy, zacznę od szafy czasów typu *continuous* (*progressive*), ze względu na fakt, że jest najbardziej jednolita i obowiązuje w niej jedna i ta sama zasada tworzenia, a dopiero potem przejdę do szafy czasów typu *simple*. Obie szafy zawierają maksymalnie 5 czasów, a więc 5 półek czasowych. Pierwsza z nich posiada tzw. dostawkę.



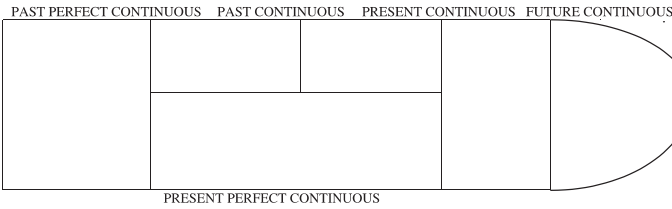
Szafa czasów typu *continuous*

W praktyce rozpoczynam od narysowania na tablicy pustej szafy, wciągając uczniów do rozmowy na temat, co to może być (przeważnie pada sugestia, że jest to boisko do jakiejś nowej gry), a potem uzgadniamy, co gdzie porozmieszczać. Zaczynamy od nazwania poszczególnych czasów, przesuując się od lewej strony (od przeszłości) w prawo (przez teraźniejszość do przyszłości), a więc od czasu *past continuous* przez *present continuous* do *future continuous*. Ładnie w tym grafie widać półkę czasu *Present Perfect Continuous*, łączącego przeszłość z teraźniejszością. Jeżeli pracujemy z uczniami

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Zespole Szkół Towarzystwa Salezjańskiego w Oświęcimiu.

bardziej zaawansowanymi, dorysowujemy półkę czasu *Past Perfect Continuous*, zaznaczając jego uprzedniość w stosunku do właściwego czasu przeszłego.

Pusta szafa czasów typu continuous



Zaznaczam, że czasy typu *continuous* wskazują na kontynuację, czyli trwanie czynności w czasie, co oznacza, że ktoś lub coś (podmiot) **był, jest, będzie, od pewnego czasu jest** wykonujący daną czynność. Takie uproszczenie jest wstępnie konieczne dla łatwiejszego przyswojenia tej zasady. Przy późniejszym omawianiu i korzystaniu z szafy rozszerzamy możliwości użycia poszczególnych czasów. Jak widać, gramatycznie składnikami każdego czasu będą

odpowiednie formy czasownika **być (to be)**, które rozmieścimy na półkach oraz **imiesłów przymiotnikowy czynny (verb-ing)**, który jako wspólny wszystkim czasom w szafie znajdzie się w dostawce.

Moje szafy w oryginale są kolorowe, co bardzo wpływa na wyobraźnię uczniów i pozwala na szybkie zrozumienie zaprowadzonego w nich porządku. Tu zastąpiłam kolory różnego rodzaju czcionkami. Napisałam jednak, gdzie i jakie kolory zastosowałam, aby szafy można było odtworzyć w takiej postaci, w jakiej powstały.

A teraz uzupełniamy tabelę główną formami czasownika **być (to be)**. Dopisujemy formy przeczące (najlepiej innym kolorem, np. czerwonym), a tworzenie pytań zaznaczamy strzałką (może być zielona) w lewą stronę, co symbolizuje inwersję. Po dopisaniu imiesłowów w dostawce (verb-ing, gdzie końcówkę możemy zaznaczyć kolorem, np. niebieskim), szafa jest gotowa.

CONTINUOUS TENSES (trwanie czynności w danym czasie)

	to be		+	verb-ing	
	PAST PERF. CONT.	PAST CONT.	PRESENT CONT.	FUTURE CONT.	
I	hadn` t been	wasn` t	am not isn` t	will be won` t be	<div style="border: 1px solid black; border-radius: 50%; padding: 10px; display: inline-block;"> driving for 3 hours reading then. going home now. learning English for 5 years. flying to Scotland. </div>
You					
She					
He					
It	weren` t	aren` t			
We					
You	haven` t been hasn` t been				
They					

Można teraz, wyciągając formy z każdej półki, poćwiczyć na konkretnych zdaniach, np.

We **aren` t going** home now.

She **has been learning** English for 5 years.

← I **will be flying** to Scotland.

Were you reading then?

Zwracamy wtedy uwagę na konieczność jednoczesnego użycia odpowiedniej czasowej formy czasownika **być (to be)** oraz imiesłowu

(verb-ing), brak operatorów tworzących formy pytające i przeczące, ponieważ czasownik **to be** w pytaniu wyjdzie przed podmiot, a w przeczeniu przyłączy do siebie *not*. Można poćwiczyć tłumaczenia zdań na język angielski, np.:
Pływali przez 2 godziny.
Pracujemy nad tym projektem od 3 godzin.

Jutro o tej porze będę jechała do Budapesztu.
 Co robiłeś wczoraj o 8 rano? itp.

W razie niewłaściwego użycia dobrze jest zobrazować błąd metodą palcową. Pierwszy palec – podmiot, drugi palec – czasownik **to be**, trzeci palec – **verb-ing**. Wskazując odpowiedni palec, pokazujemy, gdzie zaistniał błąd. Możliwości ćwiczeń jest sporo, a szafa miała za zadanie pokazać, że 5 czasów angielskich działa na tej samej zasadzie i są stosunkowo proste w stosowaniu, jeśli wiemy, w jakiej przestrzeni czasowej odbywa się czynność.

Szafa czasów typu simple

W tym stadium nie ma już problemów z nazwaniem półek czasowych (przypisanie im

nazw czasów), tyle że w nazwach poszczególnych czasów zamiast słowa *continuous* (*progressive*) występuje słowo *simple*. Zaznaczam wtedy, że w przeciwieństwie do czasów typu *continuous*, które koncentrują się na trwaniu czynności w czasie, czasy typu *simple* mówią, ogólnie biorąc, o faktach, czyli o tym, co się stało (*past simple*), co się się powtarza lub jest faktem teraźniejszym (*present simple*), co się stanie (*future simple*), jaki jest skutek wydarzenia zaistniałego (*present perfect simple*). Oczywiście jest to uproszczenie, które po zasymilowaniu zasad posługiwania się czasami można rozszerzyć i skorygować, a także uzupełnić wiadomości o czasowniki modalne, które nie mieszczą się w szafie.

Pusta szafa czasów typu simple

PAST PERFECT SIMPLE	PAST SIMPLE	PRESENT SIMPLE	FUTURE SIMPLE
PRESENT PERFECT SIMPLE			

W porównaniu do poprzedniej szafy, wiadać brak tzw. przystawki, co wykorzystuję do zaakcentowania faktu, że nie ma wspólnej formy czasownika dla wszystkich czasów (*verb-ing*) – każdy czas typu *simple* musi mieć swoją formę (czas na odświeżenie II i III kolumny czasowników nieregularnych).

Zaczynamy od uzupełnienia półek czasów *past*, *present* i *future simple*, ponieważ rządzi nimi

wspólna zasada. Posługując się symbolem formy podstawowej dowolnego czasownika, np. **###**, przechodzimy z czasu do czasu, zaznaczając, co trzeba z nim zrobić, aby powstała forma danego czasu. Podobnie jak w poprzedniej szafie, wyodrębniamy operatory pytające i przeczące (tutaj zaznaczone różnymi czcionkami, w oryginale kolorem), czerwonym – operator przeczący, zielonym – pytający.

SIMPLE TENSES

forma podstawowa dowolnego czasownika - ###

	PAST PERF. SIMPLE	PAST SIMPLE	PRESENT SIMPLE	FUTURE SIMPLE
I You She He It We You They		###-ed lub II kol.	### III os I poj / ###-s	will ###
		<i>didn` t</i> ###	<i>don` t</i> ### / <i>doesn` t</i> ###	<i>won` t</i> ###
		Did ##### ?	Do ... ### ? / Does ... ### ?	Will ... ### ?
	PRESENT PERFECT SIMPLE			

To, co od razu się nasuwa, to prostota pytań i przeczeń. Operatorem decydujemy, którym czasem się posługujemy, a czasownik pozostaje bez jakichkolwiek zmian. W tym miejscu można ćwiczyć na różne sposoby, a uczniowie ze swobodą przechodzą z jednego czasu do drugiego.

Czasy typu *perfect* omawiamy razem, wykorzystując ich podobieństwo, nie tylko

w nazwie, ale także w konstrukcji. Można wcześniej skoncentrować się na sytuacjach, w których znajomość tych czasów będzie konieczna. Zresztą ich usytuowanie w szafie mówi dużo w tym względzie. Znowu zaznaczymy przeczenia inną czcionką (lub na czerwono), a tworzenie pytań zaznaczamy strzałką w lewą stronę (na zielono), co symbolizuje inwersję.

SIMPLE TENSES

forma podstawowa dowolnego czasownika - ###

	PAST PERF. SIMPLE	PAST SIMPLE	PRESENT SIMPLE	FUTURE SIMPLE
I You She He It We You They		###-ed lub II kol.	### / ###-s <small>III os 1 poj</small>	will ###
		<i>didn` t</i> ###	<i>don` t</i> ### / <i>doesn` t</i> ###	won` t ###
		Did ##### ?	Do ... ### ? / Does ... ### ?	Will ... ### ?
	hadn` t ###-ed	have` n` t #####-ed / hasn` t #####-ed		

PRESENT PERFECT SIMPLE

Podobieństwo obu czasów *perfect*, w odróżnieniu od poprzednich trzech omówionych już czasów, jest w tej szafie doskonale widoczne. Znowu można ćwiczyć na różne sposoby, a także, patrząc na szafę, można omówić typowe błędy i wątpliwości co do tworzenia pytań, np. w czasie *Past Simple* i *Past Perfect* – co się dzieje z czasownikiem i dlaczego.

Oczywiście od zrozumienia do praktycznego zastosowania daleko. To już należy do fazy ćwiczeń. Szafy miały zwizualizować materiał gramatyczny, dotyczący 10 czasów angielskich, a z doświadczenia wiem, że bardzo dobrze spełniają swoją funkcję. Działają na wyobraźnię ucznia, pokazując, że to, co wydaje się zawile i skomplikowane, polega na opanowaniu niewielu zasad.

Po ukończeniu szaf można ćwiczyć osobno: czasy teraźniejsze, czasy przeszłe dotychczas przeszło-teraźniejszy, czasy przyszłe – wyciągając je z odpowiednich półek, porównując ich sposób tworzenia. Wtedy należy także rozszerzyć praktyczne zastosowanie każdego z nich (np. użycie czasów teraźniejszych w odniesieniu

do przyszłości). Ja przynajmniej tak zrobiłam w klasie licealnej, której wcześniej nie uczyłam, a w której były z tym problemy. Efekt był zupełnie niezły, w przypadku „umysłów ścisłych” bardzo dobry, a ten sposób podsumowania wiadomości dostał wysoką notę wśród młodzieży.

Szafę wykorzystuję także do przedstawienia strony biernej, gdzie szafa jest identyczna do szafy czasów typu *continuous*. Jedynie w dostawce zamiast *Present Participle* (forma *-ing*), co odpowiada polskiemu imiesłowowi czynnemu o zakończeniu *-ący, -ąca, -ące*, znajduje się *Past Participle* (III kol.) lub czasownik **+ed** (jeśli jest regularny), co odpowiada polskiemu imiesłowowi biernemu o zakończeniu *-ony, -ona, -ono*.

Ponadto omawianie mowy zależnej (*reported speech*) z szafami jest proste (i nie jest to tylko moje zdanie, ale również i uczniów). Doskonale w nich widać, do jakiego czasu należy cofnąć zdanie wyjściowe przy jego relacjonowaniu w czasie przeszłym. Z tej reguły wyłamuje się tylko czas przyszły, gdzie *will* przechodzi w *would*, ale to nie stanowi większej trudności.

Reasumując, mogę stwierdzić, że odkąd stosuję „szafy z angielskimi czasami” pomogłam wielu uczniom w trudnej sztuce operowania angielskimi czasami. Miło mi też czasem usłyszeć od osób dorosłych, które od szeregu lat uczyły się języka angielskiego i miały problemy z czasami, że moje szafy „pomogły im łatwo i dość szybko te problemy rozwiązać”.

Myszę, że opisana przeze mnie „szafa z angielskimi czasami” to jeden z wielu sposobów, jakie nauczyciel może zastosować, aby pomóc uczniom, a zarazem urozmaicić swoje lekcje. Bo gdy uruchomimy pomysłowość, rozbudzimy wyobraźnię i ułożymy łamigłówkę, to znajdziemy sposób na rozwiązanie trudnego problemu. (grudzień 2003)

Janina Skrzypczyńska¹⁾
Ostrowiec Świętokrzyski

Ćwiczenia utrwalające użycie mowy zależnej w języku angielskim

Zrozumienie, opanowanie, a nawet samodzielne dostrzeżenie zasad zamiany mowy niezależnej na zależną zazwyczaj nie przysparza uczniom zbyt wielu trudności. Szybko i sprawnie dokonują zamiany w typowych ćwiczeniach wymagających przekształceń. Na przykład:

Put the direct speech into indirect speech; more than one answer is possible.

1. “I went to a concert with Mary”.

Trevor said _____.

2. “Mary doesn’t want to dance”.

Tracy said _____.

[Key: 1. Trevor said (that) he went/had gone to a concert with Mary. 2. Tracy said (that) Mary did not/doesn’t want to dance.]

Dość sprawnie są także wykonywane ćwiczenia wymagające wstawienia odpowiednich form czasowników czy utworzenia poprawnych zdań:

Write indirect speech sentences. Put the indirect speech verb (tell and ask) into the past simple, and use to (e.g. she told him to).

1. She/tell/Peter/remember/his keys.

2. The Managing Director/tell/everybody/expect/a good profit.

[Key: 1. She told Peter to remember his keys. 2. The Managing Director told everybody to expect a good profit.]

Use the verbs in brackets to make indirect speech sentences. Change the tense of the verb in direct speech where you can.

1. (told) Mary: “You look pale, Lesley. You should see a doctor.”

Mary told Lesley to _____.

2. (hoped) James: “It will snow this winter.”

James _____.

[Key: 1. Mary told Lesley to see a doctor. 2. James hoped that it would snow this winter.]

Tego typu ćwiczenia są oczywiście bardzo wskazane we wstępnym etapie wdrażania konstrukcji, następującym bezpośrednio po prezentacji (*accuracy practice*). Jednak, gdy uczniowie potrafią już sprawnie manipulować odpowiednim zastosowaniem czasu gramatycznego, użyciem pytań pośrednich oraz stosownych zmian zaimków, okoliczników czasu itp., można przystąpić do kolejnego etapu, który będzie od nich wymagał większego zaangażowania i będzie przypominał autentyczną komunikację językową. Proponuję następujące ćwiczenia:

► **Ćwiczenie I** – Ankieta klasowa (*Class Questionnaire*)

Każdy uczeń otrzymuje kopię ankiety:

Questionnaire **Yes No**

1. Do you enjoy sports?

¹⁾ Autorka jest wykładowcą w Wyższej Szkole Biznesu i Przedsiębiorczości oraz w Nauczycielskim Kolegium Języków Obcych w Ostrowcu Świętokrzyskim.

2. Which of these sports do you do?
 - a) football
 - b) swimming
 - c) basketball
3. Have you ever seen anyone doing an unusual sport?
4. Do you think bungee jumping is dangerous?
5. If you had the chance would you:
 - a) do a bungee jump?
 - b) do a parachute jump?
 - c) go wind surfing?
6. Do you think people who do unusual sports are:
 - a) crazy?
 - b) brave?
 - c) just ordinary people?

Nauczyciel przekazuje następujące polecenia:

- a) *Ask the questions round the class. Count the number of **Yes** and **No** answers and write the results in the questionnaire. Then say the results of the questionnaire round the class.*
Example: Ten pupils said they enjoyed sports. Two pupils said they didn't enjoy sports.
- b) *Work with a partner. Write two more questions about sports like these. Ask your partner questions. Write down what he/she said, then read it out to the class.*
Example: I asked X, "Which sport do you think is the most dangerous?" X told me that he/she thought solo climbing was the most dangerous).

Po przeprowadzeniu ankiety wśród kolegów i przygotowaniu odpowiedzi na otrzymane polecenia, uczniowie prezentują swoje wypowiedzi.

► **Ćwiczenie II** – Gra mimiczna (*Mime Game*)
Na ekranie zostaje wyświetlone następujące polecenie:

Work with a partner. Look at the list of statements below and choose one. Take turns to mime your situation in front of the class. (Don't speak!) When you have finished, the rest of the class must decide what you "said", like this:

I've lost my parachute. He said (that) he had lost his parachute.

1. My bungee rope has broken.

2. I'm a professional tennis player.
3. My parachute won't open.
4. I'm nearly at the top of the mountain.
5. I want to bungee jump from the Eiffel Tower.
6. My canoe has capsized.
7. I'm a body builder.
8. I've lost one of my skis.
9. I don't want to jump from the aeroplane!
10. I'm a deep sea diver.

Now invent some situations of your own and take turns to mime them in front of the class.

Następnie uczniowie ochotnicy kolejno prezentują swoje scenki mimiczne, po których ich koledzy wypowiadają komentarze, będące zdaniami w mowie zależnej i zapisują je na tablicy.

► **Ćwiczenie III** – Opery mydlane (*Soap Operas*)

Uczniowie podzieleni na grupy 4–5-osobowe otrzymują następujące kopie:

Soap operas

Indirect questions; Indirect commands, requests etc.
Here is a scene from Jenny's favourite soap opera "Jericho Street".

ROD: How did you find out about my letter to Caroline?

LIZ: Don't mention the letter again.

ROD: Are you still angry with me?

LIZ: Yes, and I don't want to discuss it.

ROD: Liz, give me a chance to explain – please.

LIZ: No. I won't listen to any more of your excuses.

ROD: Please don't be cross. Please...

LIZ: If I were you, I'd tell the truth in the future.

ROD: I won't lie to you again. I promise.

What did they say?

1. Rod asked Liz **how** she **had found out** about his letter to Caroline.

2. She **told** him **not to mention** the letter again.

3. He wanted to know **if** she **was** still angry with him.



4. She said she **was** and that she **didn't want to** discuss it.
5. He **asked** her **to give** him a chance to explain.
6. She **refused to listen** to his excuses.
7. He **begged** her not **to be cross**.
8. She **advised** him **to tell** the truth in the future.
9. He **promised** that he **wouldn't lie** to her again.



soap opera – television series shown several times a week, usually about family life
 Źródło: Seild J. (1995), Grammar Four, OUP.

Po zapoznaniu się z treścią uczniowie otrzymują następujące zadania do wykonania:

Choose any soap opera you watch. Think of a dialogue from the last episode and answer the question: What did the characters say?

Uczniowie zapisują dialogi oraz ich zamianę na mowę zależną na kartkach i przypinają je do tablicy. Po wspólnym odczytaniu kolejnych wersji i ewentualnym poprawieniu błędów, próbują odgadnąć, jakich oper mydlanych dotyczą poszczególne dialogi. Następnie zostaje wybrany najlepszy i najciekawszy dialog, a jego autorzy zostają nagrodzeni.

► **Ćwiczenie IV** – Wywiad z gwiazdą (*Interview with a Star*)

Ćwiczenie to może być kontynuacją poprzedniego. Tym razem uczniowie otrzymują kolejne zadanie:

Imagine that you are a TV presenter and you are to interview an actor who plays one of the parts in your favourite soap opera. With a partner prepare and present an interview.

Gdy wywiady są już przygotowane i sprawdzone, uczniowie prezentują je dla całej klasy. Pytania z poszczególnych wywiadów są przekształcane na zdania w mowie zależnej przez kolejne osoby z klasy. Na przykład:

John, when did you play your first TV role?
 She asked him when he had played his first TV role.

Praca domowa (Homework)

Write your own soap opera – Work with a partner. Invent two characters and give them names. Write a scene with at least six sentences. It can be funny or serious. Your characters should ask, tell, advise, warn, accuse, offer etc.

- a) *Write what each character says (direct speech).*
- b) *Together, read (or act!) your scene to the class.*
- c) *Report the scene using different verbs: **ask, tell, advise, warn** etc.*

Na początku kolejnej lekcji uczniowie odgrywają swoje scenki dla całej klasy, a ich wypowiedzi są zamieniane na mowę zależną przez słuchających. Pozostała część lekcji może być wypełniona kolejnymi ćwiczeniami utrwalającymi użycie mowy zależnej.

► **Ćwiczenie V** – Wypadek czy morderstwo? (*Accident or murder?*)

Uczniowie dobrani parami otrzymują następujące kopie:

A. *Your friend missed an episode of his/her favourite series and wants to know what happened. Here is a scene from it. Write ten sentences to explain what happened. Choose a suitable reporting verb from the box.*

accuse	beg	say ✓
advise	deny	swear
apologize	explain	tell
ask	offer	warn ✓

Example: SIMON: Don't go into the study, Beth.
 There's been a bad accident.
 Simon warned Beth not to go into the study.
 He said that there had been a bad accident.

BETH: An accident? Mike! Where's Mike?
 SIMON: Well, you see, he was cleaning his revolver and it just went off.

Please, please believe me ...

BETH: No! I don't believe you! You killed him!
 SIMON: No, Beth. I didn't. I swear that I'm telling the truth.

BETH: I'm sorry I accused you, Simon. It's a terrible shock.

SIMON: You'd better sit down. I'll get you a glass of water. The police will be here soon.

B. Work with a partner. Look at the scene carefully. Do you think Simon was telling the truth? What do you think might have happened? Discuss your opinions with the class.

Po przygotowaniu zadania każda para prezentuje swoją odpowiedź. Uczniowie porównują opinie.

► **Ćwiczenie VI** – Krótkie opowiadania (*Short stories*)

Nauczyciel przedstawia uczniom następujące polecenie:

Work alone. Write the story of any play, film, television programme or novel that you know in less than one hundred words. If you cannot think of a story of your own, use the story of King Lear.

Uczniowie, którzy mają trudności z wymyśleniem własnej wersji, otrzymują kopię następującego opowiadania:

There was an old king (King Lear) who had three daughters. He decided to divide his kingdom between his daughters and give up his power. His advisers and the people who loved him were shocked and worried. The old king went to stay with his two eldest daughters, Goneril and Regan, but they grew tired of him and asked him to leave. The youngest daughter, Cordelia, had left England to marry the King of France. So Lear was left homeless, out in the open air, wandering through fields in a storm. When Cordelia died, Lear died of a broken heart.

Następnie uczniowie dobrani parami otrzymują kolejne polecenie:

Work in pairs. Put direct speech and indirect speech sentences into your story and your partner's story, using as many of these verbs as you can and other verbs: think, hope, say, tell, explain, reply, warn.

Example: King Lear said that he had decided to divide his kingdom between his daughters.

Po kilku minutach uczniowie prezentują nowe wersje opowiadań dla całej klasy.

Praca domowa (Homework)

Write down some great moments from the world's history. Imagine what the people involved in each great moment of history said at that time and how it was reported later. Write direct speech and indirect speech sentences, which can be serious or humorous.

Example: Newton discovered gravity in 1687.
Newton: An apple has fallen on my head!
Newton exclaimed that the apple had fallen on his head.

Głównym celem opisanych ćwiczeń jest utrwalenie struktur mowy zależnej w różnych kontekstach a także nieco szersze spojrzenie na poprawność gramatyczną. Ćwiczenia te nie wymagają od uczniów jedynie mechanicznej zamiany jednej struktury na drugą. Aby je wykonać, uczniowie wykorzystują swoją wiedzę gramatyczną w różnych sytuacjach, które są zbliżone do autentycznych. Poprawne wykonanie każdego z ćwiczeń pomaga nie tylko utrwalić znajomość struktury, ale jednocześnie umożliwia rozwijanie sprawności rozumienia języka mówionego i pisanego, a następnie przekazania głównych myśli w formie ustnej i pisemnej. Wszystkie ćwiczenia są wykonywane w małych grupach lub parami, co umożliwia każdemu uczniowi maksymalny udział w lekcji. Chociaż głównym celem ćwiczeń jest zdobycie biegłości językowej, poprawność gramatyczna nie jest zaniedbywana; ewentualne błędy są poprawiane zarówno przez samych uczniów, jak i nauczyciela, który dba o sprawny przebieg lekcji.

Bibliografia

- Dean, M. (1995), *English Grammar Lessons*, OUP.
Forsyth, W., Lavender, S. (1993), *Help with Grammar*, Hainemann
Rinovoluceri, M., Davis, P., (1997), *More Grammar Games*, CUP.
Seild, J. (1995), *Grammar Four*, OUP.

(luty 2003)

Przypominamy o naszym Konkursie 2005:

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

Szczegóły – nr 2/2005, III strona okładki

Z mojej miejscowości w świat

Jak rozwijam zainteresowania uczniów na lekcjach języka angielskiego?

Podczas praktyk pedagogicznych w szkole średniej realizowałam na lekcjach języka angielskiego tematykę związaną z *Places to visit*. Liceum, w którym odbywałam praktykę, znajduje się w uroczej Pradolinie Noteci. W związku z tym zaplanowałam szereg lekcji związanych z dziedzictwem kulturowym tego regionu. Efektem końcowym miało być przeprowadzenie wycieczki w terenie. Na wcześniejszych lekcjach uczniowie zapoznawali się ze słownictwem związanym ze środowiskiem naturalnym, nazywali i opisywali zabytki swojego regionu. Podzieleni na dwie drużyny, przygotowali przy mojej pomocy zadania na poszczególne etapy wycieczki. Zachętą do pracy była możliwość zaprezentowania się na forum grupy wycieczkowej w terenie – uczniowie mogli się sprawdzić w roli przewodników.

Wspólnie opracowaliśmy trasę wycieczki i zdecydowaliśmy, że środkiem lokomocji będzie rower. Dwugodzinna wycieczka na trasie Sadki – Samostrzel – Jadwiżyn: Borek – Bnin – Samostrzel, dostarczyła młodzieży (klasa III LO) niezapomnianych wrażeń i była atrakcyjną lekcją w terenie z zakresu geografii, turystyki i ekologii po angielsku.

Miejszem zbiórki była wieś Sadki. Spotkaliśmy się na placu przy kościele barokowym pw. św. Wojciecha. Po powitaniu młodzieży, przypominałam o obowiązku przestrzegania zasad bezpieczeństwa na drodze. W wycieczce brało udział 16 uczestników, po 8 w grupie. Każda drużyna otrzymała na wstępie 100 punktów. Uczniowie mogli zdobywać dodatkowe punkty za prawidłowe wykonanie zadań i przedstawienie zagadnień, bądź tracić punkty za nieprawidłowe wykonanie zadania, nieprzestrzeganie bezpieczeństwa na drodze czy za używa-

nie języka polskiego. Językiem obowiązującym podczas wycieczki był angielski.

Po wysłuchaniu informacji przez uczniów wyruszyliśmy w kierunku Samostrzela. Naszym celem było zwiedzenie pałacu i wykonanie zadań. Dodatkową atrakcją było spotkanie z kustoszem pałacu. W szkatule i kufrze umieściłam wcześniej przygotowane przez obie drużyny zadania – jedno dla jednej drużyny, drugie dla drugiej – i poprosiłam kustosza, aby ukrył je w pałacu. W tym czasie uczniowie opowiadali o pałacu. Po pojawieniu się kustosza, pierwsza drużyna udała się w kierunku podziemi w celu odnalezienia szkatuły (strzałki miały wskazać drogę do celu), druga weszła na pierwsze piętro, by znaleźć kufer z przygotowanymi zadaniami. Poszukiwanie pytań dostarczyło młodym ludziom niezapomnianych wrażeń, gdyż w pałacu było ciemno a ja wraz z kustoszem – w przebraniach – dostarczyliśmy im dodatkowych emocji.

Zadania w szkatule i kufrze były następujące:

1. *Fill in the gaps:*
The communal village Sadki is located about kilometers to the west of Nakło upon Notec. Sadki was the village, which belonged to Nakło's community. According to one interpretation its name originated from the word „.....”. Another interpretation is connected with orchards which were planted in this area.
2. *Give four symbols which are presented in the emblem of Sadki:*
.....
.....
3. *Decide whether the sentences are true or false:*
a) Bnińscy's family owned the palace from 1698.

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Zespole Szkół Ponadpodstawowych w Samostrzelu. Brała udział w naszym Konkursie 2003: *Jak rozwijam zainteresowania uczniów na lekcjach języka angielskiego?*

- b) The shape of the palace resembles the letter «L» and it's easily seen up to this day.
- c) Valuable furniture and works of art have been preserved till now. They are housed in the Museum of Krajeńska's Ground in Nakło upon. Noteć.
- d) Samostrzel was presumably known by Adam Mickiewicz, who might have written the poem „Noc” here; Wielkopolska's poet Stefan Garczyński; Józef Piłsudski; and even the French soldiers under the command of general Gibarie. Also, many years ago, local people were fascinated to hear Jan Kiepura's singing here.

the local people drinking the water from the spring adds vitality.

The springs are surrounded by the fields, which belong to the agricultural village Jadwiżyn, situated in the Sadki commune. Jadwiżyn was founded due to by Józef Bniński`s initiative in 1833.

Po wykonaniu zadań, liderzy grup oddali kartę z odpowiedziami i pojechaliśmy na południe do stacji PKP Samostrzel, gdzie skręciliśmy na zachód i udaliśmy się do rezerwatu «Borek». Przedstawiciele grup opowiedzieli o bogactwie tego małego rezerwatu, natomiast pozostali uczniowie uzupełniali tabelę:

The number of oaks in the nature reserve:	The age of the oldest oaks:	The most famous person who visited the nature reserve:	Fauna and flora that you have noticed in the nature reserve:

Uczniowie byli zaskoczeni tymi wieloletnimi cudami natury (niektórzy z nich byli w rezerwacie «Borek» po raz pierwszy), chętnie je fotografowali i wyszukiwali rozmaite słówka, którymi mogliby opisać najstarsze dęby.

Następnie udaliśmy się na południe do źródełek wody musującej, znajdujące się niedaleko wsi Jadwiżyn. Jedna z drużyn przygotowała informacje dotyczące źródełek wody musującej, druga informacje o wsi Jadwiżyn. Liderzy drużyn ukryli koperty w dwóch różnych miejscach. Zadaniem grup było odnalezienie koperty przeciwnika (uczniowie otrzymywali wskazówki, np. idź prosto, skręć w lewo itp.) i zapoznanie się z informacjami. Za wykonanie zadania w ciągu 5 minut drużyna miała możliwość zdobycia dodatkowych punktów.

The water in the spring flows from the higher areas in two separate river banks, which later come together and flow into the pond. After that a part of water flows to the other pond. According to

Uczniowie napili się wody ze źródełek, chcąc sprawdzić czy na pewno dodaje ona sił witalnych, które mogłyby się przydać podczas ostatniego etapu lekcji w terenie.

W końcowym etapie wycieczki odwiedziliśmy wieś Bnin, w której domy stoją po obu stronach jezdni (tzw. ulicówka rozciągająca się na dł. 2,8 km). Uczniowie podczas tego etapu lekcji przygotowali po dwa pytania dla drużyny przeciwnej na temat zabudowy oraz fauny i flory napotkanej na tym odcinku trasy. W drodze powrotnej wsłuchiwaaliśmy się również w śpiew ptaków i próbowaliśmy odgadywać ich gatunki.

Po piętnastu minutach zatrzymaliśmy się

w Samostrzelu. Wspólnie sprawdziliśmy odpowiedzi, przyznaliśmy punkty za wykonane zadania i dokonaliśmy ewaluacji wycieczki.

Uczniowie mieli zademonstrować swój nastrój za pomocą mimiki: ☺, ☹. Trzynastu uczniów wybrało ☺; a troje ☹. Ich niezadowolone wynikało z konieczności jazdy rowerem, do której nie byli przyzwyczajeni. Wspólnie doszliśmy do wniosku, że lekcja w terenie dostarcza niezapomnianych wrażeń, uczy współpracy w grupie. Zrozumieliśmy również że należy ciągle doskonalić język angielski. Bogactwo flory i fauny jest tak ogromne, że nie sposób znać wszystkich odpowiedników w języku angielskim. Warto ze sobą zabrać w podróż podręczny słownik polsko-angielski. Podczas indywidualnych wypowiedzi uczniowie wysoko ocenili przebieg zajęć. Ponadto wykazali się też dużą dojrzałością, przestrzegali zasad bezpieczeństwa, fotografowali ciekawe obiekty geograficzne, byli zdyscyplinowani, starali się komunikować w języku angielskim, podziwiali piękno krajobrazu polodowcowego. Dla mnie było to również cenne zdobycie doświadczeń.

(listopad 2003)

Poznajemy atrakcje turystyczne Europy

Jak rozwijam zainteresowania uczniów na lekcjach języka obcego

Jedne z moich ulubionych lekcji języka niemieckiego to takie, na których nie tylko wprowadzam nowy materiał leksykalny, ale również łączę pracę z materiałami autentycznymi z dobrą zabawą. Są one według mnie przykładem na to, jak można rozwijać zainteresowania uczniów, a przez to inspirować ich do dalszego „drażenia” tematu. To lekcje z cyklu *Poznajemy Europę*. Jeden z tematów dotyczy atrakcji turystycznych poszczególnych miast europejskich.

Był to temat, który w trzeciej klasie zajął nam dwie godziny lekcyjne. Uczniowie pracowali w grupach. Każda z grup otrzymała do opisu kilka znanych miast europejskich. Uczniowie posługiwali się niemiecką mapą Europy, którą pozyskałam z Inter Nationes i korzystali z licznych materiałów autentycznych: niemieckojęzycznych prospektów, widokówek, informacji zaczerpniętych z Internetu²⁾, prasy, niemieckiej encyklopedii. Mieli również własne doświadczenia, zdobyte podczas wakacji spędzonych w różnych zakątkach Europy. Każda z grup opracowała swoje miasta z „przydziału”, a powstałe w ten sposób informacje zebraliśmy w całość i tak oto powstał nasz własny przewodnik z tzw. punktami przyciągającymi poszczególnych miast europejskich.

Zadaniem domowym było przygotowanie się do prezentacji przed całą klasą. Uczniowie chętnie przyswoili sobie zadane słownictwo, chociażby z uwagi jego wielkiej przydatności w życiu. Jeździmy przecież coraz częściej za granicę. Warto wiedzieć na przykład, że atrakcją turystyczną Kopenhagi jest mała syrenka, co po niemiecku brzmi *die kleine Meeresjungfrau*, a atrakcją turystyczną Wenecji (*Venedig*) są *Gon-*

deln lub, że Drezno jest nazywane Florencją północy – *Dresden – Florenz des Nordens*, a Antwerpia to miasto Rubensa.

Na kolejnej lekcji uczniowie prezentowali w języku niemieckim „swoje” miasta, wskazywali je na mapie Europy i opowiadali o znajdujących się w nich atrakcjach turystycznych. Pokazywali przy tym widokówki i zdjęcia. W dalszej części lekcji prezentowali pamiątki przywiezione z podróży zagranicznych. Były to np. maska karnawałowa kupiona w Wenecji, piękne opakowanie po czekoladkach z Salzburga, książka o Goethem kupiona w Weimarze, muszelki z Adriatyku, widokówki z Paryża i Wiednia, mały pluszowy miś – symbol Berlina, pamiątkowy kubek z Rzymu, miniaturowa krzywej wieży w Pizie, drewniaki z Holandii, przewodnik po Minimundusie z Klagenfurtu ... Lekcja „wciągnęła” i zainteresowała każdego.

Oto nasz wspólnie opracowany przewodnik. Może on być sprawdzianem dla każdego z nas. Można go dowolnie poszerzać o inne znane miejscowości, o których my nie napisaliśmy. To bardzo dobra zabawa i nauka.

▼ TOURISTISCHE ATTRAKTIONEN EUROPAS EIN REISEFÜHRER

BELGIEN

Antwerpen – die Stadt von Rubens

Brüssel – gotisches Rathaus, die Stadt von Tim und Struppi, das Museum der Musikinstrumente, architektonische Prunkstücke aus Gotik, Renaissance und Barock, der Königliche Palast, kulinarische Spezialität: Muscheln mit Pommes – Frites

Gent – das Wasserschloss Gravensteen, die St. –

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w III Liceum Ogólnokształcącym w Lublinie. Brała udział w naszym Konkursie 2003: *Jak rozwijam zainteresowania uczniów na lekcjach języka obcego*.

²⁾ Oto przykładowe adresy internetowe, pod którymi można znaleźć informacje o miastach europejskich w języku niemieckim: <http://www.schwarztaufweiss.de/>, <http://www.ratgeber-laender.de/>, <http://www.tvtravelshop.de/>, <http://www.erdkunde-online.de/93.htm>.

Bavo – Kathedrale mit dem berühmtem Alta-
raufsatz von Jan Van Eyck

DÄNEMARK

Kopenhagen – die kleine Meeresjungfrau, Hans
Christian Andersen – die Märchenstadt, das
Denkmal des polnischen Prinzen Józef Ponia-
towski, der Vergnügungspark Tivoli, das welt-
berühmte Königliche Dänische Ballett, der Aus-
flug nach Legoland

DEUTSCHLAND

Berlin – Kaiser – Wilhelm – Gedächtnis – Kirche,
Brandenburger Tor, Reichstag, Berliner Bär, Re-
ste der Berliner Mauer, die Museumsinsel (u.a.
das Pergamon – Museum), Ku’damm, die
Straße „Unter den Linden“, der Fernsehturm.

Bonn – die Stadt Beethovens

Dresden – Florenz des Nordens, Zwinger

Eisenach – die Geburtsstadt von Bach

Erfurt – Blumenstadt

Frankfurt am Main – die Stadt von Goethe

Hamburg – Venedig des Nordens, die Stadt hat
mehr Brücken als Venedig und Amsterdam zu-
sammen, Hansestadt, ein großer Segelsee mit-
ten in der Stadt

Köln – der Kölner Dom mit dem 157 m hohen
Turm, Schokolademuseum, die Stadt des Kar-
nevals, Römisch – Germanisches Museum

München – Alte und neue Pinakothek, Nymphen-
burg, das Hofbräuhaus 1589 – die stadttälteste
Gaststätte

Potsdam -Schloss und Park Sanssouci.

Weimar – die Stadt der deutschen Kultur (Goethe,
Schiller, Bach, Liszt...)

Wittenberg – die Stadt von Luther

ENGLAND

London – der Tower, die Tower bridge, Palast Buck-
ingham, der Hyde Park, Big Ben, der Millen-
nium – Dom

FINNLAND

die Sauna, Nikolaus

FRANKREICH

Avignon – die alte Papststadt, mächtige Befesti-
gungsmauern, Türme, Paläste

Bordeaux – Weinbauzentrum

Cannes – Filmfestspiele

Nizza – der weltbekannte farbenfrohe Blumen-
markt, die Altstadt mit kleinen Gässchen und
Läden, die Promenade des Anglais

Paris – der Louvre, der Eiffelturm, der Triumphbo-
gen, das Schloss von Versailles, die Kathedrale
Notre Dame.

Strassburg – Sitz des Europarats

Toulouse – die Stadt mit rosa Backsteinhäusern

GRIECHENLAND

Athen – die Akropolis, der Zeustempel und der
Tempel Partenon

Kreta – griechische Insel, herrliche Strände, der
Palast von Knossos

Rhodos – griechische Insel, das Schmetterlingstal,
die Akropolis von Lindos

HOLLAND

Holzschuhe, Windmühlen.

Amsterdam – das Wachsfigurenkabinett, Tulpen,
Van Gogh – Museum, Rijkmuseum mit Bildern
von Rembrandt

Den Haag – Sitz des Internationalen Gerichtshofes

IRLAND

die „Grüne Insel“

Dublin – die Geburtsstadt von James Joyce

ITALIEN

Bologna – die mittelalterliche Stadt, zahlreiche
Säulen der Gotik, Laubengänge

Florenz – Galerie, in der sich die David – Statue
von Michelangelo befindet

Mailand – das Theater „La Scala“, das Gemälde von
Leonardo da Vinci „Abendmahl“, Modestadt.

Modena – die Geburtsstadt von Pavarotti

Neapel – der Vesuv, Pizza neapolitana

Pisa - Schiefer Turm

Parma – die Geburtsstätte der italienischen Gastro-
nomie, die Heimat von Verdi und Toscanini

Perugia – die alte Stadt der Etrusker

Rom – „die Ewige Stadt“, Forum Romanum, die
Stadt der Brunnen z.B. der Trevibrunnen, Vati-
kanstadt rund um den Petersdom, Kolosseum,
das Sprichwort „Alle Wege führen nach Rom“.

Siena – bezaubernde Lage zwischen Olivenbäumen
und Zypressen

Venedig – die Stadt auf dem Wasser, viele Kanäle,
der Markusplatz, Gondeln

Verona – hier haben sich Romeo und Julia ewige
Liebe geschworen.

KROATIEN

herrliche Strände

LETTLAND

Riga – die malerische Altstadt mit der Peterskir-
che, ihrem 140 m hohem Turm, dem Dom

LUXEMBURG (Großherzogtum)

Luxemburg – die Stadt der zahlreichen wun-
derschönen Burgen

NORWEGEN

Oslo – das Wikingerschiff – und das Kon – Tiki –
Museum, der Ausflug in die Fjorde

ÖSTERREICH

Klagenfurt – das in Europa größte Reptilienzoo.
Minimundus – die schönsten Gebäude aus allen Kontinenten in verkleinerter Form.

Salzburg – die Geburtsstadt von Mozart, die beste europäische Schokolade.

Wien – liegt an der schönen und blauen Donau, die Musikstadt, die Walzerstadt, Musiker Strauß, Mozart, Beethoven..., Sissi, Elisabeth von Bayern geliebte Königin, die Hofburg, der Wiener Dom.

POLEN

Krakau – der altstädtische Marktplatz, die Kathedrale, Tuchhallen, die Wawel – Anhöhe

Warschau – das Königsschloss und der Schlossplatz, die Altstadt, der mit barocken Patrizierhäusern und Kirchen gesäumte Königsweg

PORTUGAL

Lissabon – Azulejo – Kacheln (kleine Kacheln, die in Handarbeit farbenfroh bemalt werden und zahlreiche Gebäude der Hauptstadt schmücken)

Porto – der gleichnamige Wein „Porto“

RUSSLAND

Moskau – der Kreml, Basilius – Kathedrale mit bunten Zwiebel – Türmen.

St. Petersburg – der Winterpalast, die Eremitage

SCHWEDEN

der Nobelpreis

Stockholm – liegt auf 14 Inseln, die durch 40 Brücken miteinander verbunden sind, die Altstadt, das Königsschloss, Skansen – der älteste Freilichtmuseum der Welt

SCHWEIZ

Bern – malerische Altstadt, Münster und Rathaus

Genf – der Sitz von UNO.

Zürich – Banken, Uhren, Gold.

SPANIEN

Meeresfrüchte

Barcelona – Museen mit den Werken von Picasso und Dali, der Spielplatz FC Barcelona.

Madrid – Flamenco – Tänze, die höchste Hauptstadt in Europa (650 Meter über Meer).

Sevilla – Stierkämpfe, die riesige gotische Kathedrale

TSCHECHIEN

Prag – „die goldene Stadt“, die Altstadt mit engen Gassen, die Karlsbrücke, die Königsresidenz Hradschin.

UNGARN

Budapest – Zitadelle auf dem Gellertberg, 7 Brücken über der Donau, Nationaltanz – Tschardasch.

ZYPERN – Insel der Aphrodite

Przedstawiona lekcja rzeczywiście rozbudza zainteresowania uczniów. Temat jest bardzo interesujący, stale aktualny i nadaje się do „drażnienia”. Wiem również, że uczniowie korzystają z podanych adresów internetowych i zdobywają dodatkowe informacje o miastach europejskich, ich historii, zabytkach, kulturze, atrakcjach turystycznych, znanych ludziach z nimi związanymi, zwyczajach. Niektórzy z nich już mnie informowali o swoim „poszerzonym” przewodniku. Będąc za granicą podczas wakacji zaopatrują się w liczne prospekty w języku niemieckim w tamtejszych biurach podróży, a potem prezentują je na lekcji jako ciekawostki. To wszystko służy bez wątpienia wzbogacaniu wiedzy i prowadzi do rozwoju zainteresowań.

(maj 2003)

Lubow Prokop¹⁾

Kielce

Ilustracja środkiem doskonalenia kompetencji językowych

Ważną rolę w nauczaniu języka obcego odgrywają rozmowy sterowane. Nauczyciel ma stwarzać podczas lekcji autentyczne sytuacje

komunikacyjne, stosując różnorodny materiał stymulujący z ilustracjami, wykresami i tabelami. Pamiętając o zasadzie stopniowania trudno-

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka rosyjskiego w Zespole Szkół Ogólnokształcących nr 15 – VIII Liceum Ogólnokształcącym im. H. Sienkiewicza w Kielcach.

ści, rozpoczyna rozmowy sterowane od zadawania pytań ogólnych, następnie przechodzi do takich, które wymagają od ucznia interpretacji, wyrażania i uzasadniania własnych opinii.

Na swoich lekcjach często stosuje ilustracje. Uczniowie patrząc na obrazek zawsze mają coś do powiedzenia, nie trzeba ich zmuszać do formułowania wypowiedzi, a ich wypowiedzi – często spontaniczne – zwykle prowadzą do stworzenia jakiejś sytuacji komunikacyjnej. Oto jedna z moich lekcji z wykorzystaniem ilustracji. Uczestniczyli w niej uczniowie klasy III liceum i była ona podsumowaniem tematu *Характеристика postaci*.

Характеристика личности человека

Тема: Характеристика личности человека – работа в группах. III склонение имён существительных – мать, дочь.

Цели лекции: Уczeń umie nazywać i wymieniać cechy charakteru, zna słownictwo dotyczące wyglądu zewnętrznego człowieka, tak by opisać i scharakteryzować postać na podstawie ilustracji (fotografii), potrafi formułować i udzielać odpowiedzi na pytania dotyczące charakterystyki postaci, wyraża swój stosunek do innych ludzi, innych nacji, interpretuje znaczenie słowa *tolerancja*; rozróżnia końcówki rzeczowników III deklinacji – *мать, дочь* i stosuje w zdaniach odmianę rzeczowników – *мать, дочь*; potrafi posługiwać się słownikiem dwujęzycznym;

Помощь дидактическая: duży portret na sztalugach, podręcznik dla kl. III – *Встреча*²⁾, karty pomocnicze z odmianą rzeczowników, arkusze z pytaniami, słowniczki tematyczne, słowniki dwujęzyczne, kasetka z nagraniem piosenki w języku rosyjskim.

Формы работы: zbiorowa, grupowa, indywidualna.

Ход занятия:

Часть вступная: sprawdzenie obecności, kontrola pracy domowej – uczniowie mieli napisać charakterystykę kolegi lub koleżanki. Wybrani

uczniowie czytają swoje prace, po czym następuje poprawa błędów i ocena zadania. Przypomnienie słownictwa opanowanego na poprzednich lekcjach.

Часть основная: ćwiczenia w mówieniu – opisywanie portretu. Zwracam się do uczniów w języku rosyjskim, wyjaśniam cele lekcji, zapoznaję z formami pracy: *Теперь приступим к новой теме урока. Сегодня у нас заключительный урок по теме «Характеристика человека». Мы будем описывать портрет незнакомого человека по фотографии. Работать будем в группах по 4 человека. Запишите число и тему урока, а я вам за это время раздам листочки с вопросами и грамматическим материалом.*

Uczniowie przystępują do pracy z arkuszami pytań. Zwracam się do nich w języku rosyjskim: *Вот портрет, который мы сегодня охарактеризуем. Давайте, познакомимся с вопросами.* Poszczególne uczniowie głośno odczytują pytania z arkusza.

- ▶ Кто представлен на этой фотографии?
- ▶ Сколько лет девочке?
- ▶ Опишите портрет девочки (внешний вид, цвет глаз, цвет кожи...)
- ▶ С какого континента происходят её предки?
- ▶ В какой стране могла бы жить, по-вашему, эта девочка?
- ▶ Как человек должен относиться к другим народам?

Następnie dzielę klasę na grupy, uczniowie wybierają liderów grup, przygotowują samodzielne wypowiedzi ustne na zadany temat. Uczniowie podczas swojej pracy korzystają ze słowniczka tematycznego.

Внешность, одежда, возраст, характер

Слова для употребления:

Лицо: круглое, овальное, длинное, смуглое, бледное, милое.

Черты лица: правильные, неправильные, мягкие, резкие, тонкие, грубые.

Глаза: чёрные, голубые, серые, карие, зелёные, (не)большие, раскосые.

Волосы: тёмные, светлые, седые, кудрявые (ке-дзержаве), волнистые, заплетённые в косички.

Лоб: высокий, большой, низкий, узкий.

²⁾ H. Dąbrowska, M. Zybert (1999), *Встреча*, podręcznik dla klasy III, Warszawa: WSiP.

Нос: прямой, вздёрнутый (курносый), правильный, маленький, широкий, длинный,

Губы: полные, узкие, тонкие, страстные (на-мётные), пухлые.

Щёки: румяные, полные, с ямочками (z dołeczka-kami).

Уши: маленькие, большие, оттопыренные (od-стаjące).

Брови: чёрные, изогнутые, прямые, тонкие, густые.

Одежда: платье, блузка, свитер, рубашка, брюки (джинсы), галстук, шапка, шляпа (шляпка).

Бижутерия (украшения): серьги, цепочка, кулон, бусы, браслет, заколки, бантики (kardki).

Po upływie około 10 min. zadaję pytanie: *Кто первый хочет представить характеристику?* Następuje prezentacja wyników pracy w grupach. Przedstawiciele każdej z nich prezentują przygotowaną wypowiedź. Praca wszystkich grup zostaje oceniona i podsumowana. *Все хорошо приготовили свою работу и получают 5, но лучшие всех приготовила команда № 4 и она получает 5+. Все очень хорошо ответили на последний вопрос. Польша вскоре войдёт в состав Европейского Союза и нам придётся часто встречаться и работать с представителями разных стран и разных национальностей. Нам надо будет жить и сотрудничать с ними в дружбе и согласии.*

W dalszej części lekcji wprowadzam materiał gramatyczny. Nawiązuję do poprzedniej

części lekcji: У этой девочки наверное есть родители. Кто это? – Это мать и отец, а она их дочь. Откройте учебники на странице 28 и прочитайте упр. 18. Обратите внимание на форму выделенных слов. Uczniowie kolejno, na głos, czytają ćwiczenie, następnie odczytują z kart pomocniczych odmianę rzeczowników rodzaju żeńskiego *мать, дочь* w liczbie pojedynczej. Zwracam im uwagę, że przy odmianie tych rzeczowników w przypadkach – oprócz mianownika i biernika liczby pojedynczej – występuje przyrostek *-ep*, a w narzędniku l. p. znak miękki: А теперь просклоняем во множественном числе «матери» и «дочери». В каком падеже вы заметили разницу?

Uczniowie zauważają, że w narzędniku l. mn. rzeczownik *мать* ma formę *с матерями*, zaś rzeczownik *дочь* – *с дочерьми* i jest ona taka sama jak u rzeczowników: *дети* – *с детьми*, *люди* – *с людьми*.

Część końcowa: utrwalenie materiału gramatycznego. Uczniowie stosują formy III deklinacji wykonując ustnie ćwiczenie 19 ze s. 27 w podręczniku. Jako pracę domową otrzymują do wykonania ćwiczenie gramatyczne oraz przygotowują opis postaci na podstawie ilustracji zamieszczonych w podręczniku.

Istnieje oczywiście wiele możliwości wykorzystania ilustracji, ale nawet ten najprostszy pobudza uczniów do myślenia, inwencji językowej oraz podnosi atrakcyjność lekcji.

(marzec 2003)

Anna Abramczyk, Anna Symonolewicz¹⁾

Wrocław

Uczmy śpiewając, czyli o piosenkach na lekcjach języka niemieckiego

„Człowiek bez muzyki to człowiek niepełny, lecz tylko fragment” – twierdzi węgierski kompozytor i pedagog Zoltan Kodaly, zdanie to potwierdzają naukowcy. Hellmuth Petsche²⁾, pro-

fesor neurofizjologii na Uniwersytecie Wiedeńskim, uważa, iż aktywne zajmowanie się muzyką sprzyja równomiernemu rozwojowi obu półkul mózgowych. „Zmysłowe” obcowanie z to-

¹⁾ Anna Abramczyk jest doradcą metodycznym WODN, Anna Symonolewicz nauczycielką języka niemieckiego w XII LO we Wrocławiu.

²⁾ za Jaan Klasmann *Tönende Entwicklungshilfe*, w „Psychologie heute” 07/97, s. 42–47.

nami i dźwiękami wspiera myślenie abstrakcyjne i inteligencję.

Przeprowadzony w Ameryce eksperyment na dzieciach w wieku 7–15 lat, które kosztem matematyki i lekcji języków obcych zajmowały się muzyką 5 godzin tygodniowo, dał zdumiewające rezultaty. Wyniki w nauce języków obcych polepszyły się, a z matematyki, pomimo zmniejszonej liczby godzin, nie uległy pogorszeniu. Ponadto dzieci nauczyły się pracować w grupie, a ich motywacja do nauki wzrosła³⁾.

Wyżej opisane korzyści z pewnością zachęcają do wprowadzenia chociażby elementów muzyki na lekcjach języków obcych. Chyba nie trzeba nikogo z nauczycieli przekonywać, iż śpiewanie w języku obcym przynosi wiele wymiernych korzyści: piosenki są miłym urozmaicheniem toku lekcji, lubią je uczniowie, o czym świadczą ich uśmiechnięte twarze podczas śpiewania, mają też walory natury lingwistycznej – śpiewający uczniowie łatwiej zapamiętują słownictwo, które „samo wpada w ucho”. Podczas śpiewania ćwiczona jest również fonetyka, na którą na lekcjach zwykle brakuje czasu.

Piosenki są doskonałym materiałem do ćwiczenia rozumienia ze słuchu, a nauczyciel ma do dyspozycji całą gamę ćwiczeń:

- ▶ uzupełnianie luk,
- ▶ porządkowanie pociętego na fragmenty tekstu,
- ▶ poprawianie niezgodności w tekście,
- ▶ wyszukiwanie wskazanych elementów, np. określonej struktury gramatycznej,
- ▶ dopisywanie kolejnych zwrotek,
- ▶ nadawanie innego tytułu,
- ▶ parafrazowanie wybranych fragmentów tekstu,
- ▶ streszczenie,
- ▶ ilustrowanie itp.

Zaproponowane przez nas utwory niemieckich wykonawców z załączonymi propozycjami ćwiczeń mają obalić mit piosenki niemieckojęzycznej jako mało atrakcyjnego materiału do wykorzystania na lekcjach.

▼ Na początek piosenka grupy Die Toten Hosen „*Alles aus Liebe*” – młodzież zna ją doskonale, gdyż zespół Ich Troje wylansował ją

w wersji polskojęzycznej, co daje dodatkowo możliwość porównania z oryginałem.

Die Toten Hosen: „Alles aus Liebe”

Ich würde dir gern sagen, wie sehr ich dich mag
Warum ich nur noch an dich denken kann
Ich fühl mich wie verhext und in Gefangenschaft
Und du allein trägst Schuld daran ...
Worte sind dafür zu schwach, ich befürchte, du
glaubst mir nicht
Mir kommt es vor, als ob mich jemand warnt:
Dieses Märchen wird nicht gut ausgehen
Es ist die Eifersucht, die mich auffrisst
Immer dann, wenn du nicht in meiner Nähe bist
Von dr. Jekyll werde ich zu Mr. Hyde
Ich kann nichts dagegen tun, plötzlich ist es soweit
Ich bin kurz davor durchzudrehen, aus Angst dich
zu verlieren
Und dass uns jetzt kein Unglück geschieht, dafür
kann ich nicht garantieren

Und alles nur, weil ich dich liebe
Und ich nicht weiß, wie ich's beweisen soll
Komm, ich zeig dir, wie groß meine Liebe ist
Und bringe mich für dich um ...

Sobald deine Laune etwas schlechter ist
Bilde ich mir gleich ein, dass du mich nicht mehr
willst
Ich sterbe beim Gedanken daran, dass ich dich
nicht für immer halten kann
Auf einmal brennt ein Feuer in mir und der Rest
der Welt wird schwarz
Ich spür wie unsere Zeit verrinnt
Wir nähern uns dem letzten Akt

Und alles nur, weil ich dich liebe
Und ich nicht weiß, wie ich's beweisen soll
Komm, ich zeig dir, wie groß meine Liebe ist
Und bringe mich für dich um ...

Propozycje ćwiczeń:

1. Tekst pocięty na kawałki – uczniowie słuchając tekstu, układają jego fragmenty we właściwej kolejności.
2. Dobieranie do podanych rzeczowników przymiotników
die Gefangenschaft – gefangen
die Schuld – schuldig
die Eifersucht – eifersüchtig
die Angst – ängstlich

³⁾ za Jaan Klasmann *Tönende Entwicklungshüle*, w „Psychologie heute” 07/97, s. 42–47.

- die Liebe – lieb
- die Laune – launisch
- der Gedanke – gedankenreich
- das Unglück – unglücklich

3. Wypisywanie z piosenki czasowników i porządkowanie według kryterium gramatycznego: czasowniki rozdzielnie i nierozdzielnie złożone.

czasowniki rozdzielnie złożone	czasowniki nierozdzielnie złożone
np. ausgehen	np. befürchten

Uczeń samodzielnie formułuje regułę:

- a) charakterystycznymi przedrostkami dla czasowników rozdzielnie złożonych są
- b) charakterystycznymi przedrostkami dla czasowników nierozdzielnie złożonych są

4. Burza mózgów – konkurs na najlepszy tytuł piosenki, odmienny od oryginalnego.

5. Zmieniona wersja piosenki

Zamiana osoby z *ich* na *er* i – w związku z tym – innych form gramatycznych w tekście (zaimków osobowych, zaimków dzierżawczych, form czasownika itd.). Na przykład:

Ich würde dir gern sagen. Er würde ihr gern sagen.

6. Opowiadanie tekstu piosenki – historyjka może zaczynać się od słów:

Es ist eine Liebesgeschichte.....

Powyższe ćwiczenia mają zróżnicowany stopień trudności, nauczyciel z pewnością wybierze zadania dostosowane do poziomu uczniów.

Większość naszych uczniów zna melodię kolejnej piosenki grupy Die Toten Hosen *Zehn kleine Jägermeister*. Humorystyczny tekst utworu pozwala na powtórzenie czasu przeszłego Präteritum.

Die Toten Hosen: „Zehn kleine Jägermeister“

Ein kleiner Jägermeister war nicht gern allein, drum lud er sich zum Weihnachtsfest neun Jägermeister ein.

Zehn kleine Jägermeister rauchten einen Joint, den

einen hat es umgehauen, da waren's nur noch neun.

Neun kleine Jägermeister wollten gerne erben, damit es was zu Erben gab, musste einer sterben.

Acht kleine Jägermeister fuhren gerne schnell, sieben fuhren nach Düsseldorf, einer fuhr nach Köln.

Einer für alle, alle für einen wenn einer fort ist, wer wird denn gleich weinen. Einmal trifft's jeden, ärger dich nicht, so geht's im Leben, du oder ich.

Sieben kleine Jägermeister waren beim Rendezvous, bei einem kam ganz unverhofft der Ehemann hinzu.

Sechs kleine Jägermeister wollten Steuern sparen, einer wurde eingelocht, fünf durften nachbezahlen.

Fünf kleine Jägermeister wurden kontrolliert, ein Polizist nahm's zu genau, da waren sie noch zu viert.

Einer für alle, alle für einen, wenn einer fort ist, wer wird denn gleich weinen.

Einmal trifft's jeden, ärger dich nicht, so geht's im Leben, du oder ich.

Einmal muss jeder gehen und wenn dein Herz zerbricht, davon wird die Welt nicht untergehen, Mensch, ärger dich nicht.

Vier kleine Jägermeister bei der Bundeswehr, sie tranken um die Wette, den besten gibt's nicht mehr.

Drei kleine Jägermeister gingen ins Lokal, dort gab's zwei Steaks mit Bohnen und eins mit Rinderwahn.

Zwei kleine Jägermeister baten um Asyl, einer wurde angenommen, der andre war zu viel.

Einer für alle, alle für einen

Proponowane ćwiczenia:

1. Powtórzenie form Präteritum

a) wariant łatwiejszy

Przed słuchaniem piosenki uczniowie tworzą formy czasu Präteritum od podanych czasowników z tekstu:

- rauchen – werden –
- wollen – dürfen –
- geben – nehmen –
- müssen – trinken –
- fahren – gehen –
- kommen – bitten –

Słuchając piosenki, uczniowie uzupełniają luki w tekście – wpisują utworzone formy w odpowiednie miejsca.

b) wariant trudniejszy – uczniowie uzupełniają luki ze słuchu.

2. Tworzenie liczebników porządkowych od liczebników głównych.

eins – der\die\das erste	sechs
zwei	sieben
drei	acht
vier	neun
fünf	zehn

3. Nowa wersja piosenki – tworzenie nowego tekstu przez zmianę bohaterów piosenki (np. *Jägermeister* na *Schornsteinfeger*), nazw miejscowości itp.

4. Ilustrowanie piosenki – nauczyciel dzieli klasę na kilka grup. Każda grupa ma za zadanie wykonać zabawny rysunek do wylosowanego fragmentu utworu. Prace są przedstawiane na forum, klasa zgaduje, o jaki fragment piosenki chodzi.

5. Streszczenie – opowiadanie treści piosenki – parafrazowanie.

▼ Herbert Grönemeyer jest dobrze znany miłośnikom piosenki niemieckojęzycznej. Jego muzyka i teksty – jest autorem wszystkich tekstów swoich utworów – są bardziej ambitne, zawierają wątki społeczne wskazujące na zaangażowanie polityczne twórcy, nie brak w nich również akcentów bardzo osobistych. Jednym z bardziej znanych przebojów Grönemeyera jest przewrotny „hymn” na cześć mężczyzn – *Männer*. Utwór ten doskonale nadaje się do wykorzystania na lekcji języka niemieckiego, zwłaszcza przy okazji realizacji tematu o typowych rolach społecznych, podziale obowiązków, obiegowych opiniach czy cechach charakteru przypisywanych tradycyjnie danej płci.

Herbert Grönemeyer: *Männer*

Männer nehmen in den Arm
Männer geben Geborgenheit
Männer weinen heimlich
Männer brauchen viel Zärtlichkeit
Männer sind so verletzlich
Männer sind auf dieser Welt einfach unersetzlich
Männer kaufen Frauen
Männer stehen ständig unter Strom

Männer baggern wie blöde
Männer lügen am Telefon
Männer sind allzeit bereit
Männer bestechen durch ihr Geld und ihre Lässigkeit

Männer haben's schwer, nehmen's leicht
außen hart und innen ganz weich
werden als Kind schon auf Mann geeicht
wann ist man ein Mann

Männer haben Muskeln
Männer sind furchtbar stark
Männer können alles
Männer kriegen 'n Herzinfarkt
Männer sind einsame Streiter müssen durch jede Wand, müssen immer weiter

Männer haben's schwer, nehmen's leicht

Männer führen Kriege
Männer sind schon als Baby blau
Männer rauchen Pfeife
Männer sind furchtbar schlau
Männer bauen Raketen
Männer machen alles ganz genau

wann ist man ein Mann
wann ist man ein Mann

Männer kriegen keine Kinder
Männer kriegen dünnes Haar
Männer sind auch Menschen
Männer sind etwas sonderbar
Männer sind so verletzlich
Männer sind auf dieser Welt einfach unersetzlich
Männer haben's schwer, nehmen's leicht

Proponowane ćwiczenia

1. Uzupełnianie tekstu – przed wysłuchaniem piosenki uczniowie wstawiają do tekstu z lukami wcześniej wyjaśnione przez nauczyciela słowa:
Zärtlichkeit, Geborgenheit, Strom, Lässigkeit, Streiter, Muskeln, Kriege, Pfeife, Kinder, Menschen.

2. Łączenie zwrotów z piosenki z ich parafrazami
unter Strom stehen – sehr aktiv sein
auf Mann geeicht – zum Mann erzogen
baggern – Geld verdienen, auch: um Frauen werben
in den Arm nehmen – umarmen
Herzinfarkt kriegen – Herzanfall, Herztacke kriegen

Geborgenheit geben – Sicherheitsgefühl geben

3. Antonimy / Synonimy

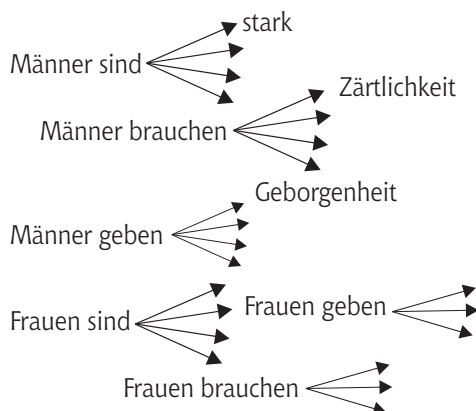
Uczniowie wyszukują w tekście odpowiednie przymiotniki i wpisują je do tabelki.

Adjektiv	Antonym	Synonym
heimlich		diskret
verletzlich		sensibel
blöd	dumm	
schwer	leicht	
hart	weich	
stark	kräftig	
dünn	dick	
einsam		allein
blau	betrunken	
schlau		clever
genau		richtig

4. Nowa wersja piosenki – opracowanie w grupach zwrotki tekstu pod tytułem *Frauen*.

5. Przygotowanie do dyskusji

a) Uczniowie zbierają argumenty, porządkują słownictwo



b) Dyskusja na temat *Männer- und Frauenrollen*

Śpiewanie jest interesującą formą pracy z uczniami, może spełniać funkcję wprowadzenia do lekcji, a bywa i tak, że cała lekcja jest poświęcona piosence. Jednym z ważniejszych aspektów zastosowania tej formy jest przełamanie strachu i bariery posługiwania się językiem obcym. Uczniowie koncentrują się na śpiewaniu, a przy okazji opanowują tekst i utrwalają pewne partie materiału, tak więc język staje się narzędziem, a nie celem samym w sobie.

(styczeń 2003)

Elżbieta Grygalewicz¹

Warszawa

Muzyka na moich lekcjach języka angielskiego

Stosowanie muzyki w nauczaniu języka obcego wydaje się być dobrym sposobem zachęcania do mówienia i do fantazjowania. Muzyka ułatwia konwersacje, ponieważ słuchacze mogą interpretować ten sam utwór w różny sposób. Ona także pomaga rozwijać u nich inteligencję emocjonalną – wrażliwość na piękno dźwięków, wyobraźnię, wewnętrzną koncentrację i pamięć muzyczną.

Słuchanie jest pierwszą fazą w procesie uczenia się a jej etapem wstępnym jest „pasywne słuchanie”. Nasz mózg jest zdumiewająco aktywny w rejestrowaniu różnych dźwięków, nawet kiedy wydaje się nam, że nasza uwaga

jest skierowana na zupełnie innym celu. Zdolność mózgu do pochłaniania i gromadzenia informacji jest niezwykła. Okazuje się, że nawet bez celowego wysiłku nasz mózg może zrobić dużo w opanowaniu języka obcego, więc powinniśmy dać mu każdą możliwą sposobność, aby pracował w pełni wydajnie. W dalszym etapie procesu uczenia się nie wystarczy słuchanie pasywne, należy je zastąpić „słuchaniem selektywnym”, które jest nieodłącznie powiązane z wykonywaniem różnorodnych zadań. Przez proces słuchania uważnie wbudowujemy w nasze umysły mechanizm, za pomocą którego mózg potrafi segregować odpowiednie partie skom-

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Zespole Szkół nr 35 w Warszawie.

plikowanego systemu gramatycznego, aktywizować nas i relaksować.

Koncepcja użycia muzyki w nauczaniu języka obcego nie jest nowością, lecz nauczyciele często zastanawiają się, jaką muzykę wybrać. Właściwie każda, która stymuluje wyobraźnię, może być zastosowana w czasie lekcji. Ja sama dobieram muzykę niezwykle starannie – wybieram różne, zwykle krótsze utwory, które mogę wykorzystać w różnych etapach lekcji, np. jako rozgrzewkę, przerwę między kolejnymi ćwiczeniami czy też jako tło muzyczne.

Staram się tak dobierać muzykę, by była odpowiednia do wieku uczniów oraz ich cech osobowościowych. I tak dla uczniów początkujących przygotowuję utwory z wyraźnym rytmem. Wykonuję z nimi następujące ćwiczenie: uczniowie słuchają fragmentu utworu muzycznego i przy drugim słuchaniu klaszczą w rytm muzyki, siedząc w ławkach. Słuchają i wybijają rytm. Po tym krótkim ćwiczeniu, około 3-4 minut, są gotowi do nauki i mogę dalej prowadzić lekcję. Celem tego ćwiczenia jest aktywizacja uczniów oraz wytworzenie poczucia przynależności do grupy. Do tego ćwiczenia wykorzystuję między innymi *Bolero* Ravela, *Water Music* Haendla czy *Wilhelma Tella* Rossiniego. Wybieram wolne, a gdy uczniowie opanują rytm, szybsze fragmenty. Na tym poziomie przygotowuję również ćwiczenie związane z ruchem, co jest szczególnie istotne dla uczniów z modalnością kinestetyczną. Jest to także 3- minutowa aktywność. Uczniowie, siedząc i słuchając fragmentu muzyki, poruszają rękami i nogami. Po wysłuchaniu zadaję im pytania: *czy podoba się wam ten rodzaj utworu, czy słuchacie muzyki podczas jeżdżenia, nauki, wykonywania innych czynności, czy poruszacie się w domu w takt muzyki a może tańczycie?* Ćwiczenie pomaga im skoncentrować się i wytwarza w nich gotowość do nauki.

Wykorzystuję również utwory instrumentalne jako tło muzyczne do różnych aktywności na każdym poziomie – od elementarnego do zaawansowanego – aby ich zrelaksować oraz pomóc im skoncentrować się, np. gdy czekamy z rozpoczęciem lekcji, bo jeszcze przychodzą uczniowie spóźnieni, podczas pracy pisemnej, w przerwie między uprzednim a następnym ćwiczeniem; podczas wykonywania innych zadań, np. dyskusji, pracy w grupie. Kiedy stosu-

ję muzykę jako tło, upewniam się uprzednio, czy rzeczywiście jest ona odpowiednia, tzn. nie za głośna oraz czy nie jest skierowana w jedną stronę sali, podczas gdy pozostała część uczniów nie może jej usłyszeć. Wykorzystuję z mojej kolekcji takie utwory, jak: koncerty Mozarta, muzykę pianistyczną, utwory epoki baroku, muzykę Telemana, Vivaldiego oraz muzykę filmową.

Muzyka pozwala uczniom rozwijać wyobraźnię oraz wyrażać własne uczucia. Zawsze zachęcam ich, by wyrażali, co czują po wysłuchaniu fragmentu muzyki, jakie mają skojarzenia i z jaką tematyką wiążą dany utwór. Odpowiedzi są różne. Jedna z uczennic powiedziała *„czuję się bardzo przygnębiona, gdyż muzyka była ponura i smutna”*. Podczas innej lekcji uczennica stwierdziła *„jestem wyjątkowo zrelaksowana, gdyż słyszałam szum fal leżąc na plaży podczas moich ostatnich wakacji”*.

Muzyka może także stymulować kompozycję opowiadań, bajek, opowieści detektywistycznych, fantastyczno-naukowych czy romantycznych, które tworzą uczniowie. Jedną z technik, którą stosuję na poziomie średnim, jest przydzielenie każdej grupie innego typu narracji. Zatem dzielę klasę na grupy 3 – 4-osobowe. Grupy mają 10 minut na przygotowanie listy cech charakterystycznych dla danego typu narracji: miejsce akcji, główni bohaterowie, wydarzenia, atmosfera, zakończenie. Następnie na tablicy rysuję tyle kolumn, ile było grup, to samo robią uczniowie w zeszytach i każda grupa kolejno wypełnia swoją kolumnę słowami i wyrażeniami stosownymi do typu narracji, np. w przypadku bajki: *książę, księżniczka, zwierzęta, które mówią, czarownica, macocha, wróżka, zaklęcie, zemsta*. Potem informuję uczniów, że wysłuchają różnych fragmentów muzycznych, każdy stosowny do danego typu utworu. Po wysłuchaniu uczniowie piszą pierwszy akapit swojej opowieści, słuchają muzyki po raz drugi i dają im czas na kontynuację pisania pierwszego akapitu. Jeśli zachodzi potrzeba, słuchają po raz trzeci, następnie każdy samodzielnie pisze dalszy ciąg swojego opowiadania w klasie, może być to także praca do skończenia w domu. Taka lekcja zajmuje mi około 45 minut. W ten sposób skupiam uwagę uczniów nie tylko na fantazjowaniu, lecz przede wszystkim na doskonaleniu umiejętności pisania. Z kolekcji, którą posiadam, wykorzystuję utwory: *Lullaby*

Mozarta, *Romeo i Julię* Czajkowskiego, *Electrę* Straussa i *Tristana i Izoldę* Wagnera.

Podczas lekcji z elementami muzyki stosuję wizualne pomoce takie, jak: reprodukcje, obrazki tematyczne, portrety ludzi, które są stymulatorem do rozmowy i zadań pisemnych. Oto przykład fragmentu lekcji – około 15-20 minut.

Przynoszę trzy duże, wyraźne portrety różnych osób, następnie wybieram fragmenty muzyki, które uważam, że mogą być powiązane z poszczególnymi osobami (utwory Chopina, muzyka Czajkowskiego i utwory Paganiniego). Jeden fragment muzyki pasuje tylko do jednej osoby z portretu, np. ze względu na wiek, wyraz twarzy, ubranie, styl portretu czy zawód postaci z portretu. Następnie umieszczam na tablicy te trzy portrety, aby były widoczne dla każdego. Uczniowie zapisują w zeszycie, co wyróżnia każdą osobę, biorąc pod uwagę wygląd zewnętrzny, wiek, pozycję w społeczeństwie. Potem słuchają poszczególnych fragmentów muzyki i dopasowują portrety do usłyszanego utworu, zapisują kilka słów, aby uzasadnić swój wybór. W parach wyjaśniają powody swoich wyborów, po czym odbywa się klasowa dyskusja. Na tym etapie lekcji uczniowie skupiają uwagę na mówieniu oraz pisaniu, opisując ludzi.

„*Muzyka jest dźwiękiem życia*”²⁾ – natura była zawsze ogromnym źródłem inspiracji dla muzyków, więc dlaczego nie wykorzystają jej w klasie. Zatem przygotowuję aktywności, które łączą muzykę z krajobrazem. Przynoszę na lekcję kolorowe reprodukcje krajobrazów, fotografie i obrazki, pomagając w ten sposób moim uczniom opisywanie cech natury i stymulując ich wyobraźnię. Korzystam także z obrazów marynistycznych, dobierając odpowiednią muzykę. Bardzo przydatne są tu obrazy Turnera oraz muzyka Debussy’ego, a także fragmenty z kilku oper. Wykorzystuję również muzykę związaną z porami roku. Oto fragment lekcji, który trwa 20-30 minut.

► Zachęcam uczniów do wypowiedzi na temat związany z porami roku: *co zmieniają pory roku, jakie są zmiany w pogodzie, jakie są długości dnia, rodzaju światła, jak zmienia się krajobraz w poszczególnych porach roku, jakie są*

nastroje ludzi, zachowanie zwierząt, jak przebiega wegetacja roślin?

- Dzielę klasę na grupy, odpowiedniki czterech pór roku. W każdej grupie są wszystkie cztery pory. Każda osoba w grupie wypisuje w zeszycie słownictwo, jakie kojarzy się jej z daną porą roku. Każdy ma inną porę roku do opisanie.
- Każdy uczeń konsultuje swoje słowa i wyrażenia w grupie, aby uzupełnić listę. Następnie informuję uczniów, że wysłuchają czterech nagrań, które są związane z różnymi porami roku (Vivaldi – *Cztery pory roku*, Głazunow – balet *The Seasons*). Zadaniem młodzieży jest domyślić się kolejności występowania pór roku w utworach.
- Uczniowie słuchają nagrania, po czym dyskutują w grupach. Jest to początek do otwartej dyskusji w klasie. Na tym etapie skupiam uwagę uczniów na słownictwie powiązanim z porami roku, jest to także dalsza praktyka w mówieniu oraz pisaniu.

Wreszcie wykorzystuję muzykę natury, taką jak: szum wiatru, fal, wody, szeleszczące liście; dźwięki, które wydają owady, ptaki, zwierzęta, drzewa. Każdy taki utwór jest cennym materiałem na lekcji oraz naturalną inspiracją do przygotowania przez uczniów ich własnych prac. Zachęcam ich także, aby nagrali muzykę związaną z dźwiękami natury oraz przynieśli swoje nagrania na lekcję. Zachęcam ich też do pisania prac na temat, np.: *Muzyka morza* lub *Muzyka pól i lasów* lub *Muzyka w twoim otoczeniu*. Korzystam tu z takich utworów, jak: *Lot trzmiela* Rimskiego-Korsakowa, *Car Sultana* Debussy’ego czy *Piosenka przed wschodem słońca* Deliusa.

Lekcje, w czasie których wykorzystuję utwory muzyczne dają mi dużo satysfakcji, gdyż widzę, że nawet ci, którzy byli nieśmiali oraz ci, którzy twierdzili, że nie mają słuchu, krok po kroku są coraz bardziej zainteresowani muzyką instrumentalną – tak mało popularną wśród większości młodych ludzi. Lekcje z wykorzystaniem muzyki mają znaczący wpływ na wykształcenie ogólne młodego człowieka, dla którego sala koncertowa czy filharmonia nie będą czymś obcym lub niepotrzebnym w życiu. Ułatwiają

²⁾ powiedział duński kompozytor Carl Nielsen (1865-1931), za D. Cranmer, C. Laroy (1992).

również naukę języka nie tylko czyniąc ją przyjemniejszą.

Bibliografia:

Blair, R. W. (1982), *Innovative Approaches to Language Teaching*, Rowley, MA: Newbury House.

Cranmer, D. & C. Laroy (1992), *Musical Openings*, Harlow, Essex: Longman.

Jedynak, M. (2000), "Classroom Techniques: Using music in the classroom" w: *English Teaching Forum*, October, p.30.

Lozanow, G. (1978), *Outlines of Suggestology and Suggestopedy*, London: Gordon and Breach.

(maj 2003)

Elżbieta Wójcicka¹⁾

Wrocław

Poezja na lekcjach języka angielskiego

Literatura piękna odgrywa ważną rolę w procesie przyswajania języka obcego i doskonalenia jego znajomości. Tekst podręcznikowy, zazwyczaj pisany z myślą o ćwiczeniu konkretnych sprawności językowych lub technik egzaminacyjnych, nie posiada tak silnego oddziaływania emocjonalnego i intelektualnego, jakim jest autentyczny tekst literacki. Oddziałuje on na zmysły ucznia tematyką, zróżnicowanym słownictwem, muzycznością i obrazowaniem. Wprowadzenie elementów literatury, w tym przypadku poezji, na lekcjach języka angielskiego wynikało z moich osobistych zainteresowań i mojej potrzeby uwrażliwienia uczniów estetyką dzieła literackiego.

Poniższej przedstawiam lekcję otwartą, przeprowadzoną z udziałem grupy 15 uczniów na poziomie średnio zaawansowanym, w której wykorzystywałam wiersz Williama Wordswortha *The Daffodils*.

▼ The Daffodils

Temat lekcji: Obrazy w wierszu *The Daffodils* Williama Wordswortha²⁾

Czas lekcji: 45minut.

Cele bezpośrednie: zainspirowanie uczniów do własnych przemyśleń i interpretacji oraz zrozumienie tekstu literackiego w języku angielskim.

Cele pośrednie: nabycie umiejętności wykorzystania nowego słownictwa do opisywania treści zawartych w wierszu oraz rozpoznanie

środków językowych, służących do wyrażenia myśli autora.

Pomoce dydaktyczne: żonkile, kserokopia wiersza, muzyka *Cztery pory roku – Wiosna* Vivaldiego, duże arkusze do rysowania, flamastry/kredki.

Techniki pracy: praca indywidualna, praca w grupach, dyskusja.

Przebieg lekcji:

Wprowadzenie: lekcja rozpoczyna się rozmową z uczniami o kwiatach, np.: *Czy lubisz kwiaty? Dlaczego? Gdzie możesz je zobaczyć? Jaki kwiat podoba ci się najbardziej? Z jakimi świętami kojarzą ci się kwiaty?* Uczniowie mają pojedyncze żonkile na ławkach, których budowę opisują z pomocą nauczyciela. Na rysunku na tablicy jest zaznaczona łodyga, liście kwiatostan, płatki, kielich.



Praca z tekstem: uczniowie dostają kopie z wierszem (bez tytułu) i niektórymi wyrazami w polskim tłumaczeniu. Czytają jedną zwrotkę, po czym nauczyciel czyta na głos ten tekst zwraca-

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w XVI Liceum Ogólnokształcącym we Wrocławiu.

²⁾ Wiersz w William Wordsworth (1986), *Poems*, Middlesex: Penguin Books, s. 35-36

jąc uwagę na melodię wiersza i zadaje pytania, sprawdzające zrozumienie przeczytanego frag-

mentu. Uczniowie czytają cały wiersz i proponują swój tytuł, uzasadniając wybór.

The Daffodils

William Wordsworth

*I wander'd lonely as a cloud
That floats on high o'er vales and hills,
When all at once I saw a crowd,
A host, of golden daffodils:
Beside the lake, beneath the trees,
Fluttering and dancing in the breeze.*

*Continuous as the stars that shine
And twinkle on the Milky Way
They stretch'd in never-ending line
Along the margin of a bay:
Ten thousand saw I at a glance,
Tossing their heads in sprightly dance.*

*The waves beside them danced, but they
Out-did the sparkling waves in glee:
A poet could not but be gay,
In such a jocund company:
I gazed – and gazed – but little thought
What wealth the show to me had brought:*

*For oft, when on my couch I lie
In vacant or in pensive mood,
They flash upon the inward eye
Which is the bliss of solitude
And then my heart with pleasure fills,
And dances with the daffodils.*

to wander – wędrować
to float – unosić
o'er – over
host – mnóstwo
to flutter – trzepotać, poruszać(się)
breeze – wietrzyk

to twinkle – mrugać, migotać
to stretch – rozciągać się
bay – zatoka
glance – spojrzenie
to toss – podrzucić
sprightly – żwawo, wesoło

to out-do – przewyższać
sparkling – błyszczący, połyskujący
glee – radość, wesołość
jocund – wesoły, miły
to gaze – wpatrywać się, patrzeć
wealth – bogactwo

oft – often
vacant – apatyczny, beczynny
pensive – zamyślony, melancholijny
to flash – przemknąć
inward eye – wyobraźnia, pamięć
bliss – błogość

Następnie uczniowie opisują stan emocjonalny podmiotu lirycznego i wyszukują środki językowe, jakimi posługuje się poeta dla wyrażenia zachwyty kwiatami.

Faza ćwiczeń: uczniowie podzieleni na grupy 4-osobowe otrzymują arkusze papieru i flamastry. Słysząc muzykę Vivaldiego. Każda grupa samodzielnie interpretuje treści zawarte w czterech zwrotkach wiersza i ilustruje swoje przemyślenia na arkuszu. Grupa, która zakończyła pracę, opisuje w języku angielskim swój rysunek – jedna osoba objaśnia jedną część obrazu, reprezentującą daną zwrotkę. Po prezentacji swoich prac uczniowie otrzymują kserokopię wiersza z lukami do wypełnienia, które potem sprawdzają z tekstem wiersza. Interpretując wiersz, czytali go tak wiele razy, że teraz mieli okazję sprawdzić, jak go zapamiętają.

The Daffodils

William Wordsworth

I wandered lonely as a _____
That floats on high o'er vales and _____,
When all at once I saw a _____,
A host, of golden _____;
Beside the _____, beneath the trees,
Fluttering and dancing in the _____.
Continuous as the _____ that shine
And _____ on the Milky Way
They stretch'd in never-ending _____
Along the margin of a _____:
Ten thousand saw I at a _____,
Tossing their heads in sprightly _____.
The waves beside them danced, but they
Out-did the sparkling waves in glee:
A poet could not but be gay,
In such a jocund company:

I _____ – and gazed – but little thought
What wealth the _____ to me had brought:

For oft, when on my _____ I lie
In vacant or in pensive mood,
They flash upon the inward _____
Which is the bliss of solitude;
And then my _____ with pleasure fills,
And _____ with the daffodils.

Podsumowanie lekcji i objaśnienie zadania domowego: uczniowie wieszają swoje prace na ścianach

klasy. Jest to jeszcze dla nich dodatkowa chwila refleksji nad zaobrazowanymi interpretacjami. W tym czasie nauczyciel podsumowuje przebieg lekcji i przedstawia pracę domową – dla uczniów przejawiających talenty literackie proponuje napisanie jednej zwrotki wiersza w formie podobnej do poznanego, a dla pozostałych uczniów wklejenie zdjęcia przedstawiającego pejzaż i opisanie go z zastosowaniem nowo poznanego słownictwa.

(grudzień 2004)

Grażyna Wójcik¹⁾
Krasnystaw

Postawy ludzi wobec zagrożenia

O rozwijaniu zainteresowań uczniów na lekcjach języka obcego czytaliśmy już wielokrotnie na łamach *Języków Obcych w Szkole*, jednak tym razem redakcja zachęca nauczycieli do opisanie lekcji pobudzających uczniów do dalszej pracy, dalszych poszukiwań. W opisie konkursu zaciekało mnie następujące zdanie: „*Interesują nas pojedyncze lekcje poświęcone jakiejś tematyce, która rozwija ucznia i inspirowuje go do dalszego „drążenia tematu”*”. To zdanie skłoniło mnie do opisanie lekcji interdyscyplinarnej, którą przeprowadziliśmy wraz z kolegą polonistą w klasie czwartej liceum ogólnokształcącego jeszcze w 2000 r. Chcieliśmy pokazać uczniom, że wiedzę z różnych przedmiotów można zdobywać przez kształcenie zintegrowane. Uczeń nie może zamykać się tylko w jednej dziedzinie, lecz powinien poznawać świat kompleksowo, łączyć spostrzeżenia i wykorzystywać je w różnych sytuacjach. Tego typu kształcenie zintegrowane pozwala rozwijać zainteresowania ucznia, zachęcać go do większej aktywności i dalszych przemyśleń indywidualnych oraz poszukiwań. Autor, który zainspirował nas do przeprowadzenia otwartej lekcji interdyscyplinarnej to Albert Camus, a wybrany przez nas temat jest stale aktualny.

Postawy ludzi wobec zagrożenia

Temat lekcji: Postawy ludzi wobec zagrożenia przedstawione w „Dżumie” Alberta Camus.

Klasa: maturalna, profil humanistyczny

Cel główny: uczeń obcuje z francuskojęzycznym dziełem literackim na dwóch płaszczyznach językowych, uczy się też aktywności i odpowiedzialności za pracę zespołową.

Cele języka francuskiego: uczeń korzysta z oryginalnych materiałów źródłowych, umie wyszukiwać w tekście informacje i rozumie globalnie tekst pisany w języku obcym, potrafi kojarzyć wybrane fragmenty z oryginału z tłumaczeniem polskim, opisuje osoby na podstawie wyszukanych informacji, jest w stanie dokonać przekształceń gramatycznych – zmienia czas literackiego na inne czasy przeszłe.

Cel języka polskiego: uczeń zna różne formy interpretacji dzieła literackiego i wykorzystuje tę wiedzę w praktyce, charakteryzuje postacie bohaterów z różnych perspektyw, uświadamia sobie złożoność ludzkich osobowości i wynikających stąd konsekwencji, uczestniczy w procesie utrwalania zwyczaju obcowania z książką, pozwalającą mu odkrywać sie-

¹⁾ Autorka jest emerytowaną nauczycielką języka francuskiego w I Liceum Ogólnokształcącym w Krasnystawie. Brała udział w naszym Konkursie 2003 – *Jak rozwijam zainteresowania uczniów na lekcjach języka obcego*.

bie, uświadamia sobie istnienie archetypów w literaturze.

Przygotowanie uczniów do lekcji w domu:

Język francuski	Język polski
1. Biografia Camus – najciekawsze wydarzenia z jego życia. 2. Przebieg akcji – przedstaw w punktach najważniejsze wydarzenia.	1. Podczas czytania zaznacz fragmenty, w których mowa o stosunku bohaterów do dżumy. 2. Zapoznaj się z biografią Camus – za co otrzymał Nagrodę Nobla?

Pomoce: plansze z napisami w języku francuskim, kserokopie niektórych fragmentów lektury w wersji oryginalnej, karty pracy zespołowej, krzyżówki w języku francuskim i polskim.

Przebieg lekcji:

- ▶ Powitanie i przedstawienie celów lekcji, zapisanie tematu i ustalenie reguł pracy.
- ▶ Przedstawienie biografii A. Camus po francusku.
- ▶ Przypomnienie najważniejszych wydarzeń w powieści po francusku.
- ▶ Podział klasy na grupy i rozdanie kart pracy zespołowej. Każda z grup wyszukiwała informacje na temat jednego z podanych bohaterów *Dżumy*: Raymond Rambert, Joseph Grand, Cottard, ojciec Paneloux, Jean Tarrou, Castel, Bernard Rieux. Uzupełniała też tabele w kartach pracy, a następnie prezentowała wyniki swojej pracy.

Imię i nazwisko:
Zawód (po francusku i polsku)
Wygląd i dane osobowe, ciekawostki (po francusku)
Ogólna charakterystyka (po polsku – 6 zdań)
Najważniejsze myśli (cytaty) po francusku lub po polsku
Cechy dominujące (po francusku i po polsku)
Wykres stosunku do dżumy

W uzupełnieniu tabeli pracy grupowej służyły uczniom kserokopie wybranych fragmentów powieści w wersji oryginalnej, cytaty napisane kolorowymi flamastrami na brystolu i wy-

wieszane na ścianach pracowni oraz cechy charakteru bohaterów umieszczone na tablicy magnetycznej. Oto niektóre z cytatów:

„*Vous pensez pourtant, comme Paneloux, que la peste a sa bienfaisance, qu'elle ouvre les yeux, qu'elle force à penser !*” - Tarrou

„*Comme toutes les maladies de ce monde. Mais ce qui est vrai des maux de ce monde est vrai aussi de la peste. Cela peut servir à grandir quelques-uns. Cependant, quand on voit la misère et la douleur qu'elle apporte, il faut être fou, aveugle ou lâche pour se résigner à la peste*” - Rieux

„*Ce n'est pas une raison pour cesser de lutter.*” - Rieux

„*Le mal qui est dans le monde vient presque toujours de l'ignorance, et la bonne volonté peut faire autant de dégâts que la méchanceté, si elle n'est pas éclairée. Les hommes sont plutôt bons que mauvais*” - narrateur p.124

„*Cela est révoltant parce que cela passe notre mesure. Mais peut-être devons-nous aimer ce que nous ne pouvons pas comprendre*” - Paneloux

„*Je me sens plus de solidarité avec les vaincus qu'avec les saints. Je n'ai pas de goût pour l'héroïsme et la sainteté. Ce qui m'intéresse, c'est d'être un homme.*” - Rieux

„*Pour devenir un saint, il faut vivre. Lutte!*” - Rieux

„*Il y a dans les hommes plus de choses à admirer que de chose à mépriser*” - Rieux.

▶ Dyskusja na temat lekcji – po przedstawieniu pracy grupowej uczniowie wymieniali swoje opinie na temat ewolucji postaw bohaterów powieści w języku polskim. Zastanawiali się, czy tylko chodzi w tej powieści o dżumę, jakie wnioski płyną z analizy przedstawionych działań bohaterów, co ich łączy. Dyskutowali nad cytatem, którym można podsumować rozważania o postawach ludzi wobec zagrożenia. Wniosek był jeden: „*W ludziach jest więcej rzeczy godnych podziwu niż pogardy*” jak powiedział Rieux.

▶ Krzyżówki – utrwaleniu materiału lekcyjnego posłużyły przygotowane przez nauczycieli krzyżówki po polsku i francusku. Uczniowie chętnie rozwiązują krzyżówki z różnych dziedzin życia, więc tym razem mogli sprawdzić znajomość lektury w krótkiej pracy indywidualnej.

1	x								x	x	x	x
2	x	x	x							x	x	x
3	x	x								x	x	x
4	x	x	x									x
5	x	x	x									
6									x	x	x	x
7	x	x	x	x								
8	x	x							x	x	x	x
9	x	x	x	x	x							
10	x	x	x	x	x						x	x
11	x									x	x	x
12	x										x	x
13	x	x	x	x							x	x
14	x	x	x									x
15	x	x	x	x	x					x	x	x

1. Imię Granda.
2. (W ostatnim zdaniu powieści) „bakcyl dżumynie umiera”.
3. Był nim Othon.
4. Imię Ramberta.
5. Grand, mówią o Cottardzie, nazywał go stale....
6. Imię autora „Dżumy”.
7. Imię Rieux.
8. Miejsce akcji powieści.
9. Camus był naczelnym publicystą tego dziennika.
10. Imię Tarrou.
11. Wypisał na drzwiach czerwoną kredą „Wejście, powiesiłem się”.
12. Ojciec....., jezuita wojujący.
13. Narrator „Dżumy”.
14. Wygłaszał je Paneloux.
15.„Syzyfa”- esej filozoficzny Camus.

1	x	x	x	x	x								
2	x	x	x	x	x	x						x	x
3	x	x	x	x	x	x						x	x
4												x	x
5											x	x	x
6	x	x	x	x	x	x	x					x	x

1. le saint prêtre.
2. le nom du docteur.
3. le nom de cette maladie grave.
4. le metier de Rambert.
5. Oran,ville sur la côte.....
6. le nombre des morts en 48 heures au début.

Zadanie pracy domowej: Nauczyciel języka francuskiego podał kilka propozycji pracy domowej. Każdy uczeń wybierał jeden temat i opracowywał go po francusku.

1. Odszukaj, kto wypowiedział hasło – klucz krzyżówki francuskiej – i podaj własną interpretację tego motta we współczesnym świecie.

2. Przedstaw wybraną postać z powieści wykorzystując zebrane wiadomości.
3. W jakich utworach przeczytanych przez ciebie można znaleźć myśli zawarte w mottach zaprezentowanych na lekcji.
4. Co jest dzisiaj „dżumą”? – na podstawie artykułów prasowych i własnych przemyśleń.
5. Odszukaj innych noblistów francuskich.

Nauczyciel języka polskiego zaproponował następujące tematy do wyboru:

1. Tragedia antyczna miała wzbudzić „litość i trwogę”. Czy można mówić o katharsis po lekturze *Dżumy*?
2. Z dowolnego źródła zapoznaj się z hasłem, które jest rozwiązaniem krzyżówki.
3. Jakie przesłanie moralne i filozoficzne niesie powieść? Przygotuj cytaty popierające twoje przemyślenia.
4. Przypomnij sobie pojęcie paraboli.

Na zakończenie lekcji nauczyciele podsumowali pracę uczniów wystawiając oceny najbardziej aktywnym oraz wraz z uczniami zaśpiewali krótką piosenkę francuską o szczurach. Była to prosta piosenka ludowa, której nauczyłam się na kursie językowym w Bydgoszczy. Pasuje tematycznie do lekcji, gdyż mówi o ludziach z miasta obawiających się szczurów:

Gens de la ville qui ne dorment guère, gens de la ville qui ne dorment pas, c'est à cause des rats que vous ne dormez pas. C'est le rat, c'est le rat.

Omawiana przez nas lektura to historia ludzkiej walki ze złem. Jest to lektura klasy czwartej, więc może służyć do powtórzenia przed maturą. Polonista może mobilizować uczniów do różnych porównań, nie tylko podanych w formie pracy domowej. Można analizować postawy ludzi wobec absurdu w *Dżumie* Camusa i w *Procesie* Kafki, porównać doktora Judyma z powieści Żeromskiego z doktorem Rieux. Uczniowie mogą wyszukiwać inne przykłady walki ze złem w różnych utworach literackich. Piszących wiersze zachęcimy do własnej twórczości literackiej inspirowanej powieścią. Wszyscy zainteresowani medycyną sprawdzą z pewnością symptomy tej groźnej choroby w encyklopediach medycznych i porównają prawdziwość opisów w analizowanej książce. Poszukają informacji o epidemiach dżumy i innych strasznych chorób na świecie. Biologom polecimy wyszukiwanie informacji na

temat szczerów. Osoby uzdolnione plastycznie mogą wykonać portrety głównych bohaterów po lekturze powieści. Niektóre fragmenty książki zachęcają do wyreżyserowania i odegrania scenek w języku francuskim, co zainteresuje z pewnością uczniów kochających teatr. Zainteresowanych geografią poprosimy o przygotowanie informacji w języku francuskim na temat Oranu i Algierii.

Opisana przeze mnie lekcja została przeprowadzona w klasie o profilu humanistycznym,

realizującej autorski program nauczania z języka francuskiego. W czasie ewaluacji uczniowie stwierdzili, że takie lekcje są interesujące i aktywizujące, choć wymagają dobrej orientacji literackiej oraz bardzo dobrej znajomości języka francuskiego. Pozytywne opinie uczniów mają również wpływ mobilizujący na nauczyciela. Zachęcają do podejmowania kolejnych wyzwań w dziedzinie nauczania i wychowania, a przecież przygotowanie takiej lekcji wymaga dużego nakładu pracy.

(listopad 2003)

Warto wiedzieć

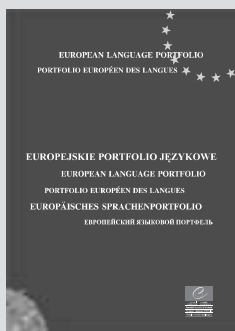


Europejskie portfolio językowe

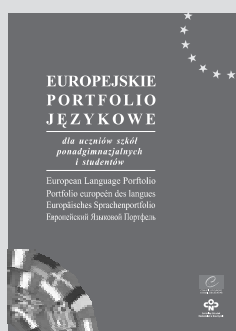
dla dzieci od lat 3 do 6/7 — w przygotowaniu



- 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



Lidia Falkowska-Winder¹⁾

Katowice

Tricky stuff or how to memorize vocabulary

Posługiwanie się złożonymi strukturami gramatycznymi czyni komunikację precyzyjną, natomiast władanie szerokim zasobem słownictwa dodaje jej atrakcyjności. Sposobów na opanowanie słów, idiomów czy phrasal verbs istnieje wiele. Można tworzyć mnemoniki, ilustrować zwroty czy słówka, łączyć je w rodziny słów. Istnieje też metoda karteczkowa. Można również spróbować zabawę w układanie definicji – kilku do każdego przykładu, z których oczywiście tylko jedna jest prawdziwa spośród pozostałych, mniej lub bardziej absurdalnych czy dowcipnych.

Przykłady (definicje) w poniższym ćwiczeniu celowo nie zostały ponumerowane, by zmusić uczniów do wymawiania całych zwrotów, i w ten sposób wspomagać proces mówienia, rozumienia i zapamiętywania.

Exercise 1.

Which definition matches the word or phrase.

COLLAPSIBLE

- ▶ something that can easily fall down or get destroyed.
- ▶ something that can be folded.
- ▶ a kind of opener used in cola cans.

PORTABLE

- ▶ something that can be carried.
- ▶ a kind of strong, sweet, dark red wine made in Portugal.
- ▶ an adjective referring to a town or city with a port.

GO BANANAS

- ▶ slip on a banana skin.
- ▶ be on a special diet that contains bananas only.
- ▶ behave in a mad or silly way.

FEEL LIKE A BEER

- ▶ feel extremely happy.
- ▶ want to drink some beer.
- ▶ be slightly drunk.

PAINT THE TOWN RED

- ▶ go out and enjoy lively, noisy time in bars, clubs etc.
- ▶ see everything in red.
- ▶ be extremely angry.

RING A BELL

- ▶ feel sick and have your stomach rumbling because you have eaten too much.
- ▶ hear some noises in your ears.
- ▶ sound familiar.

HAVE A STIFF UPPER LIP

- ▶ stay calm and not show your feelings when you are upset.
- ▶ be good at making speeches.
- ▶ have a sore lip.

COOK THE BOOKS

- ▶ cook something rather tasteless or even not eatable.
- ▶ change facts or figures dishonestly or illegally.
- ▶ a very skillful chef in some posh restaurant.

AMBUSH

- ▶ a kind of bush that grows in South America.

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Zespole Szkół Komunikacyjnych i Ekonomicznych oraz lektorką w Gómośląskiej Szkole Handlowej w Katowicach.

- ▶ a famous explorer who discovered Tasmania.
- ▶ a surprise attack from a hidden position.

GOLDEN HANDSHAKE

- ▶ a large sum of money that a company gives to an employee who leaves.
- ▶ a handshake with a king or queen.
- ▶ a kind of African disease which one of the main symptoms is trembling hands.

ON THE GRAPEVINE

- ▶ an informal way of passing news or rumours from person to person.
- ▶ be grounded by the head teacher because of playing hooky.
- ▶ enjoy spending free time in pubs and bars drinking wine.

SUPER GRASS

- ▶ a registered trademark of a small green bottle used for storing some medicine in it.

- ▶ new synthetic fibre that resembles natural grass.

- ▶ a person who informs the police about serious criminals or terrorists.

PUSH UP DAISIES

- ▶ be dead and in one's grave.
- ▶ process of making strong alcohol from different herbs and plants, mainly daisies, by Aborigines in New Guinea.
- ▶ idle away hours sitting or laying outdoors, especially on grass.

Exercise 2.

Choose some words or phrases you would like to learn. Define them as well as make up 2-3 false definitions accompanying each one. Present the exercise to your friends and make them find out which definition is the real one.

(czerwiec 2004)

Krystyna Pietrowska, Barbara Przybył¹⁾

Leszno

Test leksykalno-gramatyczny z języka rosyjskiego dla klasy I

Poniższy test wykorzystujemy w naszej szkole po zakończeniu wstępnego etapu nauczania. Uczymy języka rosyjskiego od podstaw – od nauki alfabetu. Test sprawdza umiejętność rozumienia tekstu, znajomość słownictwa oraz umiejętność poznanych na lekcjach konstrukcji gramatycznych. Do testu jest dołączona karta odpowiedzi, która ułatwia jego sprawdzanie.



Test leksykalno-gramatyczny dla klasy I

Masz przed sobą test, który za chwilę zaczniesz rozwiązywać. Test nie jest trudny, nie jest niczym nowym. Wszystkie ćwiczenia wykonywać/aś na lekcji. Przeczytaj uważnie każde polecenie i dopiero potem spokojnie przystąp do pracy. Jeśli czegoś nie rozumiesz, nie krępuj się

zapytać nauczyciela. Jesteśmy pewne, że osiągniesz jak najlepsze wyniki.

Życzymy powodzenia!

▼ Część leksykalna

I. Odpowiedz na pytania. Zakreśl właściwą odpowiedź na karcie.

1. Что стоит в вашем классе ?

- а) парта
- б) шкаф
- в) жираф
- г) стул
- д) телефон

2. Кто живёт в зоопарке ?

- а) слон
- б) бабушка
- в) тигр
- г) мальчик
- д) лев

¹⁾ Autorki są nauczycielkami języka rosyjskiego w Zespole Szkół Ekonomicznych w Lesznie.

II. Znajdź jedno słowo, które nie pasuje do pozostałych.

- | | | | | |
|------------|----------|---------|-----------|---------|
| a) | б) | в) | г) | д) |
| 1. ручка | карандаш | доска | жираф | пенал |
| 2. дедушка | сын | кошка | дочка | тётя |
| 3. ученик | директор | учитель | бизнесмен | ученица |
| 4. кухня | дом | балкон | квартира | сумка |
| 5. Вера | Ира | Анна | Иван | Зоя |

III. Do każdej ilustracji są ułożone trzy zdania. Jedno z nich odpowiada treści ilustracji. Które? Zakreśl właściwą odpowiedź.

1.



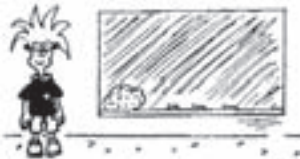
- a) Адам пишет упражнение.
 б) Мальчик читает книгу.
 в) Он смотрит телевизор.

2.



- a) Аня плавает в бассейне.
 б) Она играет в мяч.
 в) Девочка сидит в комнате.

3.



- a) Борис идёт в кино.
 б) Он сидит за партой.
 в) Мальчик стоит у доски.

4.



- a) Они пишут письмо.
 б) Ребята играют на стадионе.
 в) Ученики бегают на стадионе.

5.



- a) Дети идут в кино.
 б) Аня и Вадим читают журнал.
 в) Девушка и мальчик танцуют.

IV. Przeczytaj tekst, a następnie zdania pod nim umieszczone. W każdej trójce zdań jedno odpowiada treści. Które? Na karcie zakreśl właściwą odpowiedź.

Это семья Ивановых. Они живут в Москве. Это небольшая семья: мама, отец, сын и дочь. Маму зовут Мария, ей 42 года. Она работает в школе. Отца зовут Борис, ему 45 лет. Он работает в банке. Дочку зовут Наташа, она студентка, ей 20 лет. Сын, Андрей, учится в лицее, в первом классе. Ему 15 лет. Он похож на отца, а Наташа на мать.

1. a) Ивановы живут в Санкт-Петербурге.
 б) Борис Иванов работает в банке.
 в) Семья Ивановых небольшая.
2. a) Марии Ивановой 42 года.
 б) У Ивановых два сына.
 в) Мать Наташи работает в школе.
3. a) Андрей учится в лицее.
 б) Андрею 15 лет.
 в) Сын Ивановых – ученик второго класса.
4. a) Наташа похожа на мать.
 б) Борису Иванову 46 лет.
 в) Наташа это студентка.

► Część gramatyczna

V. Uzupełnij zdania jednym z podanych obok wyrazów. Wybierz właściwy, zakreśl odpowiedź na karcie.

1. Мы в городе.
 a) живёт
 б) живут
 в) живу
 г) живём
 д) жить
2. Девушка уже не

- а) работает
 б) работаете
 в) работаю
 г) работаем
 д) работаешь
3. Ты играть в футбол ?
 а) люблю
 б) любить
 в) любит
 г) любишь
 д) любите
4. Борис и Коля по-русски.
 а) говорит
 б) говорят
 в) говорю
 г) говорите
 д) говорим

VI. Wybierz przyimek. Prawidłowy zakresł na karcie.

1. Отец Зои работе. а) в
 2. Ира взяла книгу полки. б) на
 3. школы мы выйдем в 2 часа. в) с
 4. В субботу пойдём кино. г) из

VII. Uzupełnij zdania zaimkami w odpowiedniej formie.

1. Он купил новый карандаш. а) её
 У тоже новая ручка. б) него
 2. Это моя подруга. зовут Вера. в) мне
 3. Моя мама молодая, ... только 35 лет. г) ей
 4. Я ученик. надо ходить в школу. д) ему
 5. Дай свой учебник.

► Karta odpowiedzi

Имя і nazwisko klasa

TEST		
	Nr zadania	Odpowiedzi
I	1.	А Б В Г Д
	2.	А Б В Г Д
II	1.	А Б В Г Д
	2.	А Б В Г Д
	3.	А Б В Г Д
	4.	А Б В Г Д
	5.	А Б В Г Д
III	1.	А Б В
	2.	А Б В
	3.	А Б В
	4.	А Б В
	5.	А Б В
IV	1.	А Б В
	2.	А Б В
	3.	А Б В
	4.	А Б В
V	1.	А Б В Г Д
	2.	А Б В Г Д
	3.	А Б В Г Д
	4.	А Б В Г Д
VI	1.	А Б В Г
	2.	А Б В Г
	3.	А Б В Г
	4.	А Б В Г
VII	1.	А Б В Г Д
	2.	А Б В Г Д
	3.	А Б В Г Д
	4.	А Б В Г Д
	5.	А Б В Г Д

(styczeń 2004)

Nora Orłowska¹⁾

Sopot

El caso de la salchicha misteriosa

Sztuka teatralna w języku hiszpańskim²⁾

Jedną z form chętnie akceptowaną przez osoby uczące się języka obcego jest przedstawienie teatralne. Jest to zabawa, która pozwala

na zwiększenie aktywnego kontaktu z językiem i zastosowanie w sposób bezpośredni i ciekawy tego, co student nauczył się na zajęciach. By jed-

¹⁾ Autorka jest kierownikiem Sekcji języka hiszpańskiego, włoskiego i polskiego Studium Języków Obcych Uniwersytetu Gdańskiego.

²⁾ Autorami sztuki są Nora Orłowska – starszy wykładowca w Studium Języków Obcych Uniwersytetu Gdańskiego i Andrzej Orłowski – profesor w Morskim Instytucie Rybackim w Gdyni.

nak można było realizować za pomocą przedstawienia cele dydaktyczne powinno ono uwzględniać dwa podstawowe warunki:

- ▶ jego język powinien być dostosowany do poziomu językowego reprezentowanego przez studentów–aktorów³⁾,
- ▶ język i akcja sztuki powinny być zrozumiałe dla audytorium (zazwyczaj są to studenci uczący się języka hiszpańskiego).

Dobrze, gdy aktorzy – przynajmniej ci, którzy grają najważniejsze role – mają opanowane podstawy gramatyki i posiadają dość duży zasób słownictwa. Przyspiesza to wtedy i ułatwia przygotowanie przedstawienia, choć część aktorów może jeszcze słabo znać język. Dla nich możliwość wypowiedzenia kilku, a może tylko jednego zdania podczas przedstawienia działa motywująco i znacznie zwiększa zaangażowanie w naukę języka obcego.

Ważnymi warunkami spełnianymi przez sztukę, aby stała się praktycznym narzędziem w pracy ze studentami to:

- ▶ występowanie w niej wielu znanych studentom, łatwych słów,
- ▶ występowanie w niej wielu prostych struktur gramatycznych,
- ▶ częste powtórzenia słów lub struktur gramatycznych,
- ▶ obrazowanie akcją trudniejszych struktur gramatycznych,
- ▶ zapewnienie dużo ruchu na scenie.

Sztuka musi być ciekawa, zabawna – a jeszcze lepiej, jeżeli jest w niej jakaś tajemnica do odgadywania, co pozwala na skupianie uwagi publiczności podczas przedstawienia.

Na Uniwersytecie Gdańskim w roku 2003 podczas I Bałtyckiego Festiwalu Nauki wystawiliśmy sztukę *El caso de la salchicha misteriosa* (*Przypadek tajemniczej kiełbasy*). Została ona napisana przed wejściem Polski do Unii Europejskiej, dlatego puentą było radosne oczekiwanie na ten fakt przez Hiszpanów (ale akt końcowy posiada dwie wersje, przed i po wstąpieniu Polski do Unii Europejskiej). Główne osoby to inspektor i jego pomocnicy, którzy starają się rozwikłać tajemnicze morderstwo. Osoby podejrzane to żona, kucharka i ogrodnik. Jest

również pies, który mówi i jest ważnym świadkiem. Nie bez znaczenia jest fakt, że zamordowany, a właściwie mówiąc, otruty, ma na swoim ciele automatyczną sekretarkę i może odpowiadać na pytania w trakcie śledztwa. Występują też lekarz i jego pielęgniarka. Narrator pomaga w zrozumieniu, streszczając każdy z aktów.



El caso de la salchicha misteriosa

Personajes: el NARRADOR, el PERRO, el MUERTO, la COCINERA, el JARDINERO, la ESPOSA DEL MUERTO, el MEDICO, la ENFERMERA, el INSPECTOR JOLMES, el DETECTIVE AZNARES, el AYUDANTE DEL INSPECTOR (GUATSON), la PERSONA DEL PUBLICO, el TECNICO (CARTELES)



PRIMER ACTO

NARRADOR: Estamos en la casa de don Roberto Morales. Una casa grande, elegante, porque don Roberto es un rico empresario. Tiene una firma de importación de salchichas polacas. Las salchichas llegan todos los días por camión a España y son distribuidas por todo el país. A los españoles les gustan mucho las salchichas polacas, aunque no son muy frescas porque viajan dos días, a veces tres. En cambio las salchichas que se comen en la casa de don Roberto viajan como prioritarias por avión y siempre son frescas. Son las diez de la mañana, a esta hora el perro regresa de su paseo.

Entra el perro y olfatea.

CARTEL: OLOR A MUERTO FRESCO

PERRO: ¡Qué olor tan raro! ¿Cuál es la causa de este olor?

Llega a la mesa donde está el muerto, huele.

PERRO: Snif, snif. Siento el olor de don Roberto ... y ¡olor a muerto! ¡Alguien ha sido asesinado! ¡Don Roberto! ¡Mi madre! ¡No vive! ¡Pobre don Roberto! ¡Qué barbaridad! Auuuu.

Entra la cocinera vestida con un delantal con un bol-sillo, tiene una cuchara de madera en la mano.

CARTEL: OLOR A CEBOLLA.

³⁾ Aktorami są zazwyczaj studenci drugiego roku lektoratu języka hiszpańskiego zrzeszeni w Studenckim Kole Naukowym Club de español.

COCINERA: ¿Qué pasa? Tanto ruido, no dejan cocinar. Este perro es insoportable, ¿no puede regresar de su paseo en silencio como todos los perros de alta sociedad? ¿Quién está sobre la mesa?

PERRO: Don Roberto, no vive. Auuuu.

COCINERA: ¡Don Roberto! ¡Mi madre! ¡No vive! ¡Pobre don Roberto! ¡Qué barbaridad!

Entra el jardinero con un rastrillo en la mano.

CARTEL: OLOR A FERTILIZANTE NATURAL, ECOLOGICO.

JARDINERO: ¿Qué pasa? Tanto ruido, no dejan trabajar. Este perro es insoportable. ¿Quién está sobre la mesa?

La cocinera con la cuchara muestra el cuerpo.

COCINERA: Don Roberto, no vive.

PERRO: No vive. Auuuu.

JARDINERO: ¡Don Roberto! ¡Mi madre! ¡No vive! ¡Pobre don Roberto! ¡Qué barbaridad!

Entra la esposa en camisón y un pañuelo en la mano. Se refriega los ojos.

CARTEL: Aroma a perfume.

LA ESPOSA: ¿Qué pasa? Tanto ruido, no dejan dormir. Este perro es insoportable. ¿Quién está sobre la mesa?

La cocinera con la cuchara muestra el cuerpo, el jardinero lo muestra con el rastrillo.

COCINERA y EL JARDINERO (CORO): Don Roberto, ... *(se tapan la boca para no decir que está muerto).*

PERRO: No ... *(se tapa la boca para no decir que está muerto).*

La esposa toca al muerto con el pañuelo.

LA ESPOSA: ¡Mi esposo! ¡Mi madre! ¡No vive! ¡Pobre Roberto! ¡Qué barbaridad!

Cada uno mira si vive, el perro se acerca y le huele, la cocinera lo toca con la cuchara, el jardinero con el rastrillo, la esposa con el pañuelo.

PERRO: Es verdad, no vive. Auuuu

LA COCINERA: Es verdad, no vive.

EL JARDINERO: Es verdad, no vive.

LA ESPOSA: Es verdad, no vive.

LA COCINERA: señora, ¿llamo al médico?

La señora no dice nada, está nerviosa y camina en círculo.

La cocinera saca del bolsillo el teléfono celular y con él una salchicha.

LA ESPOSA: ¿Qué es eso? La cocinera roba las salchichas.

La esposa se desmaya sobre una silla.

El perro come un pedazo de salchicha.

La cocinera llama por teléfono.

LA COCINERA: ¿Hablo con el consultorio del médico? ¿No? ¿el veterinario? Quería hablar con el médico para que venga urgente.

El perro se desmaya (con ruido).

EL JARDINERO: Lo único que faltaba. Primero don Roberto no vive, después la señora y ahora ¡el perro!

El jardinero le saca el teléfono a la cocinera y llama.

EL JARDINERO: ¿Hablo con el consultorio del médico? Por favor, necesitamos que venga el médico urgente. El perro no se mueve, una persona no vive y una casi no vive.

El jardinero mira a la cocinera.

EL JARDINERO: Tenemos que llamar también a la policía, pues hay un muerto. Posiblemente lo asesinaron.

LA COCINERA: No es posible. ¿quién podía querer asesinar a don Roberto? con lo que era para mí. ¿Cómo podemos permitir un escándalo en esta casa?

El jardinero llama.

EL JARDINERO: ¿La policía? Por favor quiero hablar con el inspector Jolmes Aznares.

NARRADOR: Fin del primer acto.

SEGUNDO ACTO

NARRADOR: Segundo acto. Don Roberto, el importador de salchichas polacas no vive. La cocinera está nerviosa. La señora está muy nerviosa. El jardinero está muy muy muy nervioso porque el perro posiblemente no vive. Todos esperan la llegada del médico.

Suena el timbre de la puerta. Entra el médico con una bolsa.

CARTEL: OLOR A CLOROFORMO.

EL MEDICO: ¿Dónde está el paciente?

LA COCINERA: Hay dos, uno no vive, seguro. El otro es el perro. La señora no cuenta porque siempre reacciona así, es histérica.

La esposa se despierta.

LA ESPOSA: Yo histérica. Esta cocinera es una impertinente.

El médico mira al muerto.

EL MEDICO: Seguro, no vive. Murió hace dos horas.

El médico se acerca al perro.

EL MEDICO: El perro vive, solamente necesita una inyección. ¡Enfermera!

LA ENFERMERA: ¿Si?

EL MEDICO: Deme la jeringa.

LA ENFERMERA: La jeringa.

La enfermera le da la jeringa.

EL MEDICO: Algodón.

LA ENFERMERA: Algodón.

La enfermera le da algodón.

EL MEDICO: Alcohol.
 LA ENFERMERA: Alcohol.
La enfermera le da una botellita.
 EL MEDICO: Tenga al perro.
 LA ENFERMERA: No puedo. ¡Escapa!
 El perro rápido se despierta y se esconde, tiene miedo, tiembla.
Suena el timbre de la puerta.
 EL MEDICO: Seguramente es el inspector Jolmes, lo llamé antes de venir.
Entran el inspector en pantuflas, en silencio, el detective Aznares y el ayudante Guatson.
 CARTEL: OLOR A PIPA.
 EL INSPECTOR: Inspector Jolmes, el detective Aznares y mi ayudante Guatson (muestra al ayudante). A ver, ¿quién me explica qué pasó? ¿dónde está el muerto?
 LA COCINERA: Allí.
La cocinera muestra con la cuchara.
 El inspector se acerca al muerto, lo mira.
 EL INSPECTOR: ¿Cómo se llama?
 EL MUERTO: Roberto Morales.
 EL INSPECTOR: ¿Cómo? ¿no vive y habla?
 EL MUERTO: Es la secretaria automática que tengo incorporada.
 EL INSPECTOR: Guatson, apunte los datos. ¿nombre y apellido?
 EL MUERTO: Roberto Morales.
 GUATSON: (*escribe*) Roberto Morales.
 EL INSPECTOR: ¿Profesión?
 EL MUERTO: Empresario, importador de salchichas.
 GUATSON: ... de salchichas. (*espacio*)
 EL INSPECTOR: ¿Cuándo por última vez estuvo vivo?
 EL MUERTO: Antes del desayuno.
 GUATSON: ... desayuno. (*espacio*)
 EL INSPECTOR: ¿Con quién comió el desayuno?
 EL MUERTO: Con nadie, solo, mientras comía leía el diario.
 GUATSON: ... solo. ... el diario. (*espacio*)
 EL INSPECTOR: ¿Qué comió?
 EL MUERTO: Una salchicha, pan, mantequilla, café con azúcar.
 GUATSON: ... con azúcar. (*espacio*). ¿Con zeta o con ese?
 EL INSPECTOR: ¿Siempre come lo mismo?
 EL MUERTO: No, como dos salchichas, pero desde hoy estoy a dieta para adelgazar antes del verano.
 GUATSON: ...del verano. (*espacio*)
 EL INSPECTOR: ¿Y después qué?
 EL MUERTO: Nada, no recuerdo. Se terminan las baterías de la secretaria automática.
 GUATSON: No recuerda. ... las baterías. (*espacio*)

El inspector hace un gesto de resignación con las manos. Mira a los demás.
 EL DETECTIVE AZNARES: ¿quién encontró al muerto?
 LA COCINERA: El perro, después vine yo y después el jardinero.
 EL JARDINERO: ¡Y la esposa!
 LA ESPOSA: Yo estaba durmiendo, me despertó el ruido que hicieron, especialmente el perro, no sé nada. Mi esposo no vive. Soy inocente.
 EL DETECTIVE AZNARES: (al perro) Perro, dime ¿qué hiciste entre las ocho y las nueve?
 EL PERRO: (con miedo) Como siempre, fui a pasear cerca de casa para hacer pipí. Después regresé y encontré al señor, don Roberto, sobre la mesa. No vivía. Soy inocente.
 EL DETECTIVE AZNARES: (a la cocinera) Cocinera, dígame ¿qué hizo entre las ocho y las nueve?
 LA COCINERA: Estuve en la cocina, me estaba maquillando. Después escuché al perro y vine a ver que pasaba, encontré a don Roberto sobre la mesa, no vivía. Soy inocente.
 EL JARDINERO: (*con ironía*) ¡Inocente!
 EL DETECTIVE AZNARES: Jardinero, ¿qué hizo hoy entre las 8 y las 9?
 EL JARDINERO: Entre las 8 y las 9 buscaba el rastrillo y no lo podía encontrar.
 EL DETECTIVE AZNARES: ¿Y eso que tiene en la mano? ¿qué es?
 EL JARDINERO: El rastrillo, al final lo encontré.
 EL DETECTIVE AZNARES: ¿y después?
 EL JARDINERO: Después oí los gritos de la cocinera y el perro y vine a ver que pasaba y encontré a don Roberto sobre la mesa, no vivía. Soy inocente.
 LA COCINERA: (*con ironía*) ¡Inocente!
 EL DETECTIVE AZNARES: Señora, ¿qué hizo hoy entre las 8 y las 9?
 LA SEÑORA: Estaba en la cama, durmiendo. Ayer me acosté tarde porque limpié la nevera.
 EL DETECTIVE AZNARES: ¿y después?
 LA SEÑORA: Después oí los gritos de la cocinera y el perro y vine nerviosa a ver que pasaba y encontré a mi querido esposo sobre la mesa, no vivía. Soy inocente.
 EL INSPECTOR: Ayudante Guatson, mire cuál fue la causa de la muerte.
Guatson se pone unos guantes.
 GUATSON (*mira al muerto y dice*): El muerto comió algo en mal estado, muy mal estado, está todo verde.
 EL INSPECTOR: Hay que hacer un plan de lo que pasó. ¿Cuáles son los hechos?

GUATSON: Un muerto. (*señala al muerto*)
 EL INSPECTOR: Un muerto.
 GUATSON (*lee sus apuntes*): El perro tiene miedo y se escapó.
 EL INSPECTOR: ¿Por qué el perro tiene miedo y se escapó?
 GUATSON: La cocinera no llamó al médico sino al veterinario.
 EL INSPECTOR: ¿Por qué la cocinera no llamó al médico?
 GUATSON: La cocinera robó una salchicha.
 EL INSPECTOR: ¿Por qué robó una salchicha?
 GUATSON: El jardinero no podía encontrar el rastrillo durante una hora.
 EL INSPECTOR: ¿Por qué no podía encontrar el rastrillo?
 GUATSON: La señora se desmayó cuando vio la salchicha.
 EL INSPECTOR: ¿Por qué cuando vio la salchicha?
 GUATSON: El perro comió la salchicha y también se desmayó.
 EL INSPECTOR: ¿Por qué el perro comió la salchicha?
 GUATSON: El jardinero tiene olor a fertilizante natural.
 CARTEL: OLOR A FERTILIZANTE NATURAL, ECOLOGICO
 EL INSPECTOR: ¿Por qué fertilizante natural?
 GUATSON: La señora limpió la nevera y durmió hasta muy tarde.
 EL INSPECTOR: ¿Por qué limpió la nevera?
Silencio, el inspector piensa, Guatson también.
 EL DETECTIVE AZNARES: Entonces, en resumen:
 El perro es sospechoso porque tiene miedo y se escapó.
 La cocinera es sospechosa porque no llamó al médico y robó la salchicha.
 El jardinero es sospechoso porque buscaba el rastrillo una hora.
 La señora es sospechosa porque limpió la nevera y durmió hasta muy tarde.

NARRADOR: Así termina el segundo acto. Pausa para pensar. El público tiene ahora dos minutos para dar su opinión de quién es el asesino.

▼ TERCER ACTO

EL NARRADOR: Señoras y señores del público ¿quién es el asesino y por qué?
 (Mira a la PERSONA DEL PUBLICO)
 EL NARRADOR: ¿Usted quién es?
 PERSONA DEL PUBLICO: Soy estudiante de

.....

EL NARRADOR: ¿Qué hace aquí?
 PERSONA DEL PUBLICO: Estoy mirando el teatro.
 EL NARRADOR: ¿Qué vió?
 PERSONA DEL PUBLICO: El muerto mueve la mano izquierda.
El muerto mueve la mano derecha.
 PERSONA DEL PUBLICO: ¡Oh! y la derecha también.
 EL NARRADOR: Es la convulsión después de la muerte. (*a otra persona*) Y usted ¿Qué vió? ¿También vió que mueve la mano?
 Espera la respuesta de una persona del público, cualquiera.
 EL NARRADOR: Sí, claro. (*a otra persona*) Y usted ¿Qué vió? ¿También vió que mueve la mano?
Espera la respuesta de una persona del público, cualquiera.
 EL INSPECTOR: Bien, ahora tengo la declaración de todos. Guatson ¿tiene otros datos?
 GUATSON (*tiene el resto de la salchicha en la mano, la toma con los guantes*): Sí, el resto de la salchicha ¡Envenenada!
 El inspector piensa, Guatson también.
 EL INSPECTOR: Entonces, el jardinero es muy desordenado, la cocinera roba, el perro es miedoso, pero ¿quién es el asesino?
 GUATSON: No sé.
 EL INSPECTOR (*mandándose la parte*): Claro, porque solamente un inspector tan inteligente como yo puede saber que pasó.
 GUATSON: ¿Que pasó?
 EL INSPECTOR: Es muy fácil, tan fácil como hablar en español. Alguien, por la noche, cuando todos estaban durmiendo fue a la nevera y cambió dos salchichas buenas y frescas por dos envenenadas.
 GUATSON: Pero ¿Quién?
 EL INSPECTOR: Piensa Guatson. ¿Quién limpió la nevera?
 GUATSON: ¡La señora! Cambió las salchichas polacas por otras malas, envenenadas.
 EL PERRO, LA COCINERA, EL JARDINERO, EL MEDICO: La señora.
 GUATSON: Pero ¿por qué?

► Versión antes de la entrada de Polonia a la Unión Europea:

EL INSPECTOR: Guatson, ... por dinero, por la herencia, claro. El problema no existirá cuando Polonia entre en la Unión Europea y las salchichas polacas se vendan en todos los países.

CARTEL: FIN

FIN

► Versión después de la entrada de Polonia a la Unión Europea:

EL INSPECTOR: Guatson, ... por dinero, por la herencia, claro. El problema no existirá cuando las salchichas polacas se fabriquen en versión "via aérea".

GUATSON: ¿Cómo es la versión "via aérea"?

EL INSPECTOR: Guatson, ... salchichas con alas y motor, por supuesto.

CARTEL: FIN

FIN

(październik 2004)

SŁOWNICZEK TEMATYCZNY



Agnieszka Kordyżon¹⁾

Warszawa

Niemiecko-polski słowniczek pojęć politycznych

W związku z przystąpieniem Polski do Unii Europejskiej temat polityki i różnych wątków związanych z polityką był na ustach wszystkich Polaków. Komentowano żywo negocjacje z przedstawicielami Unii Europejskiej, poczynania naszych polityków. Mam nadzieję, że poniższy słowniczek ułatwi rozmowy na tematy polityczne, narodowościowe w języku niemieckim i będzie pomocny w czytaniu pism fachowych o treściach politycznych. Słowniczek jest również zachętą dla wszystkich uczących się i nauczających do poznania słownictwa, z którym przecież spotykamy się na co dzień.

Abgeordnete m *poseł, deputowany*

Abgeordnetenhaus n *izba poselska*

Abgeordnetenimmunität f *immunitet poselski*

Abgeordneten kammer f *izba poselska*

Abgeordnetensitz m *mandat poselski*

Abgeordnetenwahl f *wybory do parlamentu*

Abstimmung f *głosowanie*

geheime Abstimmung (Wahl) *tajne głosowanie, wybory*

namentliche Abstimmung *głosowanie imienne*

allgemeine Abstimmung *powszechne głosowanie*

eine Abstimmung durch Handheben *głosowanie przez podniesienie ręki*

einen Antrag zur Abstimmung bringen *poddać wniosek pod głosowanie*

Stimmenenthaltung f *wstrzymanie się od głosowania*

Stimmzettel m *kartka do głosowania*

Stimmrecht n *prawo do głosowania*

zur Abstimmung zulassen *dopuszczyć do głosowania*

zur Abstimmung schreiten *przystąpić do głosowania*

zur Abstimmung gelangen *dojść do głosowania*

durch Abstimmung beschließen *uchwalić przez głosowanie*

jdn von der Abstimmung ausschließen *wykluczyć kogoś z głosowania*

sich der Abstimmung enthalten *wstrzymać się od głosowania*

abstimmungsberechtigt *uprawniony do głosowania*

Amt n *urząd*

ein Amt besetzen *obsadzać urząd*

ein Amt bekleiden, ausüben, versehen *sprawować, piastować urząd*

Amtsantritt m *objęcie urzędu*

jdn mit einem Amt bekleiden *powołać kogoś na urząd*

sich um ein Amt bewerben *starać się o urząd*

jdn zu einem Amt ernennen *wyznaczyć kogoś na urząd*

das Amt antreten *objąć urząd*

das Amt niederlegen *złożyć urząd*

vom Amt zurücktreten *ustąpić z urzędu*

jdn seiner Würden und Ehren entsetzen *pozbawić kogoś urzędu*

Angehörige m *członek, obywatel*

Anhänger m *zwolennik, stronnik*

Antrag m *wniosek*

Antrag an das Parlament *wniosek do parlamentu*

einen Antrag stellen *postawić wniosek*

einen Antrag annehmen *przyjąć wniosek*

einen Antrag ablehnen *odrzuć wniosek*

gegen den Antrag stimmen *głosować przeciw wnioskowi*

für den Antrag stimmen *głosować za wnioskiem*

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w Zespole Szkół nr 27 w Warszawie

- der Antrag ging durch *wniosek przeszedł*
 der Antrag fiel durch *wniosek przepadł*
 Asyl n *azyl*
 um politisches Asyl bitten *prosić o azyl polityczny*
 um Asyl ersuchen *prosić o azyl*
 ein Asyl suchen *szukać azylu*
 Zufluchtsort m *azyl*
 jdm ein Asyl gewähren *udzielić komuś azylu*
 Asylrecht n *prawo azylu*
 das Asyl in Anspruch nehmen *korzystać z azylu*
- Ausschuss m, Kommission f *komisja*
 Budgetkommission f *komisja budżetowa*
 Überwachungskommission f *komisja nadzorcza*
 Plankommission f *komisja planowania*
 Kontrollkommission f *komisja rewizyjna*
 Wahlkommission f *komisja wyborcza*
 einen Ausschuss wählen *wybrać komisję*
 eine Kommission bilden *utworzyć komisję*
- Aussenminister m *minister spraw zagranicznych*
- Beamte, Angestellte** m *urzędnik*
 Beamtin, Angestellte f *urzędniczka*
 Beamtenlaufbahn f *kariera urzędnicza*
 Beamtenkarriere f *kariera urzędnicza*
- Beamtenschaft f *ogół urzędników*
 Staatsbeamte m *urzędnik państwowy*
- Besprechung f *narada, konferencja*
 Besprechungen führen *prowadzić rozmowy*
- Beziehung f *stosunek*
 diplomatische Beziehungen *stosunki dyplomatyczne*
 partnerschaftliche Beziehungen *stosunki partnerskie*
 wirtschaftliche Beziehungen *stosunki gospodarcze*
 Wechselbeziehungen Pl. *stosunki wzajemne*
 Geschäftsverbindungen Pl. *stosunki handlowe*
 Handelsbeziehungen Pl. *stosunki handlowe*
- Beziehungen zu jdm abbrechen *zerwać z kimś stosunki*
 Beziehungen zu jdm wiederaufnehmen *podjąć z kimś stosunki na nowo*
 Beziehungen zu jdm anknüpfen *nawiązać z kimś stosunki*
 in Beziehungen zu jdm treten *nawiązać z kimś stosunki*
 Beziehungen zu jdm pflegen *utrzymywać z kimś stosunki*
- Botschaft f *ambasada*
 Botschafter m *ambasador*
 akkreditierter Botschafter *poseł akredytowany, pełnomocnik*
 Botschaftsrat m *radca ambasady*
- Botschaftssprecher m *rzecznik prasowy ambasady*
- Bürokratie f *biurokracja*
 Bürokrat m *biurokrata*
 Bürokratentun n *urzędomania*
 Aktenmensch m *biurokrata*
 Buchstabenmensch m *biurokrata*
 Paragrafenvertreter m *biurokrata (żartobliwie)*
 bürokratisch *biurokratyczny*
 formalistisch in dienstlichen Dingen *biurokratyczny, służbista*
 am Buchstaben klebend *biurokratyczny*
- Bürgermeister m *burmistrz*
 Bürgermeisteramt n *urząd burmistrza*
- Bürgermeisterwürde f *godność burmistrza*
 das Amt des Bürgermeisters bekleiden *pełnić funkcję burmistrza*
- Dekret** n *dekret*
 Verordnung f *dekret*
 behördliche Entscheidung *dekret*
 eine Verfügung erlassen *wydać dekret*
 eine Verfügung aufheben *zawiesić dekret*
- Demokratie** f, Volksherrschaft f *demokracja*
 Volksdemokratie f *demokracja ludowa*
 bürgerliche Demokratie *demokracja burżuazyjna*
 Adelsdemokratie f *demokracja szlachecka*
 altgriechische Demokratie *demokracja helleńska*
 demokratische Partei *partia demokratyczna*
 Demokrat m *demokrata*
 demokratische Verfassung *ustrój demokratyczny*
 demokratische Ideen *idee demokratyczne*
 demokratische Linke *lewica demokratyczna*
 Demokratisierung f *demokratyzacja*
 Demokratismus m *demokratyzm*
 demokratisieren *demokratyzować*
 demokratisch machen *demokratyzować*
- Demonstration** f *demonstracja*
 Arbeiterdemonstration f *demonstracja robotnicza*
 Arbeiterkundgebung f *demonstracja robotnicza*
 Massenkundgebung f *demonstracja*
 Massenprotest m *demonstracja*
 eine Demonstration veranstalten *urządzić demonstrację*
 eine Demonstration unterdrücken *stłumić demonstrację*
- Demonstration für den Frieden** *demonstracja pokojowa*
 demonstrativ *demonstracyjnie*
- Demonstrant** m *demonstrant*
- Dimission** f *dymisja*
 Abdankung f *dymisja*
 Entlassung f *dymisja*
 Rücktritt m *dymisja*
 einen Rücktritt anbieten *podać się do dymisji*
 das Amt niederlegen, abdanken *podać się do dymisji*
 Rücktrittgesuch n *prośba o dymisję*
 von dem Amt zurücktreten *przyjąć dymisję*
- Diplomatie** f, Staatskunst f *dyplomacja*
 Diplomat m *dyplomata*
 Staatsmann m *dyplomata*
 diplomatisch *dyplomatyczny*
 diplomatische Beziehungen abbrechen *zerwać stosunki dyplomatyczne*
 die diplomatischen Vertreter *przedstawiciele dyplomatyczni*
 der diplomatische Korps *korpus dyplomatyczny*
 der diplomatische Kurier *kurier dyplomatyczny*
- Föderation** f *federacja*
 Bündnis n *federacja*
 Verband m *federacja*
 Bund m *federacja*
 Staatenbund m *federacja*
 ein Bündnis eingehen *przystąpić do federacji*
 föderativ *federacyjny*

- Föderalist m federalista
Föderalismus m federalizm
föederal federalny
- Gesellschaft f społeczeństwo, społeczność, spółka
kommunistische Gesellschaft *społeczeństwo komunistyczne*
klassenlose Gesellschaft *społeczeństwo bezklasowe*
bürgerliche Gesellschaft *społeczeństwo burżuazyjne*
die Spitzen der Gesellschaft *górna warstwa społeczeństwa*
Gesellschaftsgefüge n *struktura społeczna*
Gesellschaftsnormen Pl. *normy społeczne*
Gesellschaftsordnung f *ład, urządzenie społeczne*
- Gesellschaftsstruktur f *struktura społeczna*
Gesellschaftssystem n *system społeczny*
Gesetz n *prawo, ustawa*
Gesetzgeber m *ustawodawca*
Gesetzgebung f *ustawodawstwo*
Gesetz im Parlament einbringen *wnosić w parlamencie projekt ustawy*
ein Gesetz verabschieden *uchwalić ustawę*
ein Gesetz zur Annahme bringen *przeprowadzić ustawę*
ein Gesetz beraten *obradować nad ustawą*
ein Gesetz erlassen *wydać ustawę*
ein Gesetz veröffentlichen *ogłosić ustawę*
ein Gesetz in Kraft setzen *wprowadzić ustawę w życie*
ein Gesetz aufheben *znieść ustawę*
dem Gesetz unterliegen *podlegać ustawie*
in Kraft des Gesetzes *na mocy prawa, ustawy*
das Gesetz befolgen *przestrzegać prawa*
das Gesetz übertreten, verletzen *przekroczyć, naruszyć prawo*
das Gesetz umgehen *obejść prawo*
im Streit mit dem Gesetz stehen *być w konflikcie z prawem*
ausserhalb des Gesetzes stehen *stać poza prawem*
Gesetzanalogie f *analogia ustawy*
- Gesetzantrag m *projekt ustawy*
Gesetzblatt n *dziennik ustaw*
Gesetzbuch n *kodeks, zbiór ustaw*
Gesetzesgeltung f *obowiązki ustawy*
Gesetzesentwurf m *projekt ustawy*
Gesetzesinitiative f *inicjatywa ustawodawcza*
Gesetzeskraft f *moc obowiązująca ustawy*
Gesetzeslücke f *luka prawna*
Gesetzesrecht n *prawo ustawowe*
Gesetzesammlung f *zbiór ustaw*
Gesetzesverletzung f *naruszenie, pogwałcenie ustawy*
Gesetzvorlage f *projekt ustaw*
Gesetzesvollzug m *wykonywanie ustawy*
Gesetzeswortlaut m *brzmienie ustawy*
gesetzmäßig *zgodny z ustawą*
gesetzwidrig *sprzeczny z ustawą*
gesetzgebend *ustawodawczy*
gesetzgebende Gewalt *władza ustawodawcza*
gesetzgebender Körper *organ ustawodawczy*
gesetzgebendes Verfahren *proces ustawodawczy*
Gesetzgebungsakt m *akt ustawodawczy*
- gesetzlich *ustawowo, prawnie*
gesetzliche Grundlage *podstawa prawna*
Gesetzlosigkeit f *bezprawie, anarchia*
gesetzlich anerkannt *prawnie uznany*
gesetzlich geschützt *prawnie zastrzeżony*
einer Sache gesetzliche Form geben *zalegalizować coś, uprawomocnić coś*
- gesetzlos *bezprawnie, nielegalnie*
Gesinnung f *postawa, przekonania, zapatrywania*
gesinnungslos *bez postaw moralnych, bez przekonań*
Gesinnungsschnüffelei f *wybydywanie poglądów, przekonań*
Gesinnungswandel m *zmiana poglądów, przekonań*
- Gewalt f *władza, moc, potęga*
gesetzgebende Gewalt *władza ustawodawcza*
richterliche Gewalt *władza sądownicza*
ausführende, ausübende Gewalt *władza wykonawcza*
über jdn Gewalt haben *mieć nad kims władzę*
Gewalthaber m *władca, mocarz, możnowładca*
Gewaltenteilung f *podział władzy*
höhere Gewalt *siła wyższa*
Gewalt anwenden *używać siły, przemocy*
Gewaltakt m *akt przemocy*
- Gewaltherrschaft f *despotyzm*
Despotismus m *despotyzm*
Gewaltherrscher m *tyran, despota, ciemiężca*
Gewaltmissbrauch m *nadużycie władzy*
- Gewaltmensch m *brutal*
Gewaltpolitik f *polityka siły*
Gewaltverzicht m *nieagresja*
- Gewerkschaft f *związek zawodowy*
freie Gewerkschaft *niezależny związek zawodowy*
christliche Gewerkschaften *chrześcijańskie związki zawodowe*
einer Gewerkschaft angehören *należać do związku zawodowego*
Gewerkschaftler m *związkowiec*
Gewerkschaftsbund m *zrzeszenie związków zawodowych*
Gewerkschaftsmitglied m *członek związku zawodowego*
- Gewerkschaftspolitik f *polityka związków zawodowych*
Gewerkschaftsführer m *przywódca związku zawodowego*
Gleichstimmigkeit f *równa ilość głosów przy wyborach*
Grundrecht n *prawo zasadnicze*
- Justiz f *sądownictwo, wymiar sprawiedliwości*
Justizbeamte m *urzędnik sądowy*
Justizbehörde f *władza sądowa*
Justizminister m *minister sprawiedliwości*
Justizministerium n *ministerstwo sprawiedliwości*
Justizwesen n *sądownictwo*
- Kabinett n *rada ministrów, gabinet*
das Kabinett bilden *utworzyć gabinet ministerialny*
das Kabinett stürzen *obalić gabinet, rząd*
jdn mit Bildung des Kabinetts betrauen *powierzyć komuś misję tworzenia rządu*
ein Gesetz im Kabinett beraten *obradować nad ustawą w radzie ministrów*

- Kabinettschef m *prezes rady ministrów, premier*
Kabinettskrisse f *kryzys rządowy*
Kabinettsitzung f *posiedzenie rady ministrów*
Kammer f *izba, parlament*
erste Kammer *izba wyższa parlamentu*
zweite Kammer *izba niższa parlamentu*
beide Kammern einberufen *zwołać obie izby*
die Kammer tritt zusammen *parlament zbiera się*
die Kammer auflösen *rozwiązać parlament*
Kammerpräsident m *prezes izby poselskiej*
Kampagne f *kampania*
Wahlkampagne f *kampania wyborcza*
Pressefehde f *kampania prasowa*
Kandidat m *kandydat*
Kandidatenliste f *lista kandydatów*
Kandidatur f *kandydatura*
Kanton m *kanton (w Szwajcarii)*
Kantonsrat m *rada kantonalna*
Kantonsregierung f *rząd kantonalny*
Kanzler m *kanclerz*
Kanzleramt n *urząd kanclerski*
Kanzlerwahl f *wybór kanclerza*
stellvertretender Kanzler *wicekanclerz*
Koalition f, Vereinigung f *koalicja*
verbündet *koalicyjny*
Koalitionsparteien Pl. *partie koalicyjne*
Koalitionsregierung f *rząd koalicyjny*
Koalitionskabinett n *gabinet koalicyjny*
Kommunismus m *komunizm*
Kommunist m *komunista*
Kommunistin f *komunistka*
kommunistisch *komunistyczny*
kommunistische Partei *partia komunistyczna*
die kommunistische Gesellschaftsordnung *ustrój komunistyczny*
Konsul m *konsul*
Generalkonsul m *konsul generalny*
Konsulat m *urząd konsula*
Konsulardienst f *sz służba konsularna*
Konsulat n *placówka konsularna*
Konsularkonvention f *konwencja konsularna*
Land n *kraj*
Landbote m *poseł na sejm krajowy*
Landesausschuss m *wydział krajowy*
Landesgrenze f *granica kraju*
Landeshaupt n *głowa kraju*
Landeshauptmann m *gubernator, naczelnik prowincji*
Landdrostei f *starostwo*
Landesfarben Pl. *barwy narodowe*
landesherrlich *suwerenny, zwierzchni*
Landesherrlichkeit f *suwerenność, samowładztwo*
Landesherrschaft f *panowanie*
Landesmutter f *panująca, władczyni*
Landesvater m *panujący, władca*
Landesverfassung f *konstytucja krajowa*
Landesverrat m *zdrada kraju, ojczyzny*
Landesversammlung f *zgromadzenie krajowe, narodowe*
Landesverteidigung f *obrona narodowa*
Landesvertretung f *reprezentacja krajowa, sejm krajowy*
Landesverwaltung f *administracja krajowa*
Landesverweisung f *wygnanie z kraju, banicja*
Landesverweser m *namiestnik*
Landesverwiesene m *wygnaniec, banita*
Landgemeinde f *gmina wiejska*
Landgericht n *sąd ziemski*
Landkreis m *powiat wiejski*
Landkreistag m *sejmik*
Landnahme f *zajęcie kraju przez inny naród*
Landrat m *landrat, naczelnik powiatu*
Landvogt m *wójt, starosta, namiestnik*
Landwehr f *obrona krajowa*
Landtag m
Landtag, *parlament kraju*
Landtagsabgeordnete m *poseł do Landtagu*
den Landtag halten *obradować w Landtagu*
den Landtag einberufen *zwołać Landtag*
den Landtag vertagen *odroczyć Landtag*
Legislative f *legislatywa, władza ustawodawcza*
legislativ *ustawodawczy*
Legislatur f, Gesetzgebung f *władza ustawodawcza*
Legislaturperiode f *okres działalności władzy usta-
wodawczej*
legitim *prawny, prawowity*
legitimer König *prawowity król*
Liberalismus m *liberalizm, wolność, tolerancja*
Liberation f *uwolnienie, wyzwolenie*
liberalistisch *wolnościowy, liberalistyczny*
liberaldemokratische Partei *partia liberalno-demo-
kratyczna*
Liberale m *liberal*
Linke f *lewica*
Linksblatt n *pismo lewicowe*
linksgerichtet *o nastawieniu lewicowym*
Parlamentslinke f *lewica parlamentarna*
Linkspolitiker m *lewicowiec*
linksgerichtete Anschauungen haben *lewicować*
Mitgliedschaft f *członkostwo*
Mitglied m *członek*
freiwillige Mitgliedschaft *dobrowolne członkostwo*
Ehrenmitgliedschaft f *honorowe członkostwo*
Mitgliedsbuch n *legitymacja członkowska*
Mitgliedskarte f *legitymacja członkowska*
Minister m *minister*
Aussenminister m *minister spraw zagranicznych*
Innenminister m *minister spraw wewnętrznych*
Justizminister m *minister sprawiedliwości*
Finanzminister m *minister skarbu, finansów*
Ministerat m *Rada Ministrów*
einen Minister abberufen *odwołać ministra*
einen Minister ernennen *mianować ministra*
Minister ohne Geschäftsbereich *minister bez teki*
Ministerkanzlei f *kancelaria ministerialna*
Ministerposten m *posada ministerialna*
Ministerrang m *ranga ministerialna*
Ministerialverordnung f *rozporządzenie ministerialne*
Ministerium n *ministerstwo*
ministrieren *ministrować*
Minister sein *być ministrem*
das Amt eines Ministers versehen *sprawować urząd ministra*
ministeriell *ministerialny*
das Ministerium betreffend *ministerialny*
Monarch m *monarcha, jedynowładca*

- Monarchie f *monarchia, jedynowładztwo*
absolute Monarchie *monarchia absolutna*
konstitutionelle Monarchie *monarchia konstytucyjna*
parlamentarische Monarchie *monarchia parlamentarna*
Monarchismus m *monarchizm*
Monarchist m *zwolennik ustroju monarchistycznego*
- Nation f *naród, narodowość*
die Vereinten Nationen *Organizacja Narodów Zjednoczonych*
- national *narodowy*
Nationaldemokratie f *narodowa demokracja*
Nationallehre f *honor narodowy*
Nationaleinkommen n *dochód narodowy*
Nationalflagge f *flaga narodowa*
Nationalgeist m *duch narodu*
Nationalhymne f *hymn narodowy*
- nationalisieren *unarodowić, upaństwowić*
Nationalisierung f *unarodowienie, upaństwowienie*
- Nationalismus m *nacjonalizm*
Nationalist m *nacjonalista, narodowiec*
- Nationalität f *narodowość, przynależność państwowa*
Nationalitätenstaat m *państwo narodowościowe*
Nationalkonvent m *zgromadzenie narodowe*
Nationalrat m *rada narodowa*
Nationalstaat m *państwo narodowe*
Nationalstolz m *duma narodowa*
Nationalversammlung f *zgromadzenie narodowe*
Nationalsozialismus m *sojalizm narodowy*
Nationalsozialist m *narodowy socjalista*
- Opposition f *opozycja*
Gegenpartei f *opozycja*
sich der Opposition anschließen *przyłączyć się do opozycji*
Opponent m *opozycjonista*
Gegner m *przeciwnik, opozycjonista*
oppositionell *opozycyjny*
- Parlament n *parlament*
parlamentarisch *parlamentarnie*
das Parlament betreffend *parlamentarny*
Parlamentsrede f *mowa parlamentarna*
Parlamentskommission f *komisja parlamentarna*
Parlamentsfraktion f *frakcja parlamentarna*
Veantwortlichkeit vor dem Parlament *odpowiedzialność parlamentarna*
parlamentarischer Staat *państwo parlamentarne*
parlamentarische Monarchie *monarchia parlamentarna*
parlamentarische Republik *republika parlamentarna*
vom Parlament gebildete Regierung *rząd parlamentarny*
Parlamentarismus m *parlamentaryzm*
Parlamentarier m, Abgeordnete m *parlamentarzysta*
- Partei f *partia*
christliche Partei *partia chrześcijańska*
fortschrittliche Partei *partia postępową*
demokratische Partei *partia demokratyczna*
linke Partei *partia lewicowa*
rechte Partei *partia prawicowa*
kommunistische Partei *partia komunistyczna*
reaktionäre Partei *partia reakcyjna*
sozialistische Partei *partia socjalistyczna*
republikanische Partei *partia republikańska*
regierende Partei *partia rządząca*
oppositionelle Partei *partia opozycyjna*
einer Partei beitreten *wstąpić do partii*
in eine Partei eintreten *wstąpić do partii*
in eine Partei aufgenommen werden *zostać przyjętym do partii*
eine Partei gründen *założyć partię*
Mitglied einer Partei werden *zostać członkiem partii*
Parteiaktivist m *partyjniak*
parteilich *partyjny*
Parteidisziplin f *dyscyplina partyjna*
Parteiprogramm n *program partyjny*
Parteiversammlung f *zebranie partyjne*
Parteifunktionär m *działacz partyjny*
Parteitagung f *zjazd partii*
- Patriot, Vaterlandsfreund m *patriota*
ein leidenschaftlicher, glühender Patriot *gorący patriota*
- patriotisch, vaterländisch, vaterlandsliebend *patriotyczny*
vaterländische Pflicht *obowiązek patriotyczny*
vaterländische Gefühle *uczucia patriotyczne*
vaterländische Kundgebung *manifestacja patriotyczna*
- Patriotismus m, Vaterlandsliebe f *patriotyzm*
die Vaterlandsliebe entfachen *rozpłomienić patriotyzm*
Lokalpatriotismus m *patriotyzm lokalny*
- Politik f, Staatskunst f *polityka*
die innere Politik eines Staates *polityka wewnętrzna państwa*
Innenpolitik f *polityka wewnętrzna państwa*
die äußere, auswärtige Politik eines Staates *polityka zewnętrzna państwa*
Aussenpolitik f *polityka zewnętrzna państwa*
internationale Politik *polityka międzynarodowa*
imperialistische Politik *polityka imperialistyczna*
Friedenspolitik f *polityka pokojowa*
Revanchepolitik f *polityka odwetu*
Expansionspolitik f *polityka ekspansji*
Agrarpolitik f *polityka agrarna*
Vermögenspolitik f *polityka majątkowa*
Zollpolitik f *polityka celna*
Biertischpolitik f *polityka przy kufiu piwa*
Stammtischpolitik f *polityka kawiarniana*
Politikverdrossenheit f *niechęć do polityki*
Politologie f *politologia*
- politisch, die Politik betreffend *polityczny*
politische Anschauungen *poglądy polityczne*
die politische Lage *sytuacja polityczna*
politische Streitigkeiten *spory polityczne*
politisches Verbrechen *przestępstwo polityczne*
politischer Prozess *proces polityczny*
politische Landkarte *mapa polityczna*
politischer Gefangener *więzień polityczny*
politischer Verbannter *zesłaniec polityczny*

- politisches Engagement *zaangażowanie polityczne*
- Politiker m, Staatsmann m *polityk*
 Kaffeehauspolitiker m *polityk kawiarniany*
 Kannegießer m *polityk kawiarniany*
 Stammtischpolitiker m *polityk kawiarniany*
 politischer Schwätzer *polityk kawiarniany*
- Präsident m *prezydent*
 Präsidentschaftskandidat m *kandydat na prezydenta*
 Präsidentschaft f *prezydentura*
 Präsidentswürde f *godność prezydenta*
- Premier, Ministerpräsident, Premierminister m *premier*
 das Amt des Premiers *urząd premiera*
 die Würde des Premiers *godność premiera*
- Rat** m *rada, radca*
 geheimer Rat *tajny radca*
 der Rat der Stadt *rada miejska*
 den Rat berufen *zwołać radę*
 der Rat hat beschlossen... *rada postanowiła*
 Rathaus n *ratusz*
- Ratschluss m *uchwała rady*
 einen Ratschluss fassen *powziąć uchwałę*
 Ratsherr m *radny*
 Ratskollegium n *rada miejska*
 Ratsmitglied m *członek rady miejskiej*
- Ratsaal m *sala ratuszowa*
 Ratsschreiber m *sekretarz rady miejskiej*
 Ratssitzung f *posiedzenie rady miejskiej*
 Ratsstube f *sala obrad rady miejskiej*
 Ratstag m *dzień obrad rady miejskiej*
 Ratsversammlung f *zebranie rady miejskiej*
 Ratswahl f *wybory do rady miejskiej*
 Ratifikation f *ratyfikacja, potwierdzenie traktatu*
 Ratifikation des Friedensvertrages *ratyfikacja traktatu pokojowego*
 Ratifikationsurkunde f *dokument ratyfikacyjny*
 ratifizieren *ratyfikować, uznać za ważny*
- Recht n *prawo*
 bürgerliches Recht *prawo cywilne*
 gemeines Recht *prawo powszechne*
 gesetzliches Recht *prawo ustawowe*
 römisches Recht *prawo rzymskie*
 Menschenrechte Pl. *prawa człowieka*
 bürgerliche, soziale, politische Rechte *prawa obywatelskie, socjalne, polityczne*
 jdm die bürgerlichen Rechte entziehen *pozbawić kogoś praw obywatelskich*
 Verlust der bürgerlichen Rechte *utrata praw obywatelskich*
 jds Rechte verteidigen *bronić czyichś praw*
 in jds Rechte greifen *naruszyć czyjeś prawa*
 jdm das Recht verleihen *nadać komuś prawo*
 jdm das Recht versagen *odmówić komuś prawa*
 Rechtsanwendung f *stosowanie prawa*
 Rede f *mowa*
 gehobene Rede *wzniosła mowa*
 Redefreiheit f *wolność słowa*
 Redegabe f *dar wymowy, elokwencja*
 reddegewandt *elokwentny, potrafiący ładnie mówić*
 Redegewandtheit f *krasomówstwo*
 Redekunst f *sztuka krasomówcza*
 Redesucht f *mania mówienia*
- Reform f *reforma, udoskonalenie, przekształcenie*
 regieren *kierować czymś, rządzić*
 Regiererei f *kiepskie, nieudolne rządzenie*
 Regierung f *rząd, rządy, panowanie, władanie*
 mit Genehmigung der Regierung *za zezwoleniem rządu*
 die Regierung antreten *objąć rządy*
 Regierungsantritt m *objęcie rządów*
 Regierungsbildung f *utworzenie rządów*
 Regierungsblatt n *dziennik rządowy, dziennik urzędowy*
 Regierungserlass m *rozporządzenie rządowe*
 Regierungsform f *forma rządów, system państwowy*
- Regierungsgewalt f *władza rządowa*
 Regierungskunst f *sztuka rządzenia*
 Regierungsmehrheit f *większość rządowa*
 Regierungsorgan n *organ rządowy*
 Regierungspartei f *stronnictwo rządowe*
 Regierungsrat m *radca stanu*
 Regierungssitz m *siedziba rządu*
 Regierungssprecher m *rzecznik prasowy rządu*
 Regierungssystem n *system rządowy*
 Regierungsverweser m *regent, zastępca monarchy*
 Regierungsvorlage f *projekt rządowy*
 Regime n *reżym, ustrój państwa, forma rządów*
 das monarchische Regime *reżym monarchiczny*
- Regiment n *rząd, rządy*
 Reich n *państwo, królestwo*
 das Deutsche Reich *Rzesza Niemiecka*
 das Römische Reich *Imperium Rzymskie*
 das Britische Reich *Imperium Brytyjskie*
- Repräsentation f *reprezentacja np. dyplomatyczna*
 Repräsentativregierung f *rząd reprezentacyjny*
 Repräsentativsystem n *system parlamentarny*
 Republik f *republika*
 Republikaner m *republikanin, obywatel republiki*
 Republikanismus m *republikanizm*
- Resident m *przedstawiciel rządu, gubernator*
 Residenz f *rezydencja, siedziba*
 Residenzstadt f *miasto stołeczne*
 residieren *rezydować, zamieszkiwać, przebywać*
- Revolte f *rewolta, bunt, rozruchy*
 eine Revolte bricht aus *wybucho rewolta*
 eine Revolte niederschlagen *stłumić rewoltę*
- Revolution f *rewolucja, nagła zmiana, przewrót*
 revolutionär *rewolucyjny, przewrotowy*
 Revolutionär m *rewolucjonista*
- Sejm m *sejm*
 Sejmabgeordnete m *poseł na sejm*
- Selbstverwaltung f *samorząd*
 Gemeindegemeinschaft *samorząd gminny*
 Selbstherrscher m *samorządca*
 Mitglied der Selbstverwaltung f *samorządowiec*
- Sitzung f *posiedzenie, sesja*
 geheime Sitzung *tajne posiedzenie*
 eine Sitzung anberaumen *wyznaczyć posiedzenie*
 eine Sitzung einberufen *zwołać sesję, posiedzenie*
 eine Sitzung abhalten *odbyć sesję*
 eine Sitzung vertagen *odroczyć sesję*
 Sitzungsbericht m *sprawozdanie z posiedzenia*
 Sitzungsperiode f *kadencja*

- Sitzungssaal m *sala posiedzeń*
Solidarität f *solidarność*
Solidaritätsgefühl n *poczucie wspólnoty*
Solidaritätskundgebung f *manifestacja solidarność*
solidarisch *solidarny, wspólny*
Solidarismus m *solidaryzm*
Sozialdemokratie f *socjaldemokracja*
Sozialdemokrat m *socjaldemokrata*
sozialdemokratisch *socjaldemokratyczny*
Sozialismus m *sojalizm*
der wissenschaftliche Sozialismus *sojalizm naukowy*
der utopische Sozialismus *sojalizm utopijny*
christlicher Sozialismus *sojalizm chrześcijański*
im Sozialismus leben *żyć w sojalizmie*
- Sprecher m *rzecznik*
Staat m *państwo*
ein abhängiger Staat *państwo zależne*
ein unabhängiger Staat *państwo niezależne*
ein neutraler Staat *państwo neutralne*
ein souveräner Staat *państwo suwerenne*
ein totalitärer Staat *państwo totalitarne*
ein kriegerischer Staat *państwo wojownicze*
ein feudaler Staat *państwo feudalne*
ein kapitalistischer Staat *państwo kapitalistyczne*
ein sozialistischer Staat *państwo socjalistyczne*
- Staatenbund m *związek państw, federacja*
Staatenkunde f *geografia polityczna*
staatenlos *bezaństwowy*
Staatenlosigkeit f *bezaństwowość*
staatlich *państwowy*
Staatsamt n *urząd państwowy*
Staatsangehörige m, f *obywatel, obywatelka*
Staatsangehörigkeit f *obywatelstwo, przynależność państwowa*
Staatsangestellte m, f *urzędnik, urzędnicza państwowa*
Staatsbeamte m *urzędnik państwowy*
Staatsbehörde f *władza państwowa*
Staatsbürger m *obywatel państwa*
Staatsbürgerin f *obywatelka państwa*
Staatsbürgerschaft f *obywatelstwo*
Staatsbürgerrecht n *prawo obywatelskie*
Staatseinmischung f *interwencja państwa*
Staatseinrichtung f *instytucja państwowa*
staatsfeindlich *antypaństwowy*
Staatsgebiet n *obszar państwa*
Staatsgefangene m *więzień stanu*
Staatsgeheimnis n *tajemnica państwowa*
Staatsgeld n *pieniądze publiczne*
Staatsgerichtshof m *trybunał stanu*
Staatsgesetz n *ustawa państwowa*
Staatsgewalt f *władza państwowa*
Staatsgrundgesetz n *konstytucja*
Staatsgut n *majątek państwa*
Staatshoheit f *władza zwierzchnicza państwa*
Staatskanzlei f *kancelaria państwa*
Staatskommissar m *komisarz państwowy*
Staatskunst f *sztuka rządzenia państwem*
Staatsmacht f *władza państwowa*
Staatsmann m *mąż stanu*
Staatsoberhaupt n *głowa państwa*
Staatsorgan n *organ władzy państwowej*
- Staatspräsident m *prezydent państwa*
Staatsräson f *racja stanu*
Staatsrat m *rada państwa*
Staatsratsvorsitzende m *przewodniczący rady państwa*
Staatsicherheit f *bezpieczeństwo publiczne*
Staatsstreich m *zamach stanu*
Staatsumwälzung f *rewolucja, przewrót*
Staatsverbrechen n *zbrodnia stanu*
Staatsverbrecher m *zbrodniarz stanu*
Staatsverfassung f *konstytucja*
Staatsvermögen n *majątek państwowy*
Staatsverordnung f *rozporządzenie państwowe, dekret*
Staatsverrat m *zdrada stanu*
Staatsverräter m *zdrajca stanu*
Staatsvertrag m *umowa państwowa*
Staatsverwaltung f *administracja państwowa*
Staatswappen n *godło państwowe*
Staatswohl n *dobro państwa*
Streik m *strajk*
zum Streik aufrufen *nawoływać do stajku*
in den Streik treten *stajkować*
den Streik ausrufen *ogłosić stajk*
den Streik abbrechen *przerwać stajk*
den Streik beilegen *zakończyć stajk*
den Streik mit Gewalt niederwerfen *stłumić stajk siłą*
Streikbrecher m *łamistrajk*
Streikbruch m *złamanie stajku*
streiken *stajkować*
- Streikende m, f *stajkujący, stajkująca*
Streikleitung f *kierownictwo stajku*
Streikposten m *pikieta stajkowa*
Streikrecht n *prawo stajkowania*
Streikverbot n *zakaz stajkowania*
Streikwelle f *fala stajków*
- Territorium n *terytorium*
Territorialgewalt f *władza terytorialna*
territorial *terytorialny*
territoriale Politik *polityka zaborcza*
territoriale Forderungen *roszczenia terytorialne*
Territorialgewässer Pl. *wody terytorialne*
Territorialität f *przynależność do terytorium*
- Terror m *terror*
Terrorakt m *akt terroru*
Terror ausüben *stosować terror, przemoc*
Terrorangriff m *atak terrorystyczny*
Terrorismus m *terroryzm*
Terrorist m *terrorysta, zwolennik terroru*
- Union f *unia, zjednoczenie*
Europäische Union *Unia Europejska*
Unionist m *unionista, twórca zjednoczenia*
Unionsrepublik f *republika związkowa*
- Verein m *związek, stowarzyszenie*
einen Verein gründen, bilden, stiften *założyć stowarzyszenie*
einen Verein auflösen *rozwiązać stowarzyszenie, związek*
einem Verein beitreten *przystąpić do stowarzyszenia*
aus dem Verein austreten *wystąpić ze związku, stowarzyszenia*

- Vereinsgesetz n *ustawa o stowarzyszeniach*
 Vereinsmitglied m *członek stowarzyszenia, związkowiec*
 Vereinbarung f *układ, umowa*
 eine Vereinbarung treffen *doprowadzić do ugody*
 die Vereinbarung verletzen *naruszyć umowę*
 die Vereinbarung einhalten *dotrzymać umowy*
 Vereinigung f *zjednoczenie, zrzeszenie, związek*
 Vereinigungsfreiheit f *wolność zrzeszania się*
 Vereinigungsrecht n *prawo zrzeszania się*
 Verfassung f *ustrój, konstytucja*
 die Verfassung beraten *obradować nad konstytucją*
 die Verfassung in Kraft setzen *nadać konstytucji*
moc obowiązującą
 auf die Verfassung schwören *przysięgać na konstytucję*
 die Verfassung brechen *łamać konstytucję*
 Verfassungsbeschwerde f *skarga do trybunału konstytucyjnego*
 Verfassungsbruch m *złamanie konstytucji*
 Verfassungseid m *przysięga na konstytucję*
 verfassungsfeindlich *antykonstytucyjny*
 verfassungsmäßig *zgodny z konstytucją, konstytucyjny*
 Verfassungspartei f *stronnicstwo konstytucyjne*
 Verfassungsrecht n *prawo konstytucyjne*
 Verfassungsschutzamt n *Urząd Ochrony Konstytucji*
 Verfassungsstaat m *państwo konstytucyjne*
 verfassungstreu *wierny konstytucji*
 Verfassungsurkunde f *akt konstytucji*
 verfassungswidrig *sprzeczny z konstytucją*
 Verfassungswidrigkeit f *sprzeczność z konstytucją*
 Verhandlung f *rokowanie, pertraktacja, negocjacje*
 Verhandlungen anbahnen *zainicjować rokowania*
 in Verhandlungen eintreten *przystąpić do rokowań*
 zu Verhandlungen bereit sein *być gotowy, przygotowany do rokowań*
 Verhandlungen aufnehmen *podjąć rokowania*
 in Verhandlungen stehen *prowadzić rokowania*
 Verhandlungen abbrechen *zerwać rokowania*
 die Verhandlungen machen Fortschritte *rokowania przebiegają pomyślnie*
 die Verhandlungen sind im Gang *rokowania toczą się*
 Verhandlungsbereitschaft f *gotowość podjęcia rokowań*
 Verhandlungsbericht m *sprawozdanie z przebiegu rokowań*
 Verhandlungspartner m *strona rokująca, pertraktująca*
 Verhandlung f *dyskusja, debata, rozprawa*
 parlamentarische Verhandlungen *debata parlamentarna*
 gerichtliche Verhandlungen *rozprawa sądowa*
 eine Verhandlung bei verschlossenen Türen *rozprawa przy zamkniętych drzwiach*
 die Verhandlung leiten, führen *przewodniczyć rozprawie, obradom*
 die Verhandlung unterbrechen *przerwać obrady*
 die Verhandlung vertagen *odroczyć obrady*
 die Verhandlung beenden *zakończyć obrady*
- Versammlung f *zgromadzenie, zbiórka*
 Versammlungsfreiheit f *wolność zgromadzenia*
 Versammlungsleiter m *przewodniczący zgromadzenia*
 Versammlungsrecht n *prawo zgromadzania się*
 Vertrag m *umowa, układ, pakt, traktat*
 einen Vertrag schließen *zawrzeć układ, pakt, traktat*
 einen Vertrag brechen *zerwać układ, pakt, traktat*
 einen Vertrag einhalten *dotrzymać umowy*
 sich auf einen Vertrag berufen *powoływać się na umowę*
 dem Vertrag beitreten *przystąpić do układu*
 der Vertrag kam zustande *układ został zawarty*
 der Vertrag ist nichtig *układ jest nieważny*
 Kraft des Vertrages *na mocy układu*
 vertraglich *umowny, kontraktowy*
 Vertragsabschluss m *zawarcie umowy, traktatu*
 Vertragsartikel m *artykuł, punkt umowy, paktu*
 Vertragsbedingung f *warunek umowy, traktatu*
 Vertragsbruch m *zerwanie układu, umowy*
 Vertragsentwurf m *projekt umowy, paktu*
 Vertragspunkte Pl. *punkty umowy, traktatu*
 Vertragstreue f *dotrzymanie umowy*
 Vertragswidrigkeit f *sprzeczność z umową, paktem, traktatem*
 Vertreibung f *wygnanie, wypędzenie*
 Vertreibung aus dem Lande *wygnanie z kraju*
 Vertriebene m, f *wypędzony, wypędzona*
 verwalten *zarządzać, rządzić* *czymś*
 ein Amt verwalten *sprawować urząd*
 Verwaltung f *zarząd, administracja*
 Verwaltungsangestellte m, f *pracownik, pracownica administracyjna*
 Verwaltungsausschuss m *komitet administracyjny*
 Verwaltungsbezirk m *okręg administracyjny*
 Verwaltungsgericht n *trybunał administracyjny*
 Verwaltungsorgan n *organ administracyjny*
 Verwaltungsrat m *rada nadzorcza, członek rady nadzorczej*
 Vorherrschaft f *przewaga, hegemonia, górowanie*
 Vorinstanz f *pierwsza instancja*
 Vorsitz m *przewodnictwo*
 unter dem Vorsitz *pod przewodnictwem*
 den Vorsitz haben *przewodniczyć*
 den Vorsitz übernehmen *przejąć przewodnictwo*
 den Vorsitz abgeben, niederlegen *oddać, złożyć*
przewodnictwo
 Vorsitzende m *przewodniczący*
 Vorsitzerin f *przewodnicząca*
 Vorsitzzamt n *urząd przewodniczącego*
 vorsitzführend *przewodnicząc*
- Wahl f *wybór, elekcja*
 Wahl durch Abstimmung *wybór przez głosowanie*
 Wahl durch Zuruf *wybór przez aklamację*
 Wahl durch Handaufheben *wybór przez podniesienie ręki*
 Wahlen ausschreiben *rozpisać wybory*
 Wahlausschreibung f *rozpisanie wyborów*
 Wahlen abhalten *przeprowadzić wybory*
 jdn zur Wahl vorschlagen *wysunąć kandydaturę*

zur Wahl schreiten *przystąpić do wyborów*
Wahlagitation f *agitacja wyborcza*
wahlberechtigt *uprawniony do głosowania*
Wahlberechtigung f *prawo wyborcze*
Wahlbewerber m *kandydat na posła*
Wahlbezirk m *obwód wyborczy*
Wähler m *wyborca*
Wahlergebnis n *wynik wyborów*
Wählerliste f *lista wyborcza*
Wählerschaft f *wyborcy*
Wahlfeldzug m *kampania wyborcza*
Wahlfieber n *gorączka przedwyborcza*
Wahlfreiheit f *wolność wyboru*

Wahlgang m *tura wyborów*

Wahlgesetz n *ustawa wyborcza*

Wahlkampf m *walka przedwyborcza*

Wahlkreis m *obwód wyborczy*

Wahlkundgebung f *manifestacja przedwyborcza*

Wahlliste f *lista wyborcza*

Wahlmann m *wyborca*

Wahlprognosen Pl. *prognozy, przewidywania przed-*

wyborcze

Wahlprüfung f *liczenie głosów*

Wahlrecht n *prawo wyborcze*

Wahlreich n *państwo elekcyjne*

Wahlresultat n *wynik wyborów*

Wahlruhe f *cisza wyborcza*

Wahlschlacht f *kampania wyborcza*

Wahlspruch m *hasło wyborcze*

Wahlstimme f *głos oddany w wyborach*

Wahlsystem n *system wyborczy*

Wahltag m *dzień wyborów*

Wahlurne f *urna wyborcza*

Wahlvorstand m *komitet wyborczy*

Wahlvorsteher m *przewodniczący wyborów*

Wahlzelle f *kabina wyborcza*

Wahlzettel m *kartka wyborcza*

Wahl für das Abgeordnetenhaus *wybór na posła*

Präsidentenwahl f *wybór na prezydenta*

Ersatzwahl f *wybory uzupełniające*

BIBLIOGRAFIA:

Piprek J., Ippoldt J. (1984), *Wielki Słownik Niemiecko-Polski*, Warszawa: Wiedza Powszechna.

Piprek J., Ippoldt J., Kachlak T., Wójcik A., Wojtowicz A. (1974), *Wielki Słownik Polsko-Niemiecki*, Warszawa: Wiedza Powszechna.

Bzdęga A., Chodera J., Kubica S. (1980), *Podręczny słownik polsko-niemiecki*, Warszawa: Wiedza Powszechna.

Skibicki W. (1990), *Słownik terminologii prawniczej i ekonomicznej niemiecko-polski*, Warszawa: Wiedza Powszechna.

Andersen U., Woyke W. (2000), *Handwörterbuch des politischen Systems der Bundesrepublik Deutschland*, Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung.

Schmuck O., Hillenbrand O. (2000), *Die Zukunft der Europäischen Union*, Bonn, Berlin: Bundeszentrale für Politische Bildung.

(lipiec 2004)

PRZYSŁALI NAM KSIĄŻKI



Wydawnictwo Wiedza Powszechna

- ▶ Rajmund Lepert, Ewa Turyn (2005), *Słownik polsko-łacińsko-francuski. Rośliny i zwierzęta*, Warszawa: PW Wiedza Powszechna.
- ▶ M. Teresa Kambureli, Thanasis Kamburelis (2005 – wyd II), *Podręczny słownik polsko-grecki*, Warszawa: PW Wiedza Powszechna.
- ▶ Irena Dobrzycka, Bronisław Kopczyński (2005 - wyd. XXXIII), *Język Angielski dla początkujących (+ 3 płyty CD)*, Warszawa: PW Wiedza Powszechna, Wydawnictwo Wiedza i Ty.
- ▶ Mirosława Buchholz (2005 – wyd.II), *Co, kiedy, jak powiedzieć po niemiecku*, Warszawa: PW Wiedza Powszechna.
- ▶ Galina Kowalowa (2005 – wyd. I), *Rozmówki rosyjskie*, Warszawa: PW Wiedza Powszechna.
- ▶ *500 wzorów listów francuskich* (2005 – wyd II), Warszawa: Larousse, PW Wiedza Powszechna.

CZYTELNICY PISZĄ



Dominika Goltz¹⁾
Bydgoszcz

Ocena wypowiedzi ustnej

W szkole musimy wystawiać uczniom stopnie. Dość łatwo jest obiektywnie ocenić ćwiczenia gramatyczne, ponieważ za każdą prawidłową odpowiedź przyznajemy punkty, które później sumujemy i wystawiamy ocenę zgodnie z przedmiotowym systemem oceniania. Inne umiejętności, takie jak umiejętność rozumienia tekstu słuchanego czy pisanego jest dość łatwo ocenić na podstawie ćwiczeń, ale ocenianie wypowiedzi ustnych zawsze jest trudne.

Niektórzy nauczyciele od czasu do czasu podają tematy, na podstawie których uczniowie przygotowują wypowiedzi ustne. Nauczyciele słuchają tych wypowiedzi przez jedną godzinę lekcyjną lub dłużej i wystawiają oceny za przygotowane wypowiedzi. Jest to mało obiektywny sposób oceniania, gdyż po pierwsze wypowiedź jest czysto pamięciowa, po drugie uczniowie często nie przygotowują wypowiedzi samodzielnie, po trzecie nasz stosunek do indywidualnego ucznia może mieć wpływ na ocenę.

Postanowiłam usprawnić system oceniania wypowiedzi ustnych, tak by był obiektywny i sprawiedliwy. Opracowałam arkusz oceny wypowiedzi ustnej, który może być wykorzystany nie tylko przez nauczycieli języka angielskiego, ale również innych języków obcych (tak jak miało to miejsce w mojej szkole).

Arkuszem oceny wypowiedzi jest tabela podzielona na części: pierwsza to miejsce

na nazwiska uczniów, druga – najważniejsza – to kryteria, trzecia to miejsce na punkty i czwarta – miejsce na ostateczną ocenę.

Kryteria oceny wypowiedzi ustnej zostały zredagowane na podstawie kryteriów wypowiedzi ustnej do nowej matury.

Pierwsze kryterium to wymowa – można przyznać maksymalnie 3 punkty, drugie to bogactwo słownictwa i struktur językowych – maksymalna liczba punktów to 5, trzecie poprawność komunikacyjna – maksymalnie 5 punktów i ostatnie to swoboda wypowiedzi – maksymalnie 3 punkty.

Podstawą oceniania wypowiedzi jest obserwacja. Na początku każdej lekcji losowo wybieram 2 lub 3 uczniów, których obserwuję w czasie lekcji, nie informuję, kto został wybrany (uczniowie zostali poinformowani o istnieniu arkusza na początku roku szkolnego). W czasie lekcji rozmawiam z uczniami, zadaję pytania wszystkim równocześnie zwracając szczególną uwagę na tych, których wybrałam danego dnia. Zaraz po zakończeniu lekcji uzupełniam tabelę dla poszczególnych uczniów przyznając dla każdego z kryteriów odpowiednią liczbę punktów. Trudno jest wystawić ocenę na podstawie tylko dwóch lub trzech zdań, dlatego obserwuję każdego ucznia przynajmniej trzy razy w semestrze, potem dodaję punkty i wystawiam ocenę zgodnie z przyjętym przedmiotowym systemem oceniania.

¹⁾ Autorka jest kierownikiem Studium Języków Obcych w Wyższej Szkole Gospodarki w Bydgoszczy.

Zaletą stosowania arkusza jest to, że uczniowie nigdy nie wiedzą, kto jest obserwowany, więc muszą mobilizować się do wypowiedzi na każdej lekcji. Kolejną zaletą jest to, że trzeba zwracać uwagę na wypowiedzi wszystkich uczniów, nawet tych, którzy nie chcą się wypowiadać. Uważam, że ten sposób oceniania jest obiektywny i sprawiedliwy, choć jego wadą może być to, że są uczniowie przeciwni

tego typu obserwacji i że jest to dodatkowa praca dla nauczyciela.

Stosowanie arkusza wypowiedzi ustnej może wydawać się trudne i skomplikowane, ale jest to bardzo przydatne narzędzie, które może być modyfikowane w zależności od potrzeb. Wykorzystuję swój arkusz i wydaje mi się, że pomaga mi on w sposób obiektywny oceniać wypowiedzi ustne moich uczniów.

SPEAKING EVALUATION SHEET/ ARKUSZ OCENY WYPOWIEDZI USTNEJ

L.P	STUDENT/ Uczeń	AREAS OF SPEAKING/ Obszary wypowiedzi				SCORES/ Punkty			GRADE/ Ocena
		PRONUNCIATION/ Wymowa	VOCABULARY/ Słownictwo	COMMUNICATIVE SKILLS/ Poprawność komunikacyjna	FLUENCY/ Swoboda wypowiedzi	1	2	3	
1									
2									
3									
4									
5									

PRONUNCIATION / Wymowa:

liczne błędy w wymowie – 1 punkt,
nieliczne błędy w wymowie – 2 punkty,
poprawna wymowa i intonacja – 3 punkty.

VOCABULARY AND STRUCTURES / Bogactwo słownictwa i struktur językowych:

- ▶ bardzo ograniczona znajomość słownictwa i struktur językowych – 1 punkt,
- ▶ ubogie słownictwo i struktury językowe – 2 punkty,
- ▶ zadowalający poziom znajomości słownictwa i struktur językowych – 3 punkty,
- ▶ dobry poziom znajomości słownictwa i struktur językowych – 4 punkty,
- ▶ bardzo dobry poziom znajomości słownictwa i struktur językowych – 5 punktów.

COMMUNICATIVE SKILLS / Poprawność komunikacyjna:

- ▶ liczne błędy językowe znacznie zakłócające komunikację – 1 punkt,

- ▶ częste powtórzenia, liczne błędy językowe znacznie zakłócające komunikację – 2 punkty,
- ▶ błędy językowe częściowo zakłócające komunikację – 3 punkty,
- ▶ błędy językowe nieznacznie zakłócające komunikację – 4 punkty,
- ▶ nieliczne błędy językowe nie zakłócające komunikacji – 5 punktów.

FLUENCY / Swoboda wypowiedzi:

- ▶ znaczne zakłócenia w płynności wypowiedzi – 1 punkt,
- ▶ nieznaczne zakłócenia w płynności wypowiedzi – 2 punkty,
- ▶ wypowiedź płynna – 3 punkty.

GRADE / Ocena:

15/16 punktów – bardzo dobry, 13/14 punktów – dobry, 11/12 punktów – dostateczny, 7/8 punktów – dopuszczający, 6 i mniej punktów – niedostateczny.

KRYTERIA	PUNKTY				
	niedostateczny	dopuszczający	dostateczny	dobry	bardzo dobry
PRONUNCIATION	1	2	3	3	3
VOCABULARY	1	2	3	4	5
COMMUNICATIVE SKILLS	1	2	3	4	4 / 5
FLUENCY	1	1 / 2	2 / 3	2 / 3	3

Przeliczenie punktów po trzech wypowiedziach:

Bardzo dobry – 43-48, dobry – 35-42, dostateczny

– 28-34, dopuszczający – 24-27, niedostateczny – 23 i mniej punktów.

(październik 2003)

Aneta Tomasz-Majoch¹⁾
Człuchów

Ewaluacja na lekcjach języka niemieckiego

Jedną z umiejętności kluczowych, jakie powinien nabyć uczeń w procesie kształcenia jest umiejętność pracy własnej, tzn. umiejętność planowania, autokontroli i oceny własnego uczenia się. Od nauczyciela oczekuje się m.in. zdolności celowego i rzetelnego planowania i organizowania procesu nauczania i uczenia się oraz jego doskonalenia dzięki umiejętności profesjonalnej refleksji, samooceny i systematycznej ewaluacji. Na nauczycielach spoczywa zatem odpowiedzialność przygotowania uczniów do uczenia się przez całe życie oraz wdrożenie ich do umiejętności oceniania, tak by proces oceniania był jednocześnie formą diagnozowania problemów w nauce, wskazy-

wał możliwości poprawy i wspierał uczniów w dążeniu do osiągnięcia lepszych wyników. W ten sposób metody i techniki oceniania stosowane w szkole mają przygotować uczniów do samooceny i samooceny przydatnej w przyszłości, kiedy samodzielnie będą planować własną edukację.

Niniejszy tekst jest rezultatem szkolenia organizowanego w ramach programu Delfort-Regio, którego celami było określenie definicji i celów ewaluacji, określenie roli nauczyciela w ewaluacji oraz użycie narzędzi ewaluacji na wybranym obszarze. Prace wstępne uczestników warsztatu były próbą znalezienia odpowiedzi na następujące pytania:

Co to jest ewaluacja?	W jakim celu dokonujemy ewaluacji?	Jak sprawdzimy, czy założony przez nas cel został osiągnięty?
Spojrzenie wstecz i refleksja, ocena, analiza, zmiana, proces, rozwój.	1. Cel główny (Hauptziel) – np. egzamin maturalny.	Uczeń zdaje egzamin maturalny, egzamin wstępny na wyższe uczelnie.
	2. Cel orientacyjny (Grobziel) – podsumowanie pracy z całego roku szkolnego.	Test.
	3. Cel podrzędny (Unterziel) – podsumowanie pracy z całego jednego działu.	Powtórzenie wiadomości i sprawdzian umiejętności, aktywność uczniów, praca klasowa.
	4. Cel częściowy (Teilziel) – cele lekcji.	Odpytywanie, aktywność uczniów.

Powyższe czynności wiążą się niestety nieuchronnie z wystawieniem oceny. Kolejną powinnością nauczyciela są zatem starania, aby uczeń osiągał coraz lepsze wyniki. Okazuje się, że na otrzymanie przez ucznia lepszej oceny ma wpływ kilka czynników:

- ▶ osoba ucznia (musi być aktywny, pozytywnie nastawiony do przedmiotu, którego się uczy, do nauczyciela, potrafi uczyć się autonomicznie, chce więcej wiedzieć i umieć),
- ▶ przebieg lekcji (jest nastawiony na potrzeby i oczekiwania uczniów, spójny, logiczny),

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w Zespole Szkół Społecznych i w Zespole Szkół Ponadgimnazjalnych w Człuchowie oraz lektorką w Instytucie Politologii w Człuchowie – Wydział Zamiejscowy WSP TWP w Warszawie.

- ▶ cel lekcji (jest jasno sformułowany, uczniowie zostają z nim zapoznani na początku lekcji lub go odkrywają w trakcie lekcji),
- ▶ metody nauczania (różnorodne, aktywizujące, projekty, gry, konkursy, adekwatne do rzeczywistości, motywujące, odpowiadające uczniom i ich poziomowi językowemu),
- ▶ nauczyciel (motywuje uczniów, ma dobry kontakt z nimi, jest otwarty, asertywny, obiektywny, kreatywny, indywidualizuje proces nauczania),
- ▶ program (uwzględnia wiek, poziom i zainteresowania uczniów).

Uczeń z kolei jest aktywny, pozytywnie nastawiony do przedmiotu, którego się uczy czy do nauczyciela, potrafi uczyć się autonomicznie, chce wiedzieć i potrafić więcej, jeżeli:

- ▶ wie czego się uczy i w jakim celu,
- ▶ interesuje go realizowany program nauczania,
- ▶ przebieg lekcji odpowiada jego potrzebom i oczekiwaniom,
- ▶ lekcje nie są nudne i schematyczne, pozwalają wyzwolić własną kreatywność i zaangażowanie,
- ▶ nauczyciel wspiera ucznia i docenia jego wysiłki.

Powyższe stwierdzenia prowadzą tylko do jednej konkluzji: o wszystkim tak naprawdę decyduje nauczyciel, bo to on wybiera program, planuje i organizuje przebieg lekcji, dobiera metody i techniki nauczania, swoją postawą motywuje ucznia a tym samym zachęca go do osiągnięcia lepszych wyników. W procesie ewaluacji nauczyciel pełni zatem istotną rolę.

Po tych rozważaniach warto spróbować określić definicję i cele ewaluacji. *Ewaluacja* to systematyczne zbieranie, porządkowanie i ocenianie (interpretowanie) informacji według określonych kryteriów na temat czynności i osób, w celu wyciągnięcia wniosków i podjęcia decyzji dotyczących poprawy wyników. Zatem:

- ▶ Dotyczy ona uczestnika – Kto/co jest ewaluowany/e? (np. uczeń, nauczyciel, szkoła)
- ▶ Ma określoną strukturę – W jaki sposób jest zorganizowana ewaluacja? (projektowanie badań, gromadzenie danych, analiza zebranych materiałów, raport), – Ile czasu potrzeba na ewaluację?

- ▶ Ma określony obszar – Co jest ewaluowane? (np. wiedza, program, atmosfera na lekcji, motywacja, aktywność uczących się)
- ▶ Składa się z etapów – Jak jest zaprojektowana ewaluacja? (obiekt, kluczowe pytania ewaluacji, kryteria, cele, odbiorcy)
- ▶ Posługuje się określonymi metodami i narzędziami – Za pomocą jakich metod, narzędzi przeprowadzi się ewaluację?
- ▶ Dotyczy sfery etyki – w jakim celu przeprowadza się ewaluację? (np. zaspokoić ciekawość, dokonać zmiany)
- ▶ Dotyczy sfery psychologii (np. dla kogo jest to badanie, jak będą wykorzystane wyniki)

Pytania towarzyszące ewaluacji są następujące:

- ▶ Jak dobrzy jesteśmy?
- ▶ Jak dobrzy chcielibyśmy być?
- ▶ Skąd wiemy, że osiągnęliśmy założone cele?
- ▶ Jak dowiemy się, że osiągnęliśmy założone cele?
- ▶ Jak możemy to udowodnić?

Ewaluacja może przybrać wiele form.

Może być:

- ▶ Pisemna, na przykład:
 - ▲ ankieta (pytania zamknięte i otwarte),
 - ▲ tabela do uzupełnienia,
 - ▲ test, konkurs,
 - ▲ metoda kartkowa,
 - ▲ gazetka ścienna z informacją zwrotną.
- ▶ Ustna, na przykład:
 - ▲ rozmowy,
 - ▲ dialogi, wywiady,
 - ▲ krótkie opowiadania, komentarze, podsumowanie,
 - ▲ ustne zakończenie rozpoczętego zdania.
- ▶ Graficzna, na przykład:
 - ▲ lista, na której należy zaznaczyć plusy i minusy,
 - ▲ tarcza strzelnicza,
 - ▲ barometr nastroju,
 - ▲ wykres (np. oś X – Czego się dziś nauczyłem?, oś Y – Jak czułem się dzisiaj na lekcji?)
- ▶ Niewerbalna, na przykład:
 - ▲ pantomima,
 - ▲ kolaż.
- ▶ Nieformalna, na przykład:
 - ▲ rozmowy podczas przerwy,
 - ▲ rozmowy postronne.

Istnieją też różne jej rodzaje:

Miejsce	Gdzie?	Kto?	W jakim celu?
W szkole	autoewaluacja	wewnętrzna ewaluacja	formatywna (dla uczestników w celu pokierowania procesem)
Poza szkołą	obca ewaluacja (dokonana przez innego ewaluatora)	zewnętrzna ewaluacja	sumatywna (dla organu decyzyjnego w celu oceny procesu lub produktu)

Ewaluacja ma wiele celów. Do najważniejszych należą następujące:

- ▶ Ewaluacja inspirowa i wspiera ucznia.
- ▶ Uczniowie są współodpowiedzialni za swój proces uczenia się.
- ▶ Zapowiedziana wcześniej ewaluacja motywuje do lepszej pracy.
- ▶ Ewaluacja zmusza do autorefleksji.
- ▶ Ewaluacja pozwala zauważyć osoby, które wcześniej nie były zauważane.
- ▶ Ewaluacja pozwala poznać opinie osób
- ▶ Uczestnicy ewaluacji podejmują demokratycznie wszystkie decyzje.
- ▶ Powstaje kultura komunikacji i informacji zwrotnej.
- ▶ Możliwość wyrażenia swoich pomysłów, opinii i emocji.
- ▶ Ewaluacja wskazuje na potrzeby.
- ▶ Ewaluacja pozwala identyfikować się i integrować się z klasą.
- ▶ Ewaluacja przygotowuje uczniów do samodzielnej pracy.
- ▶ Ewaluacja wspiera autonomię ucznia.
- ▶ Ewaluacja pozwala poznać techniki samokontroli i samooceny.
- ▶ Ewaluacja pozwala podjąć decyzje na przyszłość.

Przykład ewaluacji lekcji:

Podręcznik: Moment mal! 1
Dział: 1

_____ | _____ | _____ | _____ | _____
sehr viel viel nicht so viel wenig nichts

_____ | _____ | _____ | _____ | _____
bardzo dużo dużo niezbyt dużo mało nic

5. Der Unterricht war:

_____ | _____ | _____ | _____
sehr interessant interessant so lala langweilig

Lekcja była....

_____ | _____ | _____ | _____
bardzo ciekawa interesująca taka sobie nudna

Cel główny: Nauczę się przedstawiać, pytać innych o ich dane osobowe, przedstawiać innych

Cele częściowe:

- ▶ potrafię odmieniać czasowniki,
- ▶ znam nazwy krajów, narodowości i języków,
- ▶ potrafię (dobrze) pracować w grupie.

Narzędzia ewaluacji:

1. Ich kann Verben konjugieren (Potrafię odmieniać czasowniki):

Verb (czasownik)	++	+	-	=
lernen				
arbeiten				
sein				

Verb (czasownik)	😊	😐	😞
sein			
haben			

2. Mein Lehrer hat mich:

motiviert nicht motiviert demotiviert
(Mój nauczyciel mnie: **motywował**
nie motywował **demotywowwał**)

3. Ich arbeite in der Gruppe (Pracuję w grupie):

sehr gern (bardzo chętnie)	gern (chętnie)	nicht so gern (niezbyt chętnie)	ungern (niechętnie)

4. Bei der Gruppenarbeit habe ich
..... gelernt

Ewaluacja służy podniesieniu jakości pracy własnej ucznia i nauczyciela, ponieważ jej wyniki zdecydują o poprawie lub zmianie podjętych działań. Jeżeli nauczyciel chce rozwijać tę umiejętność u swoich podopiecznych, musi wykazać się sam kompetencją przedmiotową w zakresie umiejętności samoobserwacji

i samooceny, umożliwiającą dalsze doskonalenie warsztatu pracy oraz podejmowanie refleksji, jak również kompetencją dydaktyczną w zakresie umiejętności diagnozowania potrzeb i umiejętności ucznia, określania mocnych i słabych punktów jego wiedzy i umiejętności oraz przekazywania mu informacji zwrotnej.

(listopad 2003)

Grzegorz Lubina¹⁾
Złotów

Nie bójmy się piosenek!

Piosenki po angielsku – jakże ich wiele. Któż z nas ich nie słucha? Któż z nas ich nie lubi? Czy jesteśmy w stanie zgodzić się, że mogą one być doskonałą pomocą w nauce i nauczaniu języka angielskiego? Co ciekawsze, nikogo nie trzeba do nich przekonywać i namawiać. Same w sobie są atrakcyjne, ciekawe i pociągające dla młodzieży, która słucha ich tak czy owak.

Po pierwsze należałoby nauczyć młodych ludzi odpowiedniego słuchania tego, czego i tak „słuchają”, aby odbywało się to z korzyścią dla języka angielskiego. Cóż to znaczy w praktyce?

Wystarczy jedna lekcja, aby pokazać naszym uczniom lub studentom – jak można ulepszyć swoje „słuchanie” piosenek w języku angielskim. Najczęściej robię to w ten sposób, że proszę uczniów o przyniesienie nagrania ulubionej piosenki wraz z tekstem oraz wygłoszenie krótkiego komentarza: *Dlaczego lubię tę piosenkę?* Następnie zapraszam na lekcji kilku ochotników do dokonania prezentacji swoich „songów”. Kolejnym krokiem jest dyskusja lub burza mózgów na forum klasy: *Jak słuchać? Jak wykorzystać swoje ulubione piosenki do wzbogacania swojej znajomości języka angielskiego i udoskonalania sprawności językowych?* Wnioski, do których dochodzę z młodzieżą, są następujące:

- ▶ warto słuchać, aby rozumieć słowa i sens piosenki,

- ▶ warto słuchać i stawiać pytania dotyczące treści, jak również własnych opinii i emocji,
- ▶ warto szukać ukrytych znaczeń i przenośni,
- ▶ warto słuchać ze „świadomością gramatyczną”, czyli nazywać czasy i zjawiska gramatyczne występujące w piosence,
- ▶ warto sprawdzać nowe słownictwo w słowniku,
- ▶ warto wynotowywać słówka i uczyć się ich,
- ▶ warto przepisywać teksty piosenek do specjalnych zeszytów, pamiętników i dzienników,
- ▶ warto tłumaczyć piosenki na poprawną polszczyznę,
- ▶ warto śpiewać piosenki i ćwiczyć w ten sposób wymowę,
- ▶ warto znać słowa piosenek na pamięć.

Oczywiście nie wszyscy młodzi ludzie muszą skorzystać z powyższych rad, wskazówek i wniosków. Ci jednak, którym zależy na doskonaleniu znajomości języka, będą lepiej i owocniej „słuchać” swoich ulubionych piosenek. a o to przecież chodzi!

Ważne jest również umiejętne wykorzystanie piosenek w języku angielskim na lekcjach. Myślę, że każdy z nas korzysta z tej formy zajęć od czasu do czasu, a przynajmniej z okazji Bożego Narodzenia. Nie bójmy się piosenek! Korzystajmy z nich często, bo młodzież kocha piosenki! Mogą one nam pomóc w nauczaniu, uatrakcyjnić zajęcia, odświeżyć nasze osobiste zainteresowania muzyczne („Nauczyciel to też

¹⁾ Autor jest nauczycielem języka angielskiego w I Liceum Ogólnokształcącym w Złotowie.

człowiek, który słucha muzyki”), a tym samym wzmocnić kontakt z młodzieżą²⁾. Systematyczne korzystanie z piosenek w języku angielskim na zajęciach może stać się zachętą dla młodzieży do samodzielnej pracy nad językiem.

Piosenki można stosować do realizacji różnych celów. W zależności od charakteru i celu lekcji piosenki mogą ilustrować zjawiska gramatyczne, np. piosenka ze „Skrzyпка na dachu” *If I were a rich man...* to gotowy przykład drugiego okresu warunkowego. Jeśli dobrze poszukamy znajdziemy piosenkę lub piosenki ilustrujące większość złożonych zjawisk gramatycznych poczynając od czasu Present Perfect (*Where have all the flowers gone?*), przez Present Perfect Continuous (*I've been working on the railroad*), a na mieszanych okresach warunkowych kończąc (*If only*).

Jeśli klasa lubi śpiewać, to piosenki mogą stać się gotowymi modelami i konstrukcjami, łatwymi do zapamiętania i pomocnymi do budowania własnych zdań i wypowiedzi. Wspólny śpiew to również dobre ćwiczenie fonetyczne, utrwalające prawidłową wymowę. Jeśli klasa jednak nie lubi śpiewać, zawsze można chóralnie odczytać dany tekst kilka razy.

Istnieje wiele rodzajów ćwiczeń, które mogą być zastosowane do piosenek:

- ▶ traktowanie piosenki jako tekstu (czytanki) do przeczytania i analizy,
- ▶ open cloze test,
- ▶ odgadywanie treści piosenki na podstawie tytułu,
- ▶ słuchanie przerywane w celu przewidywania treści kolejnych zwrotek,
- ▶ słuchanie ze zrozumieniem i wyłapywanie brakujących słów, czyli tzw. *gap filling*,
- ▶ streszczanie zwrotek piosenek do jednego zdania, czyli tzw. *message finding*,
- ▶ znajdowanie wątku przewodniego całej piosenki (*What is this song about?*),
- ▶ układanie – tworzenie kolejnych zwrotek piosenek,
- ▶ formułowanie opinii na temat piosenek,
- ▶ tłumaczenie piosenek na poprawną polszczy-

nę (lub jako poezję) i praca ze słownikiem dwu- lub jednojęzycznym,

- ▶ odnajdywanie poszczególnych części zdania lub części mowy w tekście,
- ▶ nazywanie występujących zjawisk gramatycznych,
- ▶ wyszukiwanie nowych słówek w celu ich opanowania,
- ▶ porównywanie piosenek,
- ▶ prezentacje swoich ulubionych utworów.

Piosenki mogą również być cennym utrwaleniem materiału, ćwiczeniem powtórzeniowym lub podsumowaniem danego działu.

Jak wiadomo, w języku angielskim istnieją piosenki, które zawierają różnego rodzaju „dziwadła językowe”, nie są poprawne gramatycznie lub leksykalnie, rządzą się swoimi prawami, mają uwrażliwiać lub szokować. Z jednej strony ważny jest więc odpowiedni dobór „songów” prezentowanych i wykorzystywanych przez nauczyciela na lekcjach. Z drugiej strony, gdy jakiś uczeń zaprezentuje tego typu tekst, należy uświadomić młodzieży specyfikę języka piosenek, jak również fakt, że angielszczyzna z angielskich „pubów i ulic” pozostawia wiele do życzenia. W każdym jednak przypadku piosenka to nie tylko autentyczny materiał językowy, to również odzwierciedlenie jakiegoś prądu muzycznego, współczesnych realiów, nastrojów, emocji. Warto więc podkreślić po raz drugi – nie bójmy się piosenek na lekcjach języka angielskiego!

Bibliografia:

- a) Na poziomie szkoły ponadgimnazjalnej:
M. Hancock (1999), *Singing Grammar - Teaching Grammar Through Songs*, Cambridge: CUP.
A. H. Osman, Jean McConockie (1979), *If You Feel Like Singing*, Longman.
C. Graham (1978), *Jazz Chants*, – Oxford: OUP.
- b) Na poziomie szkoły podstawowej:
A. Wieczorek (2001), *I Can Sing (1, 2, 3)*, – Warszawa: Wydawnictwo Szkolne PWN.
Angielski dla najmłodszych - Piosenki dla najmłodszych - Nursery Rhymes, Warszawa: – Wydawnictwo Szkolne PWN.
J. Dakin (1980), *Songs and Rhymes*, Longman.

(grudzień 2003)

²⁾ Odkąd często używam piosenek, zauważyłem pewien wzrost szacunku wobec mojej osoby i w jakimś sensie również mojego autorytetu w klasie. („Od faceta z angiłka można pożyczyć płyty, ma całkiem niezły zbiór”).

Lekcja języka niemieckiego z udziałem nauczycieli niemieckich

Od ponad pięciu lat nasza szkoła prowadzi współpracę z Grund- und Hauptschule w Dierdorf. Początkowo współpraca ograniczała się do wymiany nauczycieli obu szkół. Ostatnie dwa lata, to wymiana nie tylko nauczycieli, lecz także uczniów. Nasze kontakty oprócz wymiany bezpośredniej mają również charakter korespondencyjny. Przeważa oczywiście wymiana korespondencji drogą elektroniczną, co umożliwia stały kontakt zarówno między zaprzyjaźnionymi uczniami, jak również nauczycielami.

Już podczas pierwszej wizyty nauczycieli niemieckich zorganizowałem spotkanie naszych uczniów z ich udziałem. Spotkanie to miało charakter konferencji prasowej, podczas której zainteresowani uczniowie mieli okazję zadać naszym gościom dowolną liczbę pytań. Planowane początkowo na jedną godzinę lekcyjną spotkanie przeciągnęło się do dwóch godzin. Naszych niemieckich kolegów zaskoczyła przede wszystkim niezwykła, ich zdaniem, otwartość uczniów. Mimo popełnianych przez nich sporadycznie błędów komunikacja przebiegała bardzo dynamicznie, a zadawane pytania dotyczyły najróżniejszych sfer życia naszych gości. Ta forma kontaktów z uczniami znalazła swoją kontynuację również przy okazji kolejnych spotkań. Inną formą spotkań były lekcje w całości przygotowane i przeprowadzone przez nauczycieli z GHS Dierdorf. Podczas tych zajęć uczniowie, pod kierunkiem nauczycieli niemieckich, uczyli się piosenek połączonych z zabawą ruchową.

Ostatnia wizyta delegacji niemieckiej stała się pretekstem do zorganizowania przeze mnie lekcji języka niemieckiego z ich czynnym udziałem – tym bardziej, iż podczas naszej ostatniej wizyty w Niemczech nasi niemieccy koledzy informowali nas o czynionych przez nich przygotowaniach do

wprowadzenia do procesu lekcyjnego metod aktywizujących pracę ucznia. Nasza szkoła ma w tym względzie już pewne doświadczenia, którymi gotowi jesteśmy się dzielić. Tak więc proponowane zajęcia miały również charakter szkoleniowy. Oto jak wyglądał ich przebieg.

Lekcja rozpoczęła się od powitania obecnych na niej gości i uczniów oraz kontroli zadania domowego. Następnie oddałem głos moim uczniom, prosząc ich o zadanie naszym niemieckim gościom kilku pytań. Oto kilka z nich:

Wie heißen Sie?

Woher kommen Sie?

Was unterrichten Sie?

Wie gefällt es Ihnen in Polen?

Wie lange bleiben Sie noch in Krotoszyn?

Po podaniu uczniom tematu lekcji zwróciłem im uwagę, iż wykorzystamy obecność na lekcji naszych niemieckich gości, a szczególnie uwagę poświęcimy ich wrażeniom z niedawnej wycieczki do Karpacza.

Pierwszym zadaniem uczniów na tej lekcji było podanie czasowników odnoszących się do postawionego im pytania: *Was haben unsere Gäste in Karpacz gemacht?* Wymienione czasowniki zostały następnie zapisane w formie asocjogramu przez jednego z uczniów na tablicy. W związku z faktem, iż uczniowie poznali regułę tworzenia zdań w czasie przeszłym Perfekt na jednej z wcześniejszych lekcji, poprosiłem ich jedynie o jej krótkie przypomnienie. Z kolei na tablicy zostało zapisane przykładowe zdanie zaproponowane przez jednego z uczniów: *Die Lehrer aus Dierdorf haben einen Ausflug nach Karpacz gemacht.*

Następnym zadaniem było przygotowanie listy, zawierającej możliwe formy aktywności, które podjęli nasi goście podczas wycieczki. Po kilku minutach liderzy poszczegól-

¹⁾ Autor jest nauczycielem języka niemieckiego w Zespole Szkół z Oddziałami Integracyjnymi w Krotoszynie.

gólnych grup zaprezentowali pozostałym wyniki swojej pracy. Wybrane zdanie każdej z grup zostało zapisane przez jej przedstawiciela w czasie przeszłym Perfekt na tablicy.

Następna faza zajęć odbyła się już z czynnym udziałem naszych gości. Rektor GHS Dierdorf zaprezentował za pośrednictwem komputera wykonane przez siebie metodą cyfrową zdjęcia z pobytu w Karkonoszach. Uczniowie mieli możliwość zobaczenia tych zdjęć na ekranach swoich komputerów. Każdej z grup towarzyszył od tej pory jeden z niemieckich nauczycieli, pełniąc rolę koordynatora jej dalszych działań. Zadaniem grup było opatrzenie zaprezentowanych zdjęć odpowiednim komentarzem – w formie zdań w czasie przeszłym Perfekt. Po kilku minutach opiekujący się poszczególnymi grupami niemieccy nauczyciele odczytali głośno wyniki prac reprezentowanych przez nich uczniów.

W związku z pewnym podobieństwem gór do piramid, zaproponowałem jako jedno z ostatnich ćwiczeń zadanie, polegające na stworzeniu z dostępnych kawałków papieru piramidy tak, aby łączące się ze sobą krawędzie tworzyły logiczne zdania w czasie Perfekt. Było to ćwiczenie z używanego przez nas podręcznika *Der, die, das- neu*²⁾. Chciałem w ten sposób umożliwić naszym niemieckim kolegom wgląd do wykorzystywanych przez nas na lekcjach języka niemieckiego podręczników.

W ostatnim ćwiczeniu role pierwszoplanowe zagraли już prawie wyłącznie nauczyciele z Dierdorf. Każdy z gości w jednym zdaniu

opowiedział o tym, co robił w trakcie wycieczki. Niektóre wypowiedzi były jednak nieprawdziwe. Wychwycenie nieprawidłowych zdań (przez podniesienie ręki i głośne *falsch*) było ostatnim zadaniem tej lekcji, jakiemu zostali poddani uczniowie.

Zaproponowana forma lekcji spodobała się zarówno uczniom naszej szkoły, jak i uczestniczącym w niej nauczycielom niemieckim. Wszyscy podkreślali duże zaangażowanie uczniów w proces lekcyjny, ich otwartość i chęć wyrażania się. Uczniowie rzeczywiście nie czuli się skrępowani obecnością niemieckich nauczycieli, występujących w roli liderów ich grup. Przeciwnie, jak stwierdzili później, ich obecność była dla nich dodatkowym bodźcem.

Wszyscy byli zgodni co do tego, iż lekcja podczas której uczniowie dysponują pewną „kontrolowaną swobodą” podnosi znacznie jej efektywność, pozwala szybciej osiągnąć zamierzony cel, sprzyja dobrej atmosferze. Na zakończenie zastanawialiśmy się także nad innymi ćwiczeniami, które przyczyniłyby się do podniesienia atrakcyjności ćwiczeń w zakresie czasu przeszłego Perfekt.

Myślę, że przedstawiona powyżej propozycja lekcji może stać się impulsem dla nauczycieli języka niemieckiego innych polskich szkół, które nawiązały kontakt ze szkołami niemieckimi.

(grudzień 2003)

²⁾ M. Kozubska, E. Krawczyk, L. Zastąpiło (2003), *Der, die, das- neu*, Warszawa: Wydawnictwo Szkolne PWN.

Warto wiedzieć



Wkrótce rozpoczynamy rekrutację nauczycieli chętnych do prowadzenia pilotażu właściwego *Europejskiego portfolio językowego dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych i studentów*.

Szczegółowe informacje ukażą się wkrótce na naszej stronie:

www.codn.edu.pl/portfolio

Zapraszamy!

SPRAWOZDANIA



Ewa Dobija¹⁾

Pszczyna

Dzień otwarty

Reforma systemu oświaty z 1999 r. zmieniła w dużej mierze zasady funkcjonowania placówek oświatowych dając im dużą autonomię w zakresie kierowania, decydowania o przyszłym rozwoju, tworzenia własnego wizerunku w najbliższym środowisku. Nowe oczekiwania społeczeństwa wobec szkoły wynikające ze zmieniającej się rzeczywistości, wzrastająca konkurencja na rynku oświatowym, spowodowana potrzebą pozyskania uczniów, rozwinęła cały szereg działań mających na celu promowanie szkoły i ukazanie jej z jak najlepszej strony. Bardzo popularną formą umożliwiającą taką właśnie prezentację jest *Dzień otwarty*. Rodzice mogą w tym dniu poznać szkołę – obejrzeć sale lekcyjne i wystrój szkoły, ocenić bazę dydaktyczno-materialną, porozmawiać z nauczycielami a przede wszystkim zapoznać się z osiągnięciami szkoły i poziomem wiedzy uczniów.

Gwarancją powodzenia dnia otwartego jest aktywne uczestnictwo rodziców. Dlatego też ważne jest, aby z odpowiednim wyprzedzeniem poinformować lokalne środowisko o planowanej imprezie. W naszej szkole uczyniono to z miesięcznym wyprzedzeniem przy okazji spotkań rodziców z wychowawcami, jednocześnie krótko przed imprezą rozwieszono plakaty w najbliższym rejonie szkoły oraz duży plakat w budynku szkoły na tablicy informacyjnej *Aktualności szkolne*. Uczniowie wręczyli też rodzicom zaprojektowane specjalnie na tę okazję zaproszenia na koncert.

Dzień otwarty w naszej szkole odbył się 6 grudnia. Przed południem rodzice wzięli udział w lekcjach otwartych, po południu odbył się świąteczny koncert. Wybór daty nie był przypadkowy, gdyż dzień 6 grudnia umożliwił zaprezentowanie szkoły w miłej świątecznej atmosferze. Uczniów częstował słodyczkami św. Mikołaj, korytarze i sale lekcyjne były ustrojone ozdobami choinkowymi, na wystawie plastycznej *Tańcowała igła z nitką* uczniowie pokazali wykonane samodzielnie prezenty, a w *Plastusiowej Galerii*, której otwarcie miało miejsce w tym szczególnym dla szkoły dniu, można było zobaczyć witraże o świątecznej tematyce.

Ponadto do świąt Bożego Narodzenia nawiązywał w całości program artystyczny, prezentujący umiejętności recytatorskie i wokalnotaneczne uczniów. Odśpiewane angielskie i niemieckie kolędy potwierdziły, że dużą rolę w naszej szkole przywiązuje się do nauki języków obcych. Słowo wiążące wprowadzające do poszczególnych części koncertu zawierało informacje o osiągnięciach naszych uczniów. Po koncercie zaproszono gości na poczęstunek przygotowany w salach lekcyjnych.

Ważnym elementem naszego *Dnia otwartego* były lekcje otwarte dla rodziców ukazujące poziom wiedzy i umiejętności uczniów. Terminy rozpoczęcia lekcji ustalono z wyprzedzeniem, tak aby były one dogodne dla większości rodziców danej klasy. Udział rodziców

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w Szkole Podstawowej nr 2 w Pszczynie.

w lekcjach, wspólne rozmowy po przeprowadzonych zajęciach przyniosły obopólne korzyści – rodzice mogli poznać warsztat i metody pracy nauczyciela, nauczyciele z uwagą słuchali ich komentarzy, czerpiąc z nich wskazówki do dalszego doskonalenia pracy własnej.

Wkład pracy włożony w przygotowanie całej imprezy przyniósł konkretne efekty. Rodzicom bardzo podobał się ten dzień – atmosfera panująca w szkole, świąteczny wystrój, wysta-

wione prace plastyczne, program i ciekawa scenografia koncertu. Lekcje ukazały bezpośrednio warunki, w jakich pracują i rozwijają się dzieci, przedstawiły poziom nauczania i efekty pracy nauczycieli, a także pogłębiły kontakty z rodzicami i lokalnym środowiskiem. Ma to duże znaczenie dla szkoły – jej dalszego rozwoju i realizacji przedsięwzięć wymagających wsparcia ze strony rodziców.

(marzec 2005)

Piotr Wietrzykowski¹⁾

Bytom

Finał XI Wojewódzkiego konkursu antyczno-łacińskiego

Mottem tegorocznego, XI już finału Wojewódzkiego konkursu antyczno-łacińskiego, niech będą słowa Adama Mickiewicza: *Nie dbasz o czyste źródło, które płynie z góry, byleby ciekła woda z twojej miejskiej rury.*

Mylą się bowiem ci, którzy mieszają współczesne języki z łaciną czy greką, mylą się ci, których fascynuje jedynie powierzchnia rzeczywistości, a nie sięgają źródeł, korzeni naszej współczesnej cywilizacji. Inaczej wyglądałyby bowiem pisma języków współczesnych, gdyby nie zdobył naszych pradziadów z basenu Morza Śródziemnego, nie byłoby *Pana Tadeusza*, gdyby nie zaistniał pierwowzór epepej, Homerowej *Iliady*, nie byłoby teatru, filozofii, nauki i sztuki, gdyby nie starożytna Grecja, nie byłoby chrześcijaństwa, gdyby nie starożytny naród żydowski. Nie byłoby nawet współczesnych nazw: *telefon, telewizor, komputer, magnetowid* itd., które biorą się od antycznych źródłosłów, gdyby nie nasi starożytni antenaci.

Fascynatów właśnie tych związków starożytności ze współczesnością zgromadził finał XI Wojewódzkiego konkursu antyczno-łacińskiego, który tradycyjnie już odbył się w Zespole Szkół Ogólnokształcących nr 2 w Świętochłowicach. Do etapu szkolnego przystąpiło ok. 500 uczestników z 24 szkół województwa śląskiego, do fi-

nału 36 finalistów. Finał składał się z części pisemnej, która wyłoniła najlepszą dziesiątkę, oraz z części ustnej, która miała charakter zmodyfikowanego konkursu *Jeden z dziesięciu*. Nie „strzelali” bowiem do siebie uczestnicy, ale prowadzący zadawał kolejno pytania tak długo, aż Fortuna sama wyłoniła najpierw najlepszą trójkę, a potem zwycięzcę. Świadomie nieznacznie zmodyfikowaliśmy reguły, by to jednak Los zdecydował, a nie „eliminacja przez walkę”, ponieważ, widząc narastającą wśród młodzieży „agresję wygrywania za wszelką cenę”, chcemy raczej kształtować charaktery w duchu „*Bis vincit, qui se vincit in victoria*” („Dwa razy zwycięża, kto siebie zwycięsko przezwycięża”). Wygrała Agnieszka Wawrzyczek z I LO w Cieszynie.

Godzi się podziękować władzom miasta Świętochłowice za ufundowanie nagród książkowych, ponieważ stało się już tradycją, iż żaden z uczestników nie wyjeżdża ze Świętochłowic z pustymi rękami, dyrektorowi II LO w Świętochłowicach oraz koleżankom-nauczycielkom za bezinteresowną pomoc w zorganizowaniu tego szlachetnego przedsięwzięcia (a finał odbywał się w sobotę!).

Poniżej przedstawiam przykłady zadań, aby każdy mógł się zorientować w wymaganiach, przy czym o ile pasjonaci „czystej” łaciny

¹⁾ Autor jest nauczycielem języka łacińskiego w II Liceum Ogólnokształcącym w Świętochłowicach.

szukają swojego spełnienia w *Olimpiadzie języka łacińskiego*, to w tym naszym konkursie, ponieważ łaciny jest niedużo, a więcej uwagi poświęcamy kulturze śródziemnomorskiej i jej powiązaniom ze współczesnością, udział może brać nawet nieuczący się łaciny.

► Część językowa:

1. Co oznaczają łacińskie zwroty?
 - a. imponderabilia
 - b. mirabilia
 - c. quodlibet
 - d. summa summarum.....
 - e. vacat
2. Napisz pełną nazwę skrótów i co one oznaczają:
 - a. – Q.e.d.
 - b. – Rec.
 - c. – lb.
 - d. – l.e.
 - e. – D.O.M.
3. Od jakiego słowa pochodzą te nazwy?
 - a. cylinder –
 - b. kreda –
 - c. magnetowid –

- d. mit –
- e. stych –

► Część kulturowa:

1. Co oznaczają zwroty i jakie jest ich pochodzenie?
 - a. „kaudyńskie jarzmo”, czyli
 - b. „sybaryta”, czyli
 - c. „łóże Prokrusta”, czyli
2. Jakiego bóstwa to atrybut?
 - a. skrzydła, miecz, bicz –
 - b. liście wodorostów, siwa broda –
 - c. półczłowiek – półryba z dużą muszlą w dłoni – ...
3. Jakie bóstwo rzymskie odpowiada bóstwu greckiemu?
 - a. Hekate –
 - b. Iryda –
 - c. Gaja –
4. Co znaczą imiona:
 - a. Eulalia.....
 - b. Celestyn.....
 - c. Efrem.....

(marzec 2005)

Grażyna Różak, Elżbieta Nowak¹⁾
Wodzisław, Jędrzejów

Założyliśmy Stowarzyszenie

W styczniu 2005 r. po dwu i pół roku starań zarejestrowano w Kielcach Stowarzyszenie Sympatyków Języka Rosyjskiego i Kultury Rosyjskiej. Zebranie inauguracyjne odbyło się w VIII Liceum Ogólnokształcącym im. H. Sienkiewicza w Kielcach.

O działaniach podejmowanych przez członków grupy inicjatywnej kilkakrotnie pisaliśmy na łamach *Języków Obcych w Szkole*²⁾. Polegały one na dzieleniu się doświadczeniem w prowadzeniu zajęć pozalekcyjnych z języka rosyjskiego, przygotowywaniu i organizowaniu konkursów, wieczornic, wykorzystaniu metod aktywizujących na lekcji oraz podczas innych

form zajęć. Pisałyśmy o wsparciu udzielanym nam przez Konsulat Federacji Rosyjskiej w Krakowie, Rosyjski Ośrodek Nauki i Kultury w Warszawie, a przede wszystkim przez Akademię Świętokrzyską. Powyższe działania były prowadzone najintensywniej na terenie Zespołu Szkół Ponadgimnazjalnych w Wodzisławiu, VIII Liceum Ogólnokształcącego w Kielcach, Domu Kultury i Liceum Ogólnokształcącego im M. Reja w Jędrzejowie.

Obecnie po zarejestrowaniu Stowarzyszenia możemy działać w sposób zorganizowany. W skład Zarządu Stowarzyszenia weszły: Lubow Prokop – prezes, Jadwiga Słabiak – wiceprezes,

¹⁾ Grażyna Różak jest nauczycielką języka rosyjskiego w Zespole Szkół Ponadgimnazjalnych i Gimnazjum nr 1 w Wodzisławiu, Elżbieta Nowak jest nauczycielką języka rosyjskiego w Niepublicznym Liceum Ogólnokształcącym dla Dorosłych w Jędrzejowie.

²⁾ Patrz *Języki Obce w Szkole* nr 4/2001, 7/2001, 5/2002, 2/2004.

Grażyna Różak – sekretarz, Elżbieta Nowak – skarbnik.

Stowarzyszenie zgodnie ze swoim statutem będzie działać w trzech płaszczyznach:

- ▶ Podnoszenia poziomu znajomości języka rosyjskiego i kultury rosyjskiej wśród młodzieży przez przygotowywanie do certyfikatów międzynarodowych, organizowanie konkursów, warsztatów, imprez artystycznych w języku rosyjskim.
- ▶ Utworzenia forum wymiany doświadczeń pedagogicznych dla nauczycieli przez organizowanie zajęć otwartych, seminariów, prelekcji i wykładów w języku rosyjskim wygłaszanych przez Rosjan (wielu z nich jest członkami naszego Stowarzyszenia), pomocy metodycznej w przygotowywaniu do olimpiad języka rosyjskiego udzielanej przez Instytut Filologii Rosyjskiej Akademii Świętokrzyskiej, a w szczególności przez sekretarza naukowego Okręgu Świętokrzyskiego Annę Harczuk,

która była jednym z najaktywniejszych członków grupy inicjatywnej Stowarzyszenia.

- ▶ Udzielania pomocy językowej osobom prowadzącym działalność kulturalną, turystyczną i handlową ze Wschodem.

Honorowymi członkami Stowarzyszenia Sympatyków Języka Rosyjskiego i Kultury Rosyjskiej zostali: Alicja Stradowska – senator RP, Leonid Rodionow – konsul Federacji Rosyjskiej w Krakowie, Ryszard Kasperek – kurator świętokrzyski, Mieczysław Tomala – dyrektor Wydziału Edukacji Kultury i Ochrony Zdrowia Urzędu miasta Kielce. Instytucje wspierające działalność to: Akademia Świętokrzyska, Stowarzyszenie Polska–Wschód oddział w Kielcach, Świętokrzyski Urząd Marszałkowski, wydawnictwo WSiP, redakcja czasopisma „*Espona.Ru*”.

Wszystkich zainteresowanych nawiązaniem współpracy prosimy o kontakt. Nasz adres e-mail.: stowruskielce@op.pl

(kwiecień 2005)

Barbara Kujawa¹⁾
Warszawa

Polska i Niemcy – sąsiedzi w środku Europy

Ile wiedzą o sobie Polacy i Niemcy? Jak się postrzegają i jakie zmiany zachodzą w obrazie Polski i Niemiec u mieszkańców obu krajów? Aby odpowiedzieć na te pytania, oba kraje ustanowiły *Rok polsko-niemiecki* w Polsce i w Niemczech, który rozpoczął się w maju 2005 r. i potrwa do maja 2006 r. Wyznacza on 60 rocznicę zakończenia drugiej wojny światowej i 15 rocznicę podpisania *Traktatu o dobrym sąsiedztwie i przyjaznej współpracy*.

Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli realizuje w ramach obchodu tego roku w Polsce projekt *Polska i Niemcy – wspólna przyszłość w Europie*. Jednym z komponentów projektu jest powstająca w CODN publikacja *Nauczanie o stosunkach polsko-niemieckich. Poradnik*. W celu wzmocnienia treści zawartych w książce i nadania jej ostatecznego kształtu, CODN zorganizowa-

wał w dniach 23 i 24 maja 2005 r. w Ośrodku Szkoleniowym w Sulejówku seminarium. Zostało ono zaadresowane do środowiska oświatowego zaangażowanego w problematykę polsko-niemiecką, w tym do edukatorów, nauczycieli historii, wiedzy o społeczeństwie, języka niemieckiego, koordynatorów projektów polsko-niemieckich i doradców metodycznych. Celem seminarium była m.in. wymiana informacji, doświadczeń między instytucjami i organizacjami oświatowymi zajmującymi się edukacją o stosunkach polsko-niemieckich.

Podczas seminarium została przedstawiona koncepcja przyświecająca stworzeniu poradnika. Sięgając do poradnika nauczyciel otrzyma odpowiedź na pytania: Dlaczego należy nauczać tematyki polsko-niemieckiej? Jak jej nauczać? Jak się przygotować do takich zajęć? Jak reali-

¹⁾ Autorka jest nauczycielem konsultantem w Pracowni Języków Obcych Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli w Warszawie.

zować z młodzieżą projekty polsko-niemieckie w szerokim kontekście europejskim?

Rola bilateralnych projektów polsko-niemieckich jest nie do przecenienia – przyczynia się one z pewnością do neutralizowania istniejących stereotypów, pozwolą na dyskusje o cieniach przeszłości i na wspólne czytanie historii. Zaplanowano trzy części podręcznika: pierwsza będzie zawierała źródła i dokumenty historyczne, druga to poradnik dydaktyczny i trzecia to scenariusze lekcji i projektów.

Podręczniki do historii, funkcjonujące w szkołach polskich i niemieckich, w bardzo różnicowany sposób zajmują się tematyką polsko-niemiecką. Obraz zmian i tendencji, jakie możemy zaobserwować w przekazywaniu historii stosunków polsko-niemieckich w podręcznikach obu krajów, nakreślił obszernie prof. Adam Suchoński – dyrektor Instytutu Historii Uniwersytetu Opolskiego. Dzięki bogatym zbiorom Instytutu im. Georga Eckerta w Brunzshwiku udało mu się w ciągu ostatnich 10 lat zanalizować treść pochodzących z 70 krajów podręczników. Podczas seminarium w Sulejówku prof. Suchoński skupił się na porównaniu najważniejszych tendencji dominujących wśród polskich i niemieckich autorów podręczników historii. Wyszedł on z założenia, iż wiedza o historii Polski zapisana w książkach wpływa na to, jak jesteśmy postrzegani przez inne narody. Czy mamy powody do zadowolenia? Jak często polska historia pojawia się na kartach niemieckich podręczników? Jaka jest obudowa dydaktyczna niemieckich podręczników do historii? – to tylko niektóre, omówione przez prof. Suchońskiego kwestie.

Początki państwa polskiego w niemieckich podręcznikach są przekazywane w sposób różnicowany – niektóre z nich pomijają to zagadnienie, inne uwzględniają upraszczając je lub idealizując. Dotyczy to zwłaszcza wizyty Ottona III w Gnieźnie. Opisy tej wizyty bywają bardzo dokładne, ale ukazują ją z perspektywy niemieckiej. Tak więc mamy szczegółowy opis postaci Ottona III, ale nie pojawia się imię polskiego władcy. W polskich podręcznikach natomiast tematyka powstania państwa polskiego jest mocno rozbudowana.

Kolejne zagadnienie, któremu niemieccy autorzy podręczników poświęcają swoją uwagę, to kolonizacja w XIII i XIV wieku. Pojawiają

się takie hasła jak „*Polacy i Niemcy spotykają się*”, „*Polacy zapraszają Niemców do siebie*”. Na przestrzeni lat ulega zmianie ocena roli Zakonu Krzyżackiego w Polsce. Podczas gdy Florian Rossburg w swoim podręczniku *Expeditionsgeschichte* stwierdza, iż Krzyżacy odegrali wielką niepowtarzalną rolę w historii Polski, to 10 lat później możemy spotkać w innych podręcznikach niemieckich takie określenia jak: „*Pozyskiwanie nowych terenów przez Zakon Krzyżacki*” lub „*Określenie Krzyżak jest negatywnie odbierane przez Polaków*”. Jeśli chodzi o zagadnienie kolonizacji w polskich podręcznikach to podkreślają one, iż przyszła ona nie tylko z Niemiec, ale również z innych krajów europejskich. Jeśli chodzi natomiast o Zakon Krzyżacki w polskiej historii, to można zauważyć pozytywne zmiany w postrzeganiu roli zakonu w rozwoju terenów zajmowanych przez nich, chociaż cały czas polscy autorzy podręczników akcentują ich zaborczość.

Zagadnieniem, które niezmiennie się pojawia w każdym niemieckim podręczniku historii, są rozbiory Polski. Wpływa to raczej negatywnie na wizerunek Polski w oczach młodych Niemców, którzy swoje pierwsze bardziej intensywne spotkanie z państwem polskim zaczynają od jego rozpadu. Pojawia się tu również problem tak zwanych podwójnych obrazów, które przedstawiają to samo wydarzenie historyczne w różnym świetle. W przypadku rozbiorów chodzi o miedzioryt *Kołacz królów*, funkcjonujący w dwóch wersjach – pierwsza wersja (oryginał) pokazuje króla Stanisława Augusta w dramatycznej postawie z koroną spadającą z jego głowy oraz króla Prus Fryderyka, wskazującego szpadą na Polskę na mapie Europy. Druga wersja cenzurowana i przez to pozbawiona emocji, która powstała kilka lat później, próbuje łagodzić wymowę tego wydarzenia przez usunięcie szpady z ręki Fryderyka oraz korony na głowie Stanisława Augusta. Spotkanie głów państw uczestniczących w rozbiorze Polski przypomina tu raczej przyjacielską rozmowę, w której zainteresowane strony dochodzą wspólnie do kompromisu. Zarówno w niemieckich, jak i w polskich podręcznikach pokazuje się na ogół wersję cenzurowaną bez szpady, co stanowi swego rodzaju manipulację faktami historycznymi. Prof. Suchoński uważa, że ze względów dydaktycznych i w imię obiektywizmu powinno się zamieszczać

obie wersje, dając uczniom możliwość porównania i dyskusji na ten temat. Pozytywnym akcentem pojawiającym się w podręcznikach niemieckich jest nowe podejście do Konstytucji 3 Maja. Możemy w nich znaleźć takie określenia jak: „*pierwsza Konstytucja w Europie*”, „*pierwsza nowoczesna Konstytucja*”, „*Polacy walczą o swoją Konstytucję*”.

Nawiązując do problematyki podwójnych obrazów prof. Suchański wspominał o innym wydarzeniu historycznym, które zajmuje szczególne miejsce w podręcznikach niemieckich, natomiast w polskich jest traktowane raczej marginesowo. Chodzi tutaj o manifestację przed zamkiem Hambach 27 maja 1832 roku. Odbywa się ona pod hasłami zjednoczenia Niemiec i niepodległości dla Polski. Uczestnicy manifestacji niosą flagę niemiecką i flagę polską. Druga wersja tego obrazu, zamieszczana w większości niemieckich podręczników, nie pokazuje polskiej flagi. Był to okres w niemieckiej historii, w którym zachwycono się dążnością Polski do niepodległości i patriotyzmem Polaków. Niemiecki poeta Juliusz Mosen napisał wiele wierszy, w których sławi waleczność Polaków w walce przeciwko caratowi. Jednym z bardziej znanych tekstów tego autora jest *1000 walecznych opuszcza Warszawę* (*Die letzten zehn vom vierten Regiment*), funkcjonującym jako pieśń patriotyczna. Niewielu Polaków wie, iż autorem tekstu jest Niemiec.

Stałe miejsce na kartach książek szkolnych w Niemczech zawdzięczamy przede wszystkim drugiej wojnie światowej. Zmienia się nieco dobór faktów z tego okresu przez niemieckich autorów – dawniej przedstawiano np. wkroczenie Niemców do Warszawy wykorzystując obraz Hansa Schmidta, na którym ludność polska entuzjastycznie wita Hitlera. Tematem kiedyś często podejmowanym były krwawe wydarzenia w Bydgoszczy lub przedstawianie kawalerii polskiej, która stanowiła 10% polskich sił zbrojnych jako symbolu polskiego wojska. Obecnie chętnie wykorzystywanym tematem z okresu drugiej wojny i lat powojennych jest powstanie w Getcie Warszawskim oraz problematyka wysiedlenia i wypędzenia. Ten ostatni problem jest przedstawiany w różny sposób. Na przykład są podawane suche fakty ilustrowane mapką albo

wydarzenia te są opisywane jako łańcuch przyczynowo-skutkowy. Nie przedstawia się związku przyczynowo-skutkowego podając uczniom informację „*Polacy, Czesi wypędzili...*”, czy też zamieszcza się dużo materiałów pamiątnikarskich, przedstawiających dalsze losy wypędzonych rodzin. W polskich podręcznikach temat wypędzenia jest potraktowany zdawkowo – w podręczniku L. Podhoreckiego jest krótka informacja o liczbie wypędzonych osób (zawyżona według prof. Suchańskiego) oraz o obozie w Łambinowicach.

Współczesna historia Polski pojawia się na kartach niemieckich podręczników do historii w związku z Solidarnością oraz naszym wstąpieniem do UE, przy czym w prezentacji naszego kraju dominuje wątek rolniczy (zdjęcie żniw).

Cechą charakterystyczną niemieckich podręczników do historii jest położenie silnego nacisku na obudowę dydaktyczną. Prof. Suchański uważa, iż 40% zawartości podręczników do historii powinna stanowić część dydaktyczna, umożliwiająca uczniowi zrozumienie mechanizmów rządzących historią i wykształcenie umiejętności wczuwania się w uczucia osób żyjących nawet w odległych czasach. Warsztat polskiego pisarstwa podręcznikowego jest pod tym względem jeszcze niedopracowany.

Podsumowując temat stosunków polsko-niemieckich w podręcznikach obu krajów należy stwierdzić, iż w tym obszarze jest jeszcze wiele do zrobienia. Pozytywnym przemianom będą na pewno sprzyjać takie spotkania jak seminarium w Sulejówku, podczas których Polacy i Niemcy mają możliwość porównywania swojego spojrzenia na historię i dyskusowania możliwości nowego i bardziej obiektywnego potraktowania różnych wydarzeń historycznych. W spotkaniu wzięło udział wiele instytucji, którym dobro stosunków polsko-niemieckich leży na sercu. Były to między innymi Fundacja Współpracy Polsko-Niemieckiej, Polsko-Niemiecka Współpraca Młodzieży, Stowarzyszenie Wspólnota Kulturowa „Borussia”, Dom Pojednania i Spotkań im. Św. M. M. Kolbego w Gdańsku, Fundacja „Krzyżowa”, Dom Współpracy Polsko-Niemieckiej w Gliwicach, Fundacja Friedricha Eberta, Fundacja Konrada Adenauera.

(maj 2005)

The Changing European Classroom – the Potential of Plurilingual Education

Zmieniająca się europejska klasa – potencjał edukacji różnojęzycznej

Konferencja *The Changing European Classroom – the Potential of Plurilingual Education* (Zmieniająca się europejska klasa – potencjał edukacji różnojęzycznej) została zorganizowana w ramach Prezydencji luksemburskiej w Unii Europejskiej w marcu 2005 r. i była w całości poświęcona idei CLIL (*Content and Language Integrated Learning – Zintegrowane nauczanie przedmiotowo-językowe*). Metodologia CLIL zakłada, że punktem wyjścia uczenia się są treści przedmiotowe (geografia, historia, wiedza o społeczeństwie itp.) przekazywane za pomocą medium języka obcego. Jednak do czynienia z CLILem mamy tylko wtedy, gdy w trakcie procesu dydaktycznego jest wykorzystywana zarówno metodyka nauczania języka obcego, jak i metodyka przedmiotu, będąca podstawą edukacji językowej. Jest to decydujący czynnik, który odróżnia CLIL od nauczania języków obcych w kontekście szczególnych potrzeb językowych (np. uczenie języków jakiejś konkretnej grupy zawodowej). Badania wykazują, że podejście typu CLIL pobudza procesy poznawcze uczących się i pozytywnie wpływa na ich rozwój.

Odpowiadając na zasadnicze pytanie: *Po co i dla czego CLIL?*, uczestnicy konferencji zwrócili uwagę na następujące aspekty społeczne:

- ▶ przygotowanie uczniów do życia w międzynarodowej społeczności,
 - ▶ uznanie języków mniejszości narodowych,
 - ▶ rozwijanie u uczniów kompetencji zawodowych,
 - ▶ przygotowanie uczniów do mobilności,
 - ▶ rozwijanie u uczniów kompetencji interkulturowej,
 - ▶ promowanie pracy w grupach
- oraz pedagogiczne, zwracając szczególną uwagę na pedagogiczny potencjał CLILu:

- ▶ kształtowanie u uczniów inteligencji zespolonej (*collective intelligence*),
- ▶ promowanie autonomii uczącego się,
- ▶ rozwijanie twórczego podejścia u uczniów,
- ▶ promowanie nauki opartej na pogłębionych procesach poznawczych (*deep cognitive learning*),
- ▶ korzystanie w pełni z możliwości, jakie stwarza edukacja różnojęzyczna,
- ▶ kształtowanie u uczniów umiejętności wprowadzania zmian i podejmowania ryzyka,
- ▶ rozwijanie u ucznia strategii uczenia się,
- ▶ treści przedmiotowe dostarczają lepszego kontekstu do uczenia się języków.

W trakcie konferencji zidentyfikowano i omówiono również następujące czynniki wpływające na kształt polityki językowej w kontekście CLILu: społeczne (ile CLILu, jaki status CLILu, aspekt ekonomiczny), organizacyjne (czas, wiek rozpoczęcia, kadra nauczycielska, materiały dydaktyczne), merytoryczne (współpraca, strategie, refleksja, aspekty metodyczne) oraz indywidualne (podejście, motywacja, zaufanie, style poznawcze). Uwzględniając wyżej wymienione czynniki i biorąc pod uwagę kontekst edukacyjny, właściwe władze edukacyjne (narodowe, regionalne, lokalne) a także sami nauczyciele, powinni wypracować odpowiednie podejście związane z wykorzystaniem CLILu. Innymi słowy, nie ma jednego modelu wykorzystywania metodologii CLIL w nauczaniu. Właściwy model dla danego kontekstu edukacyjnego będzie zależał od potrzeb (np. wynikających z prawa mniejszości narodowych do edukacji w rodzimym języku lub też wynikających z charakteru rynku pracy – np. edukacja przedmiotowa w języku obcym jest coraz bardziej popularna w Polsce na różnych poziomach, począw-

¹ Autor jest koordynatorem programu SOCRATES-LINGUA i Konkursu EUROPEAN LANGUAGE LABEL oraz dyrektorem unijnego programu eLEARNING w Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji w Warszawie.

szy od przedszkoli a skończywszy na uczelniach wyższych), uwarunkowań i możliwości, ponieważ wprowadzenie CLILu ma sens tylko wtedy, gdy dysponujemy odpowiednimi materiałami dydaktycznymi i wykwalifikowaną kadrą nauczycielską.

Korzystając z praktycznych przykładów CLILu zaprezentowanych w trakcie konferencji, można wyróżnić następujące przykłady realizacji metodologii CLIL w polskim kontekście edukacyjnym. Są nimi:

- ▶ edukacja dwujęzyczna na różnych etapach (przedszkola, szkoły, szkolnictwo wyższe),
- ▶ inicjatywy związane z elementami edukacji dwujęzycznej na przedmiotach zawodowych,
- ▶ realizacja treści ścieżek międzyprzedmiotowych na lekcjach języków obcych,
- ▶ przykłady tzw. *language across curriculum* (język w kontekście treści programowych), funkcjonującego w wielu podręcznikach do nauki języków obcych,
- ▶ jedyny program nauczania²⁾ typu CLIL dla szkół podstawowych i gimnazjów do języka angielskiego dla klas 'niedwujęzycznych' opracowany przez Barbarę Ściborowską i Ewę Kołodziejską razem z podręcznikiem *Surprise* i obudową do niego,
- ▶ wprowadzanie przez nauczycieli metod aktywizujących, a w szczególności praca typu 'projekt'.

W trakcie konferencji przedstawicielka Eurydice, Maria Luisa Garcia Minguez, przedstawiła wyniki zamieszczone w opracowaniu Eurydice nt. realizacji CLILu w poszczególnych krajach

członkowskich. Polska wypadła w nich dość dobrze na tle innych krajów. W opracowaniu zebrano dane dotyczące:

- ▶ zakresu CLILu w systemie edukacyjnym,
- ▶ przygotowania nauczycieli do realizacji CLILu,
- ▶ języków mniejszości narodowych, w których jest prowadzona edukacja.

W ostatnim dniu konferencji przeprowadzono również warsztaty w grupach, w trakcie których omawiano, jak w sposób praktyczny jest realizowany CLIL w poszczególnych krajach, jakie stawia on trudności przed nauczycielami i jakie (jeśli w ogóle) przynosi korzyści. Przy tej ostatniej kwestii zwracano uwagę, że w zależności od kontekstu edukacyjnego, społecznego i geograficznego niektóre formy CLILu przynoszą korzyści, a niektóre nie. To, co ma wartość w jednym kraju, nie musi przynosić korzyści w innym.

Ostatni referat został wygłoszony przez Johna Trima, który odniósł się do wyżej wymienionych aspektów i podkreślił, że CLIL jest szansą na zlikwidowanie zjawiska społecznego wykluczenia.

Ze strony polskiej w konferencji uczestniczyły następujące osoby: Krystyna Kowalczyk (MENiS), Maria Gorzelak (CODN), Beata Trzciska (CKE) oraz autor tego artykułu, Paweł Poszytek (FRSE).

(maj 2005)

²⁾ Program zatwierdzony przez MENiS: DKW – 4014 – 6/00. Patrz również Ewa Kołodziejńska (2004). *Language for life – początek drogi do CLIL*, w: „Języki Obce w Szkole” nr 6/2004.

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*.

RECENZJE



Krystyna Mihułka¹⁾

Haczów, woj. podkarpackie

Abenteuer Deutsch²⁾

Oferta podręczników do nauki języka niemieckiego na polskim rynku jest niezwykle bogata. Z roku na rok pojawiają się nowe pozycje, których autorzy prześcigają się w pomysłach, jak unowocześnić podręcznik i uczynić go bardziej atrakcyjnym dla ucznia. Jednak tego typu „zabiegi” nie zawsze są uwieńczone sukcesem. Większość dostępnych podręczników charakteryzuje chaotyczna konstrukcja, którą można zauważyć już w spisie treści. Brakuje spójności między poszczególnymi tematami, tematyka zawarta w kolejnych rozdziałach znacznie odbiega od zainteresowań uczniów w wieku 10–12 lat, a oferowane teksty są zbyt proste i monotonne, tzn. powtarzają się stale te same rodzaje – dialog lub opowiadanie. Do negatywnych cech należą też proponowane zadania, które w niektórych podręcznikach są wręcz infantylne. Nie skłaniają one wcale uczniów do myślenia, często polegają tylko na uzupełnianiu zdań według zamieszczonego wzoru, nie są więc zróżnicowane a w każdym rozdziale można się spodziewać zbliżonych poleceń.

Na szczęście obok tych „nudnych” podręczników, które raczej odstraszą ucznia od nauki języka niemieckiego, dostępne są na naszym rynku również podręczniki, dzięki którym nauka języka obcego staje się dla uczniów wielką przyjemnością, a zagłębianie się w tajniki obcej kultury wielką przygodą. Do tego typu podręczników należy *Abenteuer Deutsch*.

Abenteuer Deutsch to kurs kontynuujący naukę języka niemieckiego w szkole podstawowej po trzech latach nauki. Należy go więc postrzegać jako drugi etap nauki języka niemieckiego w klasach 4-6 szkoły podstawowej, który prowadzi do osiągnięcia poziomu B1 Rady Europy.

Abenteuer Deutsch zawiera treści bliskie sercu 10–12-latków, tzn. tematy dotyczące ich zainteresowań, sposobu spędzania wolnego czasu i wypoczynku oraz ich emocji i konfliktów w relacjach z dorosłymi. Ponieważ tego typu treści są najczęściej omawiane wśród rówieśników, autorki kursu postanowiły dać już czwartoklasistom szansę, by mogli porozmawiać na dręczące ich tematy w nawiązaniu do tekstów proponowanych przez podręcznik. Mają więc oni na lekcji języka niemieckiego możliwość nie tylko wyrażania swoich myśli, ale wyrażania ich w języku obcym. Uczniowie mogą czerpać niemałą satysfakcję z faktu, że nabywają niezbędne na poziomie B1 umiejętności, aby móc prowadzić tak „dojrzałe” rozmowy na tak „ważne” tematy. Dzięki *Abenteuer Deutsch* przekonują się szybko, że ich koledzy zza zachodniej granicy „borykają się” z podobnymi problemami. Szukając cech wspólnych (wspólnych problemów, zainteresowań) między językiem wyjściowym i odwierciedlonej w nim kulturze, a językiem docelowym wraz z jego kulturą, uczniowie budują tzw. „mosty porozumienia”, które stanowią doskonały punkt wyjścia w procesie przezwyciężania lęków i obaw związanych z odmiennością tego drugie-

¹⁾ Autorka jest asystentką w Zakładzie Filologii Germańskiej Państwowej Wyższej Szkoły w Chełmie.

²⁾ H. Stasiak, A. Herling, M. Błaszowska, M. Stanek-Kozłowska (2003), *Abenteuer Deutsch*, Warszawa: REA.

go kraju i jego mieszkańców. Dzięki mostom porozumienia jest przełamywana bariera kulturowa dzieląca te kraje. To właśnie różnice kulturowe są przyczyną braku porozumienia między przedstawicielami dwóch różnych kultur (np. polskiej i niemieckiej), mimo nienaganej znajomości języka docelowego. W *Abenteuer Deutsch* autorki kładą więc bardzo duży nacisk na rozwijanie nie tylko kompetencji językowej, ale także kompetencji komunikacyjnej i interkulturowej.

Abenteuer Deutsch to cykl podręcznikowy obejmujący trzy zestawy do nauki języka niemieckiego w IV, V i VI klasie szkoły podstawowej. Każdy zestaw składa się z podręcznika podstawowego, książki ćwiczeń, materiałów samostestujących dla ucznia (*Wszystko dla ucznia*), poradnika metodycznego dla nauczyciela, nagrań do podręcznika i książki ćwiczeń na CD lub na kasecie oraz programu multimedialnego.

Przed szczegółową analizą każdej z wyżej wymienionych części zestawu *Abenteuer Deutsch* należałoby wyjaśnić tytuł, gdyż jest on ściśle związany z układem podręcznika i książki ćwiczeń. *Abenteuer Deutsch* można przetłumaczyć na język polski w dwojaki sposób – jako *niemiecki z przygodami* lub *przygoda z niemieckim*, przy czym obydwie interpretacje są w pełni uzasadnione. Podręcznik i książka ćwiczeń są bowiem podzielone na „przygody” (rozdziały), z których każda jest poświęcona innemu zagadnieniu, zaś praca z *Abenteuer Deutsch* może się okazać prawdziwą przygodą dla uczniów, którzy dzięki zawartym treściom odkrywają stopniowo nieznane dotąd zakamarki kultury kraju docelowego.

Podręcznik i książka ćwiczeń są przejrzysto skonstruowane, co można już zauważyć oglądając spis treści. Każda przygoda jest podzielona na osiem stacji, a każda stacja zawiera nowe informacje i proponuje szereg zadań pozwalających rozwijać wszystkie sprawności językowe: rozumienie ze słuchu, czytanie ze zrozumieniem, mówienie i pisanie. Warto zaznaczyć, iż zarówno poziom oferowanych tekstów (słuchanych i pisanych), jak i zadania dotyczące rozwijania sprawności czynnych, a więc dotyczące pisemnego redagowania tekstów własnych czy ustnych wypowiedzi na dany temat, wzrasta stopniowo, tj. przechodzi od tekstów (zadań)

łatwiejszych do tych bardziej skomplikowanych. To samo dotyczy słownictwa, które w każdej przygodzie jest wzbogacane o nowe jednostki leksykalne i zwroty. Autorki wprowadzają również systematyzację gramatyki. Polega ona na tym, iż uczniowie zaczynają świadomie poznawać, a przez to rozpoznawać w tekstach struktury gramatyczne charakterystyczne dla języka niemieckiego. Nie uczą się ich intuicyjnie, jak w pierwszym etapie nauki języka, lecz w pełni świadomie.

Układ podręcznika i książki ćwiczeń jest taki sam, tzn. są zachowane te same przygody. Każda przygoda rozpoczyna się fazą asocjacji (stacja 1: *Spielen und Knobeln*), dostarczając materiału stymulującego w postaci obrazków, symboli czy zdjęć. Celem stacji pierwszej jest wprowadzenie uczniów (najczęściej w formie zabawy) w tematykę lekcji, przez przypomnienie czy też usystematyzowanie słownictwa. W drugiej stacji pojawia się fragment historyjki obrazkowej (celowo urwanej), która jest kontynuowana w piątej stacji. Urwana historyjka obrazkowa doskonale nadaje się do prowadzenia dyskusji, dotyczącej jej zakończenia, podczas której uczniowie wymieniają swoje propozycje, snują przypuszczenia, stawiają hipotezy, których testowanie nastąpi w piątej stacji po przeczytaniu historyjki do końca. Forma historyjki jest również w pełni „trafiona”, gdyż uczniowie o wiele chętniej czytają komiksy niż, np. opowiadania czy wiersze. Stacje trzecia, czwarta, szósta i siódma zawierają teksty, w większości autentyczne, rozwijające w pierwszej kolejności sprawność słuchania i czytania ze zrozumieniem. Dzięki zaproponowanemu materiałowi ustawicznemu treningowi podlegają nie tylko dwie wyżej wspomniane sprawności, lecz wszystkie, w zależności od tego, jakie zadania proponujemy naszym uczniom. W każdej stacji jest zachowana zasada integracji międzyprzedmiotowej, polegająca na łączeniu nauki języka obcego z wiadomościami i umiejętnościami ucznia, tj. z wiedzą uprzednio przez niego nabytą. Ósma, ostatnia stacja każdej przygody – *Lesecke* – to baśń, tematycznie związana z głównym wątkiem lekcji. Autorki umyślnie wybrały baśnie z regionów Śląska, Mazur i Kaszub, a więc z tych miejsc. „w których splątały się losy ludności polskiej i nie-

mieckiej”³⁾. Na szczególną uwagę zasługuje koniec siódmej stacji, zawierający segment lekcyjny *Ich kann schon... – To już umiem...*, w którym uczeń sam może się ocenić, tzn. stwierdzić, na ile i w jakim stopniu opanował materiał danej przygody. To niezwykle ważny fragment podręcznika, gdyż „zmusza” on ucznia do samorefleksji i samooceny. Autorki wykazały się dużą pomysłowością w tworzeniu zadań. Są one urozmaicone, ciekawe zarówno jeżeli chodzi o ich treść, jak i formę. Obok zadań służących bezpośrednio treningowi poszczególnych sprawności, są również zadania, w których uczniowie mają coś narysować, pokolorować czy wyciąć. Przy zadaniach są umieszczone piktogramy (wyjaśnione na początku książki ćwiczeń), symbolizujące to, czym uczniowie będą się zajmować w danym zadaniu. Dzięki nim uczniowie mają pewne wyobrażenie o zadaniu, nawet bez przeczytania polecenia. Na podkreślenie zasługuje fakt, iż polecenia są dwujęzyczne – sformułowane w języku polskim i niemieckim prosto i przejrzysto.

Obok spraw merytorycznych należałoby przyjrzeć się też stronie wizualnej podręcznika i książki ćwiczeń. Bardzo istotnym jest fakt, iż książka ćwiczeń jest również barwna. Wiadomo, że po kolorowe ćwiczenia zarówno uczniowie, jak i nauczyciele sięgają z większą przyjemnością niż po czarno-białe. Każdej przygodzie jest przyporządkowany odpowiedni kolor (w podręczniku i ćwiczeniach), co zdecydowanie ułatwia odnalezienie danej jednostki lekcyjnej. Strony słowniczka umieszczonego na końcu książki ćwiczeń, są również oznakowane odpowiednim kolorem, tzn. każda kartka słowniczka (podzielona na stacje) jest w kolorze, odpowiadającym kolorowi danej przygody. Każdą stronę słowniczka można wyciąć i odpowiednio poprzecinać, tworząc tym samym zakładkę do książki oferującą dodatkowo nowe słówka wraz z ich polskimi objaśnieniami. Szata graficzna podręcznika i książki ćwiczeń jest bardzo piękna, druk jasny i przejrzysty. Zarówno w podręczniku, jak i w książce ćwiczeń umieszczono wiele ilustracji (są to autentyczne zdjęcia przedstawiające zabawy lub inne ciekawe miejsca z krajów niemiec-

kiego obszaru językowego), obrazków, kolaży, komiksów, zastosowano różne rodzaje czcionki, które wyraźnie mają swoją funkcję – a że jakość edytorska jest wyśmienita, rzeczywiście spełniają swoje zadanie.

Na podkreślenie zasługuje fakt, że *Abenteuer Deutsch* jest jedynym kursem na naszym rynku, który oferuje *poradnik metodyczny dla ucznia*, tzn. książeczkę *Wszystko dla ucznia*. Zawiera ona opis wymagań edukacyjnych, dzięki któremu każdy uczeń sam może sprawdzić, jakie musi spełnić wymagania, by uzyskać promocję do następnej klasy lub by otrzymać ocenę wyższą, tj. czwórkę lub piątkę. W książce jest również szereg testów sprawdzających jego wiedzę z materiału zawartego w każdej przygodzie oraz transkrypcja tekstów do podręcznika i książki ćwiczeń, nagranych na CD lub na kasecie. W dalszej części książki są umieszczone bliższe informacje dotyczące certyfikatów *Kompetenz Deutsch 1 i 2 (KID 1 i KID 2)* oraz przykładowe zadania z testów dotyczących wyżej wspomnianych certyfikatów. Ostatnim fragmentem jest słowniczek zawierający słówka w języku niemieckim, ułożone w kolejności alfabetycznej, do których uczniowie mają znaleźć – na podstawie poznanego materiału polskie odpowiedniki.

Bardzo istotną częścią zestawu jest *Poradnik metodyczny dla nauczyciela*. Zawiera on scenariusze wybranych lekcji, plan wynikowy, transkrypcję tekstów do słuchania z CD lub kasety, testy i zadania dla uczniów, rozwiązania do ćwiczeń z podręcznika, książki ćwiczeń oraz do testów i zadań dodatkowych, a także przykładowe zadania z testów na certyfikaty KID 1 i KID 2.

W skład zestawu wchodzi również płyta CD lub kasetka z nagraniami do podręcznika i książki ćwiczeń, której lektorami są dzieci z Niemiec.

Ambitne teksty, ciekawe zadania, spójny układ podręcznika i książki ćwiczeń, wyjątkowo piękna szata graficzna i niewygórowana cena powodują, że kurs ten cieszy się dużym powodzeniem wśród uczniów i nauczycieli. Z *Abenteuer Deutsch* można również korzystać w gim-

³⁾ H. Stasiak, A. Herling, M. Błaszowska, M. Stanek-Kozłowska (2003), *Abenteuer Deutsch. Poradnik metodyczny dla nauczyciela*, Warszawa: REA, s. 4.

nazjum, a to dlatego, że jest to kurs na wysokim poziomie językowym, a zawarte w nim treści doskonale nadają się do pracy z młodzieżą gimnazjalną. Biorąc pod uwagę te niewątpliwe zalety kursu *Abenteuer Deutsch*, polecam ten podręcz-

nik tym wszystkim nauczycielom, którzy chcą prowadzić lekcje języka niemieckiego w sposób atrakcyjny i zainteresować przedmiotem jak największą liczbę uczniów.

(kwiecień 2005)

Paweł Sobkowiak¹⁾

Poznań

Horizons – podręczniki dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych

Podręczniki *Horizons 1* i *Horizons 2*²⁾ są przeznaczone odpowiednio dla uczniów klasy I i II³⁾ liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego i technikum (IV etap edukacyjny). Każda część kursu obejmuje książkę ucznia (*Student's Book*), zeszyt ćwiczeń do samodzielnej nauki (*Workbook*), książkę nauczyciela (*Teacher's Book*), dwie płyty CD lub kasyety audio z nagraniami do podręcznika, przeznaczone do użytku w klasie (*Class Audio CDs/ Class cassettes*), zestaw testów (*Tests booklet*), plan wyników.

Obie książki składają się z 9 rozdziałów (*units*) – jednego wprowadzającego (odpowiednio *Starter Unit* i *Welcome Unit*) i ośmiu rozdziałów zasadniczych. Na końcu podręcznika znajduje się zestaw materiałów dodatkowych, uzupełniających każdy rozdział (*Language Plus*), lista czasowników nieregularnych (*Irregular verbs*) oraz wyjaśnienia użytych w słowniczku symboli transkrypcji fonetycznej (słowniczek angielsko-polski z transkrypcją fonetyczną, w którym uczniowie znajdują słownictwo do każdego rozdziału podręcznika zamieszczono w końcowej części zeszytów ćwiczeń). Każdy z podręczników liczy 111 stron.

Autorzy przyjęli podejście komunikacyjne – zapewniają uczniom aktywną naukę, zmierzającą do porozumiewania się oraz mobilizującą ich do konstruktywnego podejścia do własnej nauki, w której język stanie się narzędziem

do przekazywania znaczących dla nich treści. Prowadzi to do rozbudowania ich wiedzy i wizji świata oraz przyczynia się do ogólnego rozwoju. Podejmowane tematy i proponowane ćwiczenia są w pełni zgodne z zainteresowaniami i potrzebami uczniów szkoły średniej. Droga do wykształcenia kompetencji komunikacyjnej jest uczestniczenie w możliwie wielu sytuacjach tak konstruowanych przez nauczyciela, by były one maksymalnie zbliżone do naturalnych sytuacji porozumiewania się w życiu codziennym. Z tego powodu prezentacja nowego materiału językowego jest najczęściej sytuacyjna i wizualna, ogranicza stosowanie języka ojczystego ucznia, a objaśnienia i komentarze są sprowadzane do niezbędnego minimum, choć oba podręczniki mają też swój program gramatyczny i leksykalny, zgodny z wymaganiami programowymi nowej matury dla poziomu podstawowego.

Kurs zawiera wiele ćwiczeń i technik odwołujących się do różnych stylów uczenia się: głównie wzrokowego i słuchowego, mniej ruchowego. Uczniowie uczą się myślenia i technik uczenia się – zdobywają umiejętności poznawania, w jaki sposób się uczą, co jest niezwykle ważne na początkowym etapie nauki. Ćwiczą też techniki egzaminacyjne, np. określanie głównej myśli tekstu, rozróżnianie poszczególnych części tekstu, wskazywanie określonych informacji, czy

¹⁾ Dr Paweł Sobkowiak prowadzi zajęcia z Business English na Wydziale Prawa i Administracji Uniwersytetu im. A. Mickiewicza w Poznaniu.

²⁾ Radley, P., Simons, D., Wieruszewska, M. (2004), *Horizons 1*, Oxford: OUP; Radley, P., Simons, D., Wieruszewska, M. (2004), *Horizons 2*, Oxford: OUP.

³⁾ *Horizons 1* lub *Horizons 2* w zależności od tego, czy kurs jest kontynuacją nauki języka angielskiego w gimnazjum, czy nie.

konkretne typy zadań maturalnych (*Matura na horyzoncie, Warto pamiętać*).

Kurs, zgodnie z wymogami współczesności, uczy szacunku do innych i współpracy z innymi. Dział *Real World* zapoznaje użytkowników podręcznika z wieloma realiami życia w krajach anglojęzycznych – Anglii, USA, Kanady a nawet Afryki Południowej. W ten sposób uczniowie zdobywają nie tylko wiedzę o wspomnianych krajach, ale także większe zrozumienie języka, którego się uczą i globalnej kultury, której jest on nośnikiem. Zadania zlecane uczniom w większości łączą w sobie odpowiedni poziom trudności językowej i poznawczej, zachowując ramy, które dają im szansę podejmowania prób, a jednocześnie nie stwarzają poczucia zagrożenia i ułatwiają odniesienie sukcesu. Uczniowie uczestnicząc w procesie uczenia, który z założenia ma dla nich być przyjemny i ciekawy, zdobywają istotną motywację do nauki języka angielskiego.

We wczesnym okresie nauki języka obcego uczniowie potrzebują wsparcia, by zrozumieć i reagować na język obcy oraz by go używać. Taką pomocą mogą być jasne instrukcje i konteksty, a także wykorzystywanie środków wizualnych, mimiki czy gestu, jak również odpowiednich technik zadawania pytań. Recenzowane podręczniki w pełni spełniają to kryterium. Dialogi i teksty wprowadzają współczesny język angielski w naturalnym kontekście. Polskie instrukcje w zeszytach ćwiczeń z pewnością ułatwią uczniom samodzielną pracę w trakcie wykonywania pracy domowej lub uzupełniania braków spowodowanych nieobecnością w szkole czy też podczas przygotowań do testu lub egzaminu.

Struktury gramatyczne, wokół których jest zbudowany program kursu, są wprowadzane w sposób dobrze zorganizowany. Ich dobór jest właściwy a kolejność występowania uzasadniona potrzebami komunikacyjnymi ucznia. Wprowadza się wybrany fragment danej struktury, a nie całość zagadnienia. W odpowiednim momencie ćwiczy się kontrast, np. zdania w czasie Present Continuous i Present Simple albo Simple Past i Past Continuous. Powszechnie wiadomo, że indukcyjne nauczanie gramatyki kształtuje samodzielność ucznia, trenuje domysł językowy i krytyczne myślenie oraz zwiększa trwałość zapamiętywania. Użytkownicy *Horizons 1* i *Horizons 2*

będą mieli możliwości rozwijania wspomnianych umiejętności. W podręczniku jest zachowany przyjęty schemat kolejności działania obowiązujący w przypadku nauczania gramatyki: wprowadzenie (prezentacja), ćwiczenie (praktyka językowa) i stosowanie (produkcja językowa).

Choć gramatyka jest jednym z kryteriów doboru materiału w podręczniku, jej nauczanie jest etapem przejściowym między nauczaniem elementów języka z podsystemu fonicznego, leksykalnego i gramatycznego, a rozwijaniem poszczególnych sprawności językowych. Wprowadzając konkretną strukturę, autorzy pamiętają o jej funkcji – uczniowie wiedzą, że np. uczą się mówić o swych umiejętnościach i talentach, a nie budują zdań z czasownikiem *can*. Większość ćwiczeń ma jasno określony cel i klarownie określoną sytuację. Umożliwiają wielokrotne powtarzanie danego wzoru zdaniowego, ale zawsze w naturalnych sytuacjach, tak by jasny był dla ucznia sens działania.

Podręcznik narzuca sposób pracy nad językiem dostosowany do wieku odbiorcy, co jest niewątpliwie jego walorem. U uczniów szkoły średniej dominuje pamięć logiczna nad mechaniczną i myślenie abstrakcyjne nad konkretnym. Dlatego w *Horizons* wprowadzono objaśnienia i komentarz gramatyczny, terminologię gramatyczną i wyjaśnienia reguł funkcjonowania systemu językowego. Zaletą serii jest też *Grammar Reference* napisana w języku polskim i dołączona do zeszytu ćwiczeń.

Horizons umożliwia także uczniom opanowanie innych podsystemów językowych – wymowy, pisowni, słownictwa. Słuchając rozmaitych dialogów – z różnymi akcentami angielszczyzny brytyjskiej i amerykańskiej oraz w wykonaniu nierodzimych użytkowników języka – uczniowie zapoznają się z dźwiękami, rytmem, akcentem i intonacją języka angielskiego oraz uczą się je naśladować i produkować w naturalny, niewymuszony sposób. W każdym rozdziale ćwiczą rozróżnianie i kontrastowanie pojedynczych dźwięków czy trenują wymowę końcówki czasu przeszłego czasowników regularnych *-ed*. Trenuje się też akcent wyrazowy i intonację zdania angielskiego.

Autorzy kładą też duży nacisk na aktywną naukę słownictwa. Jest ono wprowadzane w grupach tematycznych, takich jak np. dom, rodzina, szkoła, prace domowe, jedzenie, spē

dzanie wolnego czasu i zainteresowania, oraz za pomocą przejrzystych i jednoznacznych obrazków, sprzyjających zapamiętywaniu. Użyto też różnych technik nauczania i utrwalania słownictwa: kojarzenie słowa z obrazkiem, aktywne odgadywanie nowego słownictwa, podawanie synonimu czy antonimu, klasyfikowanie wyrazów do różnych kategorii, znajdowanie słowa nie pasującego do danej grupy czy krzyżówek i ćwiczeń tłumaczeniowych.

Książka umożliwia pracę nad czterema sprawnościami językowymi. Sprawności receptywne są ćwiczone przed produktywnymi. Ćwiczenia skonstruowano w taki sposób, iż uczniowie słuchając czy czytając mają ku temu określony powód i stawia się im konkretne zadania. Wprowadza się ich w słuchanie/czytanie selektywne i wdraża w korzystanie z domysłu językowego i orientacji, co do ogólnego sensu wypowiedzi. Autorzy użyli całej gamy technik poprzedzających słuchanie/czytanie, towarzyszących i następujących po słuchaniu/czytaniu. Mają one odpowiednio ukierunkować uwagę uczniów na określony temat, pobudzić motywację, utrzymać koncentrację czy wreszcie sprawdzić zrozumienie całości lub szczegółowe tekstów. Dziwi nieco połączenie pracy nad rozwijaniem rozumienia ze słuchu i czytania ze zrozumieniem zastosowane w książce (*Read and Listen*). Czemu służy słuchanie i patrzenie w skrypt dialogu czy tekstu? Jedyne osłuchaniu się z wymową bo z pewnością nie rozwijaniu sprawności słuchania ze zrozumieniem. Pomijam fakt, że jest to wyjątkowo nienaturalne – słuchając radia nie widzimy tekstu, który do nas dociera. Szkoda też, że autorzy nie zamieścili na końcu podręcznika skryptu rozmów służących do ćwiczenia sprawności rozumienia ze słuchu. Pozwoliłoby to szczególnie uczniom słabszym pracować nad nimi samodzielnie w domu.

Celem ćwiczeń w mówieniu jest stworzenie uczniom rzeczywistych sytuacji, które narzucają konieczność użycia języka angielskiego aby porozumieć się, nie zaś ćwiczenia danej struktury gramatycznej czy słownictwa. Zadania obejmujące mówienie użyte w *Horizons* mają wzmocnić w uczącym się poczucie, że potrafi po angielsku zadać i odpowiedzieć na proste pytania, a także opowiedzieć o sobie i otaczającym świecie. Służy temu odgrywanie w parach dialogów według podanej instrukcji czy wzoru, opisanie

historijki przedstawionej na obrazkach czy przeprowadzenie wywiadu. Tematyka pokrywa się z listą tematów z informatora maturalnego dla poziomu podstawowego.

Sprawność pisania jest ćwiczona zawsze w ostatniej części danej jednostki – uczniowie są dobrze przygotowani, aby na podstawie poznanych wiadomości tworzyć podobne, sterowane a potem coraz bardziej samodzielne teksty w języku angielskim, np. piszą e-mail o ważnych dla nich wydarzeniach, krótkie notatki czy bardziej skomplikowane teksty.

Autorzy *Horizons* dobrze poradzi sobie też z integracją sprawności językowych – przeczytany tekst jest bodźcem do napisania kartki czy wykonania plakatu a usłyszany dialog punktem wyjścia do prowadzenia podobnych interakcji w klasie. Na szczególną uwagę zasługują prace projektowe umieszczone na końcu książki. Uczniowie przeprowadzają np. badania ankietowe, dokonują prezentacji ulubionego aktora czy wykonują plakat. Zadania z pewnością aktywizują uczniów i są dobrym impulsem do powtórzenia wcześniej poznanego materiału, zintegrowania z innymi przedmiotami czy korzystania z nowych technologii. Zaletą wszelkich projektów, zabaw czy ćwiczeń interakcyjnych jest fakt, iż przyczyniają się one do tworzenia atmosfery współpracy i wzajemnej pomocy w czasie lekcji.

Recenzowana seria rozwija autonomię ucznia. Wiele ćwiczeń zaprojektowano z myślą o pracy w parach czy grupie. Pozwala to zwiększyć liczbę i częstotliwość wypowiedzi ucznia oraz czyni go współodpowiedzialnym za własną naukę. Dwukrotnie w książce (po rozdziałach 4 i 8) pojawia się sekcja *Stop and Check* – zestaw różnych ćwiczeń pozwalający uczniom na dokonanie samooceny. Daje to im nie tylko możliwość sprawdzenia, w jakim zakresie opanowali materiał, ale także wzmacnia poczucie niezależności i świadomie rozwija strategie uczenia się. W tych częściach podręcznika uczniowie mogą też dokonać zestawienia swoich dotychczasowych umiejętności językowych (*Think about your progress*).

Podsumowując, recenzowana seria jest poprawna pod względem merytorycznym i dydaktycznym, a treści nauczania są zgodne z podstawą programową i liczbą godzin przewidzianą

nych w ramowym planie nauczania języka angielskiego w I i II klasie szkoły ponadgimnazjalnej. Oba podręczniki są napisane zgodnie ze standardami wypracowanymi dla nowoczesnego podręcznika do nauki języka obcego. Pod względem stopnia trudności są przystosowane

do IV poziomu kształcenia, zawierają formy aktywizujące i motywujące uczniów. Całość jest wydana bardzo starannie. Sądzę, że książki znajdą akceptację zarówno uczniów, jak i nauczycieli.

(grudzień 2004)

Barbara Kołodziejczyk¹⁾

Jastrzębie Zdrój

Tourisme.com i Santé-médecine.com²⁾

Nowe publikacje do nauki języka francuskiego specjalistycznego

Rynek wydawnictw językowych oferuje coraz więcej podręczników i materiałów dydaktycznych. Warto zwrócić uwagę na publikacje wydane ostatnio przez cieszącą się renomą i od wielu lat obecne w naszych księgarniach wydawnictwo Cle International.

Pozycje *Tourisme.com*, którego autorami są Sophie Corbeau, Chantal Dubois i Jean-Luc Penformis oraz *Santé-médecine.com* – zbiór ćwiczeń napisany przez Florence Mourlhon-Dallies i Jacqueline Tolas to dwie nowe książki, ukierunkowane na pogłębienie znajomości języka specjalistycznego. *Tourisme.com* dotyczy dziedziny turystyki, *Santé-médecine.com* – problematyki medycznej. Otwierająca się możliwość podjęcia pracy za granicą lub współpracy z zagranicznymi partnerami, to czynniki, które sprawiają, iż specjalistyczna znajomość języka obcego jest coraz częściej wymagana na konkurencyjnym rynku pracy.

Seria zaproponowana przez wydawnictwo Cle International, wychodzi naprzeciw oczekiwaniom tych wszystkich, którzy pragną pogłębić fachowe słownictwo z wyżej wymienionych dziedzin i rozwijać, obok kompetencji sprawnego posługiwania się językiem, językowe umiejętności zawodowe.

Kurs językowy *Tourisme.com*, obejmuje 120 godzin nauki. Jak określają autorzy, jest ad-

resowany zarówno do osób, które znają język francuski na poziomie podstawowym (ukończyły około 60 godzin kursu), jak i do osób, które miały już styczność z językiem, zaczynają jednakże naukę od podstaw (*faux débutants*). Zadanie, jakie stawiają sobie autorzy, to wyposażenie uczących się w umiejętność nawiązania komunikacji w sytuacjach związanych z turystyką. Podręcznik można wykorzystać na kursach specjalistycznych, przydatny okaże się w klasach hotelarsko-turystycznych, może uzupełniać naukę języka w liceach ogólnokształcących, wspomóc samokształcenie w wyżej wymienionej dziedzinie. Stanowi również pierwszy etap przygotowania do egzaminu: Certificat de Français du Tourisme et de l'Hôtellerie (CFTH) – certyfikatu wydawanego przez Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris (Paryską Izbę Przemysłowo-Handlową).

Dwa pierwsze rozdziały rozwijają kompetencje językowe przydatne w sytuacjach wspólnych wszystkim zawodom związanym z turystyką. Dotyczą przedstawiania się, prezentacji firmy, kontaktu z klientem. Pozostałe jednostki koncentrują się wokół zagadnień specjalistycznych takich jak organizacja czasu wolnego turysty (znajdą tu użyteczne informacje osoby pracujące jako animator, przewodnik, agent turystyczny). Kolejny rozdział przedstawia zagadnienie

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka francuskiego w Zespole Szkół nr 2 im. W. Korfańskiego w Jastrzębiu Zdroju.

²⁾ Sophie Corbeau, Chantal Dubois, Jean-Luc Penformis (2004), *Tourisme.com*, Cle International; Florence Mourlhon-Dallies, Jacqueline Tolas (2004), *Santé-médecine.com*, Cle International.

nia promocji ofert turystycznych. Następny dotyczy sprzedaży pakietów świadczeń (zainteresuje z pewnością tour-operatorów, pracowników i przedstawicieli biur podróży). Ostatni rozdział obejmuje problematykę opieki nad grupą (jednostka przydatna przewodnikom i pilotom wycieczek). Całość prezentowanego materiału sprzyja zarówno rozwijaniu kompetencji językowych, jak i zawodowych.

Każda jednostka składa się z czterech lekcji. Punktem wyjścia każdej lekcji jest dokument pisany lub nagranie, po którym następuje seria ćwiczeń pisemnych, ustnych lub łączących obie sprawności, usytuowanych w kontekście związanym z czynnościami zawodowymi, które można wykonywać indywidualnie, w parach lub grupach kiluosobowych pracujących równolegle. Istotnym elementem omawianej pozycji jest gramatyka. Struktury gramatyczne zostały zaprezentowane progresywnie, poczynając od najprostszycich zagadnień, jak np. odmiany czasowników, rodzajniki określone, nieokreślone, tworzenie przymiotnika. W kolejnych rozdziałach stopień trudności omawianych problemów gramatycznych wzrasta, autorzy proponują analizę tworzenia pytań, konstrukcji poszczególnych czasów, użycia zaimków itd.

Przedstawione zagadnienia są formą przypomnienia lub usystematyzowania wiadomości gramatycznych, co wydaje się posunięciem adekwatnym w podręczniku przewidywanym dla *faux débutants*. Każda lekcja jest prezentowana na trzech stronach, po których następuje test wyboru sprawdzający stopień opanowania gramatyki i kolejny test wyboru dotyczący zagadnień zawodowych. Lekcję zamykają dodatkowe informacje, bądź ćwiczenia rozszerzające dany temat. Polecenia są formułowane jasno i precyzyjnie. Poszczególne jednostki w systematyczny sposób scalają materiał leksykalny, gramatyczny, komunikacyjne funkcje języka i wszystkie umiejętności językowe.

Na końcu podręcznika znajduje się mini-kompendium zagadnień gramatycznych wraz z dodatkowymi ćwiczeniami oraz tabele odmian czasowników. Książka jest wyposażona w transkrypcję nagrań. Ten element stał się już dziś standardem każdego podręcznika wydawanego wraz z kasetą czy płytą kompaktową. Bardzo przydatny jest słowniczek pojęć turystycznych. Różno-

rodny i bogaty materiał zaprezentowany w ciekawej, kolorowej szacie graficznej podnosi atrakcyjność kursu i jego walory motywacyjne.

Autorzy przewidzieli również przewodnik metodyczny, choć materiał przedstawiony został tak zwięźle i precyzyjnie, że wprowadzenie go nie powinno stanowić problemu dla doświadczonego nauczyciela. Należy podkreślić, że przedstawiony kurs językowy, mimo ukierunkowania na pogłębienie znajomości języka specjalistycznego, rozwija w pełni kompetencje językowe uczącego się, kładąc nacisk na aktywną znajomość języka i umiejętność posługiwania się nim w prawdziwych sytuacjach komunikacyjnych.

Podręcznik *Santé-médecine.com* będący zeszytem ćwiczeń z szerokim komentarzem leksykalnym, jest, jak czytamy w przedmowie, przeznaczony dla osób pragnących doskonalić znajomość języka medycznego, dla studentów i obcokrajowców mieszkających we Francji, przyszłych lekarzy lub pielęgniarek chcących pracować bądź osiedlić się w przyszłości we Francji czy innych krajach francuskojęzycznych i przewiduje znajomość języka opanowaną po kursie 120 godzinnym.

Książka obejmuje sześć rozdziałów składających się z tekstów oraz ćwiczeń. Omawiane w poszczególnych rozdziałach zagadnienia dotyczą problemów coraz bardziej złożonych i coraz trudniejszego, wyspecjalizowanego słownictwa. Wstęp zatytułowany *Comment ça va ?* przedstawia najprostsze sytuacje komunikacyjne związane z samopoczuciem i objawami choroby. Kolejne rozdziały przybliżają problematykę konsultacji lekarskich, rodzajów przepisywanych lekarstw, badań ogólnych i specjalistycznych, pobytu w szpitalu, zadań stojących przed personelem medycznym.

Każdy dział zawiera zebrany materiał leksykalny, potrzebny do prawidłowego wykonania zadań. Ponad 100 proponowanych ćwiczeń, to odpowiedzi na pytania do tekstów, uzupełnianie dialogów, testy wyboru, uzupełnienia luk, analiza dokumentów autentycznych (wyniki badań medycznych, ulotek zawierających informacje na temat danego leku).

Przedstawione zadania to głównie ćwiczenia pisemne. Brak w podręczniku ćwiczeń komunikacyjnych, przyjmując, iż autorzy skupili się na odbiorcy mieszkającym lub mającym zamiar

zamieszkać we Francji, jest zrozumiały i uzasadniony. Jednak dla polskiego odbiorcy może to być dużym mankamentem, podobnie jak brak nagrań tekstów czy dialogów, zwłaszcza iż materiał zaprezentowany w ćwiczeniach z powodzeniem może zostać wykorzystany jako uzupełnienie lekcji języka francuskiego na lektoratach, w kolegiach językowych, a nawet w szkołach średnich, choć omawiane zagadnienia dotyczyć będą raczej poziomu rozszerzonego.

Niemniej książka ta jest pozycją wartościową i godną uwagi. Dostarcza wielu informacji cywilizacyjnych, przybliża system francuskiej opieki zdrowotnej, pozwala poznać francuskie realia i problemy. Zawiera informacje, jakich polskiemu studentowi czy uczniowi nie jest w stanie dostarczyć żaden kurs językowy. Doce-

nią też je z pewnością nauczyciele języka, dla których zebrane teksty i ćwiczenia okażą się cennym źródłem dodatkowej wiedzy.

Książka zawiera ponadto zebrane w tabelę *memento étymologique* – alfabetyczne zestawienie przedrostków, przyrostków i rdzeni, ich definicje i przykłady pojęć, które wystąpiły w prezentowanym materiale. Ostatnim elementem książki jest klucz do ćwiczeń.

Nie ma najmniejszej wątpliwości, że przedstawiona publikacja jest pozycją wartościową, która dzięki zawartemu w niej materiałowi zostanie doceniona i przyjęta z uznaniem przez wielu romanistów i osoby zainteresowane poszerzeniem wiadomości z dziedziny medycyny.

(październik 2004)

Maria Mameła¹⁾

Toruń

Sentencje łacińskie w „Dicta”

Na rynku księgarskim ukazała się w 2004 r. książka z 10003 przysłówiami i sentencjami łacińskimi, opracowana przez Czesława Michalunio²⁾. Jest to największy zbiór sentencji, obejmujący nie tylko okres starożytności, lecz również czasy nowożytne (np. Spinoza, Kopernik, Abelard). Podziwiać należy przeogromną erudycję autora, który sięgnął do tak bogatych pokładów myśli europejskiej.

Każda sentencja łacińska jest przetłumaczona na język polski wspaniałą polszczyzną. Dodatkowo jest podany autor tej myśli i dzieło, z którego została zaczerpnięta sentencja. To bardzo wzbogaca naszą wiedzę o starożytności i literaturze antycznej. Dzieło kończy indeks osobowy i tematyczny, ułatwiający wyszukanie danej myśli.

Autor ma ambicję objęcia swym zasięgiem całokształtu myśli łacińskojęzycznej, co jest niezwykle chwalebnyim zadaniem. Tym bardziej więc żał, że jest konsekwentny. W indeksie osobo-

wym znajduje się przypisanie danej sentencji konkretnej osobie, natomiast przy samym przysłowiu brak podania autora (np. obie sentencje Caeciliusa). Zdarza się to niestety zbyt często, by uznać to za zwykłe przeoczenie. Żał, bo książka byłaby idealnym zbiorem dla wszystkich pasjonatów antyku. Dziwi też, że autor dobrowolnie się ograniczył, znając prawidłową odpowiedź na pytanie, kto jest autorem podanej myśli. Zuboża to nasz odbiór tak poważnego i kompletnego dzieła, mającego ambicję być wyczerpującym i skończonym. Mimo to należy podziwiać mrówczą, benedyktyńską pracę autora, który zapewne przez całe życie kompletował swe dzieło, dużo czytając i wykazując się niebywałą spostrzegawczością w wyszukiwaniu odpowiednich sentencji. Z pewnością ta książka stanie się podstawą wiedzy zarówno dla specjalistów, jak i dla niezliczonej rzeszy miłośników pięknej łaciny w jej wymiarze ogólnoludzkim.

(kwiecień 2005)

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka polskiego w Zespole Szkół nr 2 w Toruniu.

²⁾ Czesław Michalunio (2004), *Dicta. Zbiór łacińskich sentencji, przysłów, zwrotów, powieżeń z indeksem osobowym i tematycznym*, Kraków: Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna „Ignatianum”, Wydawnictwo WAM, s.744.

Klik uczy angielskiego – Multimedialne zabawy językowe dla dzieci w wieku 4 – 8 lat²⁾

▼ Wybór programu komputerowego do nauki języka

Doświadczonemu nauczycielowi łatwo jest ocenić dobry podręcznik i popatrzeć na niego oczami dziecka. Lata obserwacji uczniów pozwalają poznać ich upodobania, ulubiony sposób pracy, reakcje na szatę graficzną książki czy na rodzaj muzyki, która zachęci lub zniechęci ich do śpiewania. Wiemy też zwykle, jakie efekty dźwiękowe pobudzą ich wyobraźnię i jakie postacie wzbudzą sympatię. Oceniając podręcznik próbujemy wyobrazić siebie z dziećmi w klasie i naszą wspólną pracę. W nauce w klasie i z książką dzieci są jednak cały czas kierowane przez nauczyciela. Prowadzenie lekcji, nawet najbardziej autonomicznej, należy bowiem do nas. To, w jaki sposób i w której części lekcji wykorzystamy podręcznik, zależy od nauczyciela.

W przypadku programu komputerowego mamy najczęściej do czynienia z odwrotną sytuacją. Przede wszystkim głównym i zwykle samodzielnym użytkownikiem programu jest dziecko. Samo decyduje o tym, jakie zadania chce wykonać i w które gry zagrać. Samo ocenia swoje możliwości i uczy się nowych umiejętności, żeby rozwiązać kolejne zadania. Osoba dorosła pełni w tej sytuacji inną rolę. Rodzic lub opiekun, częściej niż nauczyciel, asystuje dziecku i zachęca do pokonywania trudności, ale to dziecko kieruje swoją pracą, a właściwie zabawą. Pracując z komputerem, podobnie jak na lekcji, dzieci zwykle traktują naukę jak przyjemność i wyzwanie. Proces przyswajania języka przebiega w ich przypadku w dużej mierze podświadomie i jest tym efektywniejszy, im więcej emocji i zmysłów jest zaangażowanych.

I tu powstaje pytanie: co jest dla dzieci atrakcyjne w programie komputerowym? Jaki program można polecić pytającym o radę rodzicom? Jak ocenić program, którego podstawowym użytkownikiem będzie dziecko? Jak się przekonać, czy to, co dla dorosłych jest lub nie jest atrakcyjne, będzie takie dla dzieci? Zważywszy na małe jeszcze doświadczenie nauczycieli i rodziców w pracy z programami komputerowymi, pomoc w odpowiedzi na te pytania mogą same dzieci. Można więc powiedzieć, że najlepszą i najrzetelniejszą rekomendacją dają programowi jego mali adresaci. Poniższa recenzja podzielona więc zostanie na dwie części: opinię nauczyciela, autorki tego opracowania i kilkorga dzieci, użytkowników programu. Zostaną one poprzedzone listą kryteriów ewaluacji programów komputerowych i krótkim opisem programu.

▼ Kryteria oceny programów komputerowych

Zanim dokonamy wyboru programu komputerowego, powinniśmy rozważyć dwie grupy kryteriów. Te, które są ważne dla nauczyciela i ucznia oraz inne, odnoszące się do języka.

► Kryteria ważne dla nauczyciela

Ta grupa kryteriów dotyczy tego, czy treści zawarte w programie są zgodne z podstawą programową, wymaganiami programów szkolnych i przedszkolnych oraz czy treści te nie są szkodliwe wychowawczo. Ważnym kryterium w ocenie programu językowego będzie systematyczny rozwój umiejętności językowych ucznia oraz takie zastosowanie grafiki i środków dźwiękowych, które wspomagają naukę. Istotne jest

¹⁾ Dr Magdalena Szpotowicz jest starszym wykładowcą w Uniwersyteckim Kolegium Kształcenia Nauczycieli Języka Angielskiego w Centrum Kształcenia Nauczycieli Języków Obcych i Edukacji Europejskiej Uniwersytetu Warszawskiego.

²⁾ Elżbieta Gajek, Natalia Zimnowodzka (2004), *Klik uczy angielskiego – Multimedialne zabawy językowe dla dzieci w wieku 4-8 lat*, program komputerowy, Warszawa: WSiP.

też to, czy do programu jest dołączony przewodnik dla nauczyciela, zawierający wskazówki metodyczne na temat wykorzystania programu w klasie.

► Kryteria ważne dla ucznia

Ważnym kryterium jest to, czy program jest dla ucznia przejrzysty, czy łatwo się po nim „poruszać”, czyli to, czy ikony nawigacyjne są zawsze łatwo dostępne, np. wiadomo, jak z programu wyjść, jak powrócić do pracy i jak zapisać swoje wyniki. Program powinien mieć oznaczony przedział wiekowy adresatów i zawierać zabawy lub zadania o zróżnicowanej trudności. Zadania powinny odnosić się do różnorodnych zainteresowań uczniów i być ciekawe dla chłopców i dziewcząt. Sposób wykonania ćwiczeń powinien być wyjaśniony na przykładach, a nie tylko opisowo. Zadania i gry zawarte w programie powinny stymulować do pracy a nie nużyć i chociaż kilka z nich powinno pozwolić na pracę z w parze z rówieśnikiem lub osobą dorosłą.

▼ Charakterystyka programu

Program *Klik uczy angielskiego* jest przeznaczony do pracy samodzielnej w domu lub do wykorzystania z uczniami w przedszkolu, klasie szkolnej w nauczaniu zintegrowanym lub na lekcjach języka angielskiego. Pracując w grupie należy wykorzystywać pojedyncze ćwiczenia z programu i traktować je jako jeden z wielu sposobów pracy na lekcji, a komputer jak kolejną pomoc dydaktyczną. Nie należy więc planować całej lekcji jako pracy z tym jednym narzędziem. Korzystając z *Klika* w domu można zachęcać dziecko do wykonania kilku ćwiczeń podczas jednej sesji, ale, jak radzą autorki programu, należy towarzyszyć dziecku w zabawie i dbać o to, by nie spędzało przy komputerze dłużej niż kilkanaście minut za każdym razem. Dotyczy to w szczególności czterolatków, czyli najmłodszych odbiorców *Klika*. Obecność osoby dorosłej jest potrzebna niezależnie od stopnia jej znajomości języka angielskiego. Opiekun powinien pochwalić, zachęcić do eksperymentowania i w ten sposób pomagać w wytwarzaniu pozytywnego nastawienia do nauki języka obcego.

Po uruchomieniu programu na ekranie pojawia się siedem postaci dzieci, oznacza to, że program może śledzić postępy w nauce siedmiu użytkowników (np. w klasie). Jeżeli chcemy notować postępy dziecka, to należy za każdym razem wybierać tę samą postać, a wychodząc z programu zapisywać stan gry. Zabawy zawarte w programie są pogrupowane w czterech domkach. W każdym domku znajduje się po kilkanaście gier i są one tak ułożone, że każda kolejna gra poszerza zakres słownictwa. Ze względu na rosnącą trudność zadań, autorki zalecają odwiedzanie domków i wykonywanie zawartych w nich zadań w kolejności wskazanej przez numery, którymi są oznaczone. Dla orientacji zadania oznaczono też kolorami: na zielono dla dzieci od czterech lat, na żółto od pięciu i na czerwono od siedmiu. Prawidłowo rozwiązane zadania są oznaczane uśmiechniętą buzią i zapisywane na dyplomie, który można wydrukować po rozwiązaniu wszystkich ocenianych zadań. Ostatnie z zadań w każdym domku, oznaczone numerem 12, to gra dla jednego lub dwóch uczestników i udział w niej nie jest odnotowywany w dyplomie. Daje to możliwość wykorzystania programu na lekcji do pracy w parach lub w domu do zabawy z kolegą.

Bohaterami programu są polskie i angielskie dzieci. Do jednego z domków w osiedlu wprowadziła się właśnie angielska rodzina z dwójką dzieci: Kennym i Cindy. Polskie dzieci z sąsiedztwa zaprzyjaźniły się z nimi szybko i pomagają im na co dzień, np. w robieniu zakupów. Użytkownicy programu są świadkami i uczestnikami ich zabaw i przygód. Dialogi między bohaterami programu są dwujęzyczne, tak że mali użytkownicy mogą zrozumieć ich rozmowy. Narracja programu i polecenia są wyjaśniane przez polskiego lektora, co pozwala dzieciom, i towarzyszącym im dorosłym, którzy nie znają języka angielskiego, na swobodne poruszanie się po kolejnych zadaniach.

▼ Ocena programu

► Ocena nauczyciela

Zdaniem nauczyciela program jest bardzo różnorodny i uniwersalny. Przede wszystkim nadaje się do indywidualnej pracy z dzieckiem,

pracy samodzielnej (najlepiej w towarzystwie osoby dorosłej), w parach oraz z małą grupą na lekcji. Wszystkie zabawy są osadzone w ciekawym i jednocześnie realnym kontekście życia angielskiej rodziny w Polsce. Pozwala to małym użytkownikom programu utożsamiać się z bohaterami programu i zaprzyjaźnić z postaciami angielskich dzieci.

Program zawiera rozmaite typy ćwiczeń, które rozwijają różne umiejętności językowe. Przede wszystkim jest rozwijane i utrwalane słownictwo. Wymowa jest ćwiczona przez powtarzanie wyrazów usłysanych w programie, słuchanie jest doskonalone w ćwiczeniach na rozpoznawanie i wskazywanie wyrazów oraz rozróżnianie dźwięków, a mówienie w zabawach, w których dzieci uczą się piosenki, nagrywają swój głos i porównują swoje nagrania z głosami dzieci angielskich. Zaletą programu jest również to, że bohaterom udzielili głosów rodzimi użytkownicy języka angielskiego i dzieci korzystające z programu słuchają, dziecięcej angielskiej wymowy.

Nauczyciela kształcenia zintegrowanego ucieszy fakt, iż oprócz umiejętności językowych program rozwija dzieci poznawczo i nawiązuje do treści edukacji wczesnoszkolnej. Przykładem takiego zadania jest „malowanie” futer różnych zwierząt w ZOO lub zabawa, w której dzieci utrwalają zasady bezpiecznego zachowania się na drodze. Dla rozwoju samodzielności w uczeniu się nie jest bez znaczenia, że dzieci mają nieustannie możliwość wyboru ćwiczeń i są zachęcane do podejmowania decyzji. Oprócz tego, że sprawia im to przyjemność, bo czują się ważne i doceniane, mogą dostosować tempo nauki do swoich umiejętności i uczyć się tego, co sprawia im radość.

W rozwoju samodzielności pomagają też możliwości samooceny każdego ćwiczenia. Zaliczenie jest widoczne od razu, bo obok ikony ćwiczenia zapala się znaczek z uśmiechniętą buzią. Brak takiego znaczka oznacza brak zaliczenia. W takiej sytuacji dzieci od razu nabierają ochoty na poprawienie się i właściwe wykonanie zadania.

Do programu dołączono krótki, ale przejrzysty poradnik dla nauczyciela i rodziców, których uczniowie lub dzieci będą korzystać z pro-

gramu. Znajdują się tu niezbędne wskazówki metodyczne i praktyczne rady dla użytkowników.

► Ocena dzieci

Program *Klik uczy angielskiego* został poddany testowi. Osoby testujące były w wieku od 4 do 9 lat. Czterolatek miał minimalne doświadczenie z nauką języka angielskiego, ograniczające się do powtarzania piosenek, które znała z telewizyjnej dobranocki. Sześciolatka miała za sobą rok nauki angielskiego w przedszkolu i jej umiejętności językowe ograniczały się do znajomości kilku piosenek, około 30 słów oraz kilku podstawowych zwrotów. Dziewięciolatka uczyła się systematycznie przez pięć lat w małej grupie szybko pracujących dzieci i wykazywała duże zainteresowanie nauką języka angielskiego.

Wszystkie dzieci z łatwością poruszały się samodzielnie po kolejnych poziomach programu i rozumiały polecenia. Bez względu na wiek śpiewały i tańczyły do piosenek prezentowanych w programie. Dziewięciolatce, potrafiącej czytać, najbardziej podobała się wersja *karaoke*, do której samodzielnie śpiewała. Cała trójka, nawet najstarsza dziewczynka, potrzebowały pomocy i wyjaśnienia zadań polegających na porównywaniu wymowy wyrazów o podobnych i mało różniących się dźwiękach. Do najchętniej wykonywanych ćwiczeń należały zabawy, polegające na zapamiętywaniu sprzętów lub przedmiotów, które znikają z obrazka i które trzeba na powrót wkleić w tych samych miejscach.

Sześciolatka oprócz pracy z komputerem lubi rysować postacie z ulubionych ćwiczeń, np. Cindy z *Piosenki Cindy*. Lubi też zabawę, w której może ułożyć *puzzle*'a i wydrukować a potem pokolorować rysunek. Nie lubi za to tłumaczeń polskich w piosence, wydaje jej się, że i bez pomocy lektora wszystko rozumie, bo bohaterowie pokazują, o czym śpiewają. Nie przeszkadzało to wcale dziewięciolatce, ani czterolatekowi. Wszyscy użytkownicy programu lubią odwiedzać domek 4 i zabawę *Na farmie pani Marty*, gdzie odtwarzają z pamięci brakujące części farmy.

Reakcje dziewięciolatki były zaskakująco dobre. Pomimo tego, że program jest przeznac-

czony dla dzieci w wieku 4 – 8 lat, dziecko pracowało z programem przez ponad pół godziny i gdyby nie przerwanie pracy przez rodzica ze względu na higienę pracy z komputerem (zmęczenie wzroku dziecka), zabawa trwałaby nadal. Okazało się więc, że ćwiczenia i zabawy są atrakcyjne również dla starszych dzieci, bo pozwalają dziecku na bezpośrednią samoocenę i zawierają elementy humoru.

▼ Uwagi końcowe

Po przeanalizowaniu kryteriów opisanych powyżej i zestawieniu ich z oceną nauczyciela

oraz z reakcjami dzieci można stwierdzić, że program *Klik uczy angielskiego* jest solidnie przygotowaną pomocą dydaktyczną. Jest różnorodny metodycznie i bardzo dobrze dostosowany do potrzeb i możliwości językowych dzieci przedszkolnych i wczesnoszkolnych. Dla nauczyciela największą zaletą programu jest jego uniwersalność, czyli to, że nadaje się do pracy z grupą na lekcji (np. gra w parach) i do pracy samodzielnej w domu. Pomimo mało efektownej animacji czy braku atrakcyjnych efektów dźwiękowych, program podoba się dzieciom w różnym wieku i skutecznie zachęca je do pracy i zabawy z językiem angielskim.

(maj 2005)

Stanisław Dłużniewski¹⁾

Warszawa

Profesor Klaus²⁾

Programu multimedialny do nauki języka niemieckiego

Już od 1996 r. wydawnictwo EDGARD Multimedia ciągle rozwija swoją ofertę programową nauki języków obcych – *Profesor. Profesor Klaus* to seria programów multimedialnych do nauki języka niemieckiego. Ostatnie czwarte już wydanie zostało przez Autorów poszerzone i poprawione. Jest ono zgodne z założeniami podstawy programowej, zalecane przez MENiS do wykorzystywania w szkołach, a do nauki języka wprowadza szereg interesujących elementów. Mogą z niego korzystać zarówno osoby początkujące, jak i zaawansowane.

Program powstał dzięki owocnej współpracy wielu osób. Współpomysłodawcami i współautorami są m.in. Mariusz Jachimczuk, Iwona Kańska, Grzegorz Marchlewicz, Przemysław Woškowiak. Autorzy podręcznika i ćwiczeń części gramatycznej to Lidia Karwat, Barbara Niedźwiecka, Ewa Sikorska, a także lektorzy – Robert Kraszewski, Cordula Behrsing i Kama Jańczyk. Został przygotowany dla polskich użytkow-

ników, w związku z tym jego autorzy kładą nacisk na zagadnienia sprawiające szczególne trudności właśnie Polakom. Akcentują też różnice między realiami polskimi i niemieckimi.

Seria *Profesor Klaus* obejmuje dwa tytuły *Słownictwo i konwersacje* (2xCD-ROM) oraz *Gramatykę i rozumienie ze słuchu* (3xCD-ROM), dostępne także w wersji sieciowej dla szkół i firm do nauki języka niemieckiego w grupach. Jego autorzy dokonali takiego podziału stosując najpopularniejszy obecnie model nauczania języków – model podziału kompetencji (mówienia, słuchania, czytania i pisanie).

Program jest bardzo atrakcyjną ofertą, chociażby ze względu na jego wszechstronność wykorzystywania i zastosowania. Po pierwsze może on służyć zarówno do indywidualnej, jak i grupowej nauki od samych podstaw do poziomu zaawansowanego. Po drugie dostarcza doskonałego materiału przygotowawczego do różnych klasówek, testów i sprawdzianów. Po

¹⁾ Dr Stanisław Dłużniewski jest nauczycielem konsultantem w Pracowni Języków Obcych Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli w Warszawie.

²⁾ *Profesor Klaus*. Program multimedialny do nauki języka niemieckiego (1996). Warszawa: Wydawnictwo EDGARD Multimedia.

trzenie umożliwia użytkownikom zdobycie niezbędnej wiedzy potrzebnej do zdania matury, egzaminów wstępnych na studia a nawet egzaminu Zertifikat Deutsch.

Profesor Klaus to program wykorzystujący szereg nowoczesnych metod i rozwiązań ułatwiających naukę, w tym rozległą wiedzę na temat funkcjonowania pamięci i procesów uczenia się. Jego walorem jest już chociażby przejrzysta i uporządkowana struktura i łatwość zainstalowania i wykorzystywania. Zawiera on jasno i zrozumiale sformułowane instrukcje i polecenia. Odpowiedź na pytanie, np. jak się uczyć w zależności od poziomu zaawansowania, można znaleźć zarówno w *Pomocy* znajdującej się na pulpicie, jak i w załączonym w wersji drukowanej poradniku metodycznym. Dzięki zastosowaniu kont użytkownika, języka niemieckiego może się uczyć nawet cała rodzina i to każdy we własnym tempie oraz według indywidualnych potrzeb. Kolejną zaletą jest możliwość drukowania każdego potrzebnego nam fragmentu programu.

Przyjrzyjmy się teraz bardziej szczegółowo zawartości programu. *Słownictwo i konwersacje* to konwersacje na CD 1 oraz słownictwo na CD 2. Konwersacje zawierają różne dialogi z siedmiu trafnie dobranych grup tematycznych, z którymi można spotkać się na co dzień. Zostały one wzbogacone szeregiem ćwiczeń. Użytkownik może rozpocząć naukę od prezentacji (nauka słownictwa za pomocą ilustracji i ze słuchu), co jest szczególnie efektywną metodą przyswajania wiedzy zwłaszcza przez osoby początkujące i wzrokowców.

Następnie można przejść do krzyżówek i ćwiczeń typu – *znajdź słowo* (diagramy), które wprowadzają do nauki języka element zabawy i urozmaicenia. Poza tym użytkownik może ćwiczyć dialogi, tłumaczenia, rozumienie oraz dopasowywanie wyrazów i zdań, czyli umiejętności niezbędne w procesie opanowywania sztuki prowadzenia konwersacji.

Dużą zaletą jest także możliwość dokonywania nagrań (czytanie ról, tłumaczenie zdań, uzupełniania dialogów własnymi nagraniami), co niewątpliwie pozwala na doskonalenie wymowy przez dostrzeganie różnic w intonacji użytkownika i lektora.

Słownictwo i konwersacje, jak sugeruje sam tytuł, to nieustanna praca z nagraniami. Teksty

czytają rodzimi użytkownicy języka z różnych regionów Niemiec oraz z pozostałych krajów niemieckojęzycznych. Dzięki temu osoba korzystająca z programu nie tylko ćwiczy swoją wymowę, ale także w przyszłości nie powinna mieć trudności ze zrozumieniem, np. Niemca z Saksonii czy Szwajcara.

Słownictwo zostało dobrane według kryterium częstotliwości jego występowania na co dzień, choć uwzględniono również niektóre rzadko pojawiające się wyrazy, których znajomość mimo wszystko jest niezbędna w pewnych sytuacjach. Podzielono je na grupy tematyczne i zestawy. W niektórych z nich odnajdujemy aż 20 słówek, w innych znacznie mniej, co nie bardzo ma swoje uzasadnienie. Słownictwo jest podzielone na 3 poziomy (podstawowy, średnio zaawansowany i zaawansowany) i jest to wyraźnie zaznaczone przy ćwiczeniach. Jest ich wiele, m.in.: rozumienie i tłumaczenie ze słuchu, dyktanda czy ćwiczenie wymowy. Bardzo dobrym rozwiązaniem jest możliwość modyfikowania istniejących i opracowywania własnych ćwiczeń zgodnie z indywidualnymi potrzebami (*Generator ćwiczeń*), wykorzystując zarówno słownictwo znajdujące się w programie, jak i spoza niego. Osoby uczące się z programem *Słownictwo i konwersacje* mają m.in. możliwość szybkiego i trwałego opanowywania słownictwa i jego wymowy, przyswajania użytecznych konstrukcji językowych, a także pisania wypracowań.

Drużę część programu *Gramatyka i rozumienie ze słuchu*, w skład której wchodzi gramatyka na CD 1 oraz rozumienie ze słuchu na CD 2, obejmuje multimedialny podręcznik stanowiący swoistego rodzaju repetytorium, wyjaśniające w sposób zrozumiały i prosty 17 zagadnień gramatycznych i podstawowe zasady nowej pisowni. Zastanawiające jest tylko, czym kierowali się autorzy opracowując różną liczbę ćwiczeń do poszczególnych zagadnień gramatycznych i to często jednego typu? Dlaczego dla opanowywania przeczeń proponują tylko jedno ćwiczenie zaś do opanowania czasowników aż osiemnaście, w czym dziesięć to ćwiczenia typu wpisywanie, a pięć to układanki? Czasami pojawiają się także ćwiczenia o tej samej treści, w których zmieniono jedynie polecenia. Oczywiście użytkownicy mają do dyspozycji *Genera-*

tor ćwiczeń, ale przecież on ma pomagać w urozmaicaniu i poszerzaniu materiału, jeżeli ktoś akurat widzi taką potrzebę.

Walorem programu jest zamieszczony w obu częściach słownik, z którego korzystanie jest bardzo łatwe. Można w nim odnaleźć zarówno polskie, jak i niemieckie tłumaczenia słów. Gdy sprawdzamy np. wyraz lekarz, na ekranie wyświetli się również słownictwo tematyczne do tego hasła. W trakcie nauki użytkownik może także rozbudowywać zawartość słownika według własnych potrzeb.

Dodatkowo wartość *Profesora Klaus* zwiększają zamieszczone powtórzenia i statystyki. Po rozwiązaniu danego ćwiczenia program wyznacza datę (możliwość zmieniania parametrów) ponownego jego wykonania, co jest uzależnione od osiąganych wyników. Jeżeli będą one lepsze niż 51%, użytkownik może zrezygnować z jego powtarzania, zaś jeżeli będzie on wahał się między 15% a 51%, to częstotliwość powtórzeń zostanie zwiększona dwukrotnie. Osoby korzystające z tego programu mają więc możliwość nie tylko systematycznego, równomiernego przyswajania materiału (eliminowanie zaległości), oszczędzania czasu na powtórzenia utrwalonej już wiedzy, ale także śledzenia na bieżąco swoich postępów w nauce.

Cenne uzupełnienie *Profesora Klaus* stanowi dołączony w wersji drukowanej poradnik

metodyczny, w którym poruszono zagadnienia dotyczące psychologii uczenia się, zamieszczono porady i instrukcje, jak uczyć się języka niemieckiego oraz jak korzystać z programu. Program stanowi także świetne uzupełnienie wiedzy zdobywanej na różnego rodzaju kursach językowych, w szkole czy na korepetycjach.

Autorzy *Profesora Klaus* wskazują konkretne adresy internetowe, które stanowią cenne źródło informacji, wspomagają naukę języka niemieckiego, co również nie pozostaje bez wpływu na podnoszenie atrakcyjności programu. Szata graficzna również została idealnie dopasowana do realizowanej tematyki. Tylko w części *Gramatyka i rozumienie ze słuchu* zamieszczono aż 300 bardzo oryginalnych fotografii, m.in. przedstawiających kraje niemieckojęzyczne. Autorzy przez wprowadzanie wielu ilustracji, sentencji i przysłów, z jednej strony zapoznają użytkowników z różnymi ciekawostkami turystycznymi a z drugiej strony urozmaicają cały proces nauki.

Profesor Klaus to seria stanowiąca bardzo cenne źródło wiedzy. Uważam, że jest to jeden z najlepszych programów multimedialnych do nauki języka niemieckiego na polskim rynku, który posiada naprawdę wiele różnych zalet, co jest z pewnością zasługą świetnej współpracy jakże dużego zespołu autorskiego.

(luty 2005)

Maria Wodzyńska¹⁾

Warszawa

Profesor Henry²⁾

Profesor Henry to wydany przez Edgard Multimedia program multimedialny do nauki języka angielskiego. Do rąk użytkowników trafia właśnie piąta, poprawiona i znacznie rozszerzona wersja tego programu. Konstrukcja programu oraz dobór ćwiczeń pozwalają wykorzystywać go na wiele sposobów i do różnych celów. Umożliwia on indywidualną naukę języka

od podstaw bądź pracę w grupach zorganizowanych, a to dzięki temu, że dostępny jest także w wersji sieciowej. Z jego pomocą uczeń może samodzielnie przygotowywać się do szkolnych testów i sprawdzianów, egzaminów maturalnych i na wyższe uczelnie oraz do egzaminu FCE (First Certificate in English). Każdy program jest zaopatrzony w Konto Użytkownika,

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Policealnym Studium Hotelarsko-Turystycznym w Warszawie.

²⁾ *Profesor Henry*. Program multimedialny do nauki języka angielskiego (2004). Warszawa: Edgard Multimedia.

dzięki któremu zapamiętuje indywidualne postępy w nauce i wyznacza powtórzenia. Przyswajanie słownictwa za pomocą programu *Profesor Henry* polega bowiem na bardzo cierpliwym i systematycznym powtarzaniu materiału. Komputer śledzi postępy ucznia i sam wyznacza termin powtórzeń, w zależności od stopnia, w jakim opanował on słownictwo zawarte w danym ćwiczeniu. Każde ćwiczenie ma swą własną statystykę, a więc po jego wykonaniu uczeń ma możliwość sprawdzenia, na ile pytań odpowiedział poprawnie, a na ile błędnie. Uzyska również „wynik”, czyli swój rezultat wyrażony w procentach. Jeśli uczeń, wykonując jakieś ćwiczenie nie chce, by komputer wyznaczał mu powtórzenie zawartego w nim materiału bądź pragnie zmienić parametry powtórzeń, może to zrobić samodzielnie za pomocą opcji ustawienia.

Komplet programów składa się z dwóch tytułów:

- ▶ *Słownictwo i konwersacje* (2xCD-ROM)
- ▶ *Gramatyka i rozumienie ze słuchu* (3xCD-ROM)

Konwersacje (CD-ROM 1) obejmują rozmówki z życia codziennego i są podzielone na kilka grup tematycznych. Towarzyszy im pięć rodzajów ćwiczeń: *Dialog, Nagrywanie, Tłumaczenie, Rozumienie i Dopasowywanie*. Najpierw uczeń odsłuchuje dialogu, w którym jest prezentowany materiał językowy. Po najechnaniu myszą na wybrany fragment dialogu na dole ekranu pojawi się jego tłumaczenie na język polski. Następnie może nagrać dialog (lub tylko jego fragment), czytając kolejne kwestie do mikrofonu oraz porównać swoją wymowę i intonację z głosem lektora. *Tłumaczenie* polega na nagraniu tłumaczenia zdań wyświetlonych w języku polskim, zaś *Rozumienie ze słuchu* na uważnym odsłuchaniu nagrania i wskazaniu miejsca w dialogu, do którego ono pasuje. *Dopasowywanie* wymaga od ucznia przenoszenia wyrazów z ramki w odpowiednie miejsce. W *Konwersacjach* znajdują się również ćwiczenia ułatwiające opanowanie słownictwa. Jedne z nich to *Prezentacje*, czyli plansze z kolorowymi ilustracjami i podpisami podzielone na grupy tematyczne. Po najechnaniu na dane słowo myszą uczeń otrzyma jego tłumaczenie na język polski, a po kliknięciu usłyszy prawidłową wymowę. Ten rodzaj ćwiczenia uczy rozpoznawania słów ze słuchu i kojarzenia ich

z odpowiadającymi im rysunkami oraz prawidłowej pisowni wyrazów. Inne ćwiczenia mają postać *krzyżówek*, w które należy wpisać odpowiedniki haseł podanych w języku polskim lub *diagramów* typu „znajdź ukryte słowo”.

W części drugiej, zatytułowanej *Słownictwo* (CD-ROM 2), uczeń znajdzie ćwiczenia uczące słownictwa, *Generator ćwiczeń* oraz *Słownik*. Ćwiczenia zostały tak dobrane, by doskonalić wszystkie kompetencje językowe, co pomaga w skutecznym zapamiętywaniu słów. Mają one uczyć pisania, mówienia, rozumienia ze słuchu i tłumaczenia. Słówka, idiomy i zdania są podzielone na grupy tematyczne i zestawy (do 20 słówek w zestawie) oraz cztery poziomy trudności. Poziom 1 (podstawowy) obejmuje podstawowe słownictwo, niezbędne w codziennym porozumiewaniu się. W poziomach 2, 3 i 4 uczeń znajdzie słówka trudniejsze i bardziej specjalistyczne. Celowe wydaje się wykonywanie ćwiczeń w kolejności od najłatwiejszych do najtrudniejszych. Tak więc najpierw uczeń uczy się rozpoznawać słowa i zwroty ze słuchu, potem kojarzy je z ich polskimi odpowiednikami, tłumaczy je, uczy się ich prawidłowej wymowy, a na koniec poprawnie je zapisuje.

Taki schemat uczenia się umożliwiają kilkanaście rodzajów przygotowanych ćwiczeń:

- ▶ *rozpoznawanie ze słuchu* (spośród 4 prezentowanych słów trzeba wybrać słowo wypowiedziane przez lektora),
- ▶ *tłumaczenie ze słuchu* (spośród 4 prezentowanych polskich słów należy wybrać odpowiednik słowa wypowiedzianego przez lektora),
- ▶ *rozumienie ze słuchu* (bez podpowiedzi dźwiękowej należy znaleźć odpowiednik angielskiego słowa i następnie ocenić swoją odpowiedź),
- ▶ *tłumaczenie*,
- ▶ *wybór* (spośród 4 angielskich słów należy wybrać odpowiednik polskiego),
- ▶ *dyktando* (wpisanie usłyszanego wyrazu lub zwrotu),
- ▶ *wybór tłumaczenia* (do widocznego polskiego słowa należy dopasować angielski odpowiednik),
- ▶ *wpisywanie* (należy wpisać odpowiednie słowo, pasujące do prezentowanego polskiego wyrazu),

- ▶ *ćwiczenie wymowy* (nagrywanie i porównywanie z wymową lektora),
- ▶ *kojarzenie w pary* (łączenie w pary wyrazów angielskich i polskich).

Zaletą programu jest prezentowanie słów w kontekście zdania, w którym stanowią one część powszechnie stosowanych zwrotów i wyrażań z życia codziennego. Taki sposób prezentacji ułatwia szybkie przyswajanie gotowych do użycia struktur. Przykładami takich ćwiczeń są:

- ▶ *zdania – wybór* (w miejsce kropek w zdaniu należy dopasować jedną z podanych odpowiedzi),
- ▶ *zdania – wpisywanie* (wpisywanie słowa w lukę),
- ▶ *zdania – tłumaczenie* (widząc zdanie w języku angielskim, należy je w pamięci przetłumaczyć na język polski lub odwrotnie).

Ważnymi częściami programu są *Generator Ćwiczeń* oraz *Słownik*. Za pomocą *Generatora* uczeń może modyfikować istniejące ćwiczenia lub samodzielnie tworzyć własne, korzystając ze słówek znajdujących się w bazie programu lub dodanych przez siebie. *Słownik* pomaga w szybkim odnajdywaniu tłumaczeń i w nauce wymowy. Angielskim słowom i wyrażeniom towarzyszą polskie tłumaczenia. *Słownik* nie ma charakteru zamkniętego, ponieważ uczeń ma możliwość uzupełniania go o dodane przez siebie zwroty.

Między ćwiczenia zostały wplecione tzw. przerywniki, które mają na celu urozmaicenie procesu nauki oraz pogłębienie wiedzy ucznia na temat kultury i życia codziennego w Wielkiej Brytanii. Przybierają one najczęściej postać zdjęć, przysłów lub sentencji sławnych ludzi.

Drugą część programu to *Gramatyka i rozumienie ze słuchu*. Na *Gramatykę* składają się: *Podręcznik*, *Ćwiczenia gramatyczne* oraz *Słownik angielsko-polski*, zawierający 12000 haseł. Dzięki niemu uczeń może szybko odnaleźć tłumaczenie nieznanego słowa.

Podręcznik to bardzo przystępnie opracowane multimedialne repetytorium gramatyczne złożone ze 130 tematów, w którym poszczególne zagadnienia są zilustrowane rysunkami i przykładami w postaci 2500 nagrań dźwiękowych w wykonaniu *native speakerów*. Materiał zawarty w *Podręczniku* jest podzielony na działy, do których opracowano od kilku do kilku-

dziesięciu zbiorów ćwiczeń. Ćwiczenia reprezentują 4 poziomy zaawansowania – od podstawowego do zaawansowanego. Około 350 zestawów reprezentuje 8 typów ćwiczeń, wśród których znajdują się:

- ▶ *wpisywanie* (uzupełnianie luk w zdaniach),
- ▶ *wyбір* (wskazywanie prawidłowej odpowiedzi spośród kilku do wyboru),
- ▶ *układanka* (układanie poprawnych gramatycznie zdań z podanych wyrazów),
- ▶ *prawda czy fałsz?*,
- ▶ *uzupełnianie tekstu* (tekst z lukami, do którego trzeba wpisać brakujące słowa, np. przyimki),
- ▶ *uzupełnianie pól tabeli*.

Rozwiązując ćwiczenia uczeń może korzystać z pomocy *Podręcznika* oraz *Słownika*. W przypadku ćwiczeń typu *prawda czy fałsz?* może nagrywać swoje wypowiedzi, aby porównać je z wzorcem w wykonaniu lektora. Program jest łatwy w obsłudze i uczeń może szybko i bez trudu przechodzić od teorii do ćwiczeń oraz odwrotnie. Dodatkowym atutem jest fakt, że *Podręcznik* został napisany hipertekstem i działa jak strony internetowe z odnośnikami. Uczeń i nauczyciel mogą więc wydrukować wybrane rozdziały.

Na część *Rozumienie ze słuchu* składa się 7 grup tematycznych, obejmujących takie zagadnienia, jak: *Czas wolny i hobby*, *Nauka i praca*, *Miasto i zakupy*, *Człowiek i otoczenie*, *Wiadomości i media*, *Wakacje i podróże* oraz *Różne*. Towarzyszy im ponad 30 obszernych nagrań dźwiękowych wraz z zestawem ćwiczeń sprawdzających zrozumienie tekstu mówionego. Podstawowe typy ćwiczeń to:

- ▶ *wyбір odpowiedzi* (wskazanie zdania, które najlepiej podsumowuje całość lub fragment nagrania),
- ▶ *prawda czy fałsz?*,
- ▶ *dopasowywanie* (umieszczanie wyrazów z rozsypanki wyrazowej w odpowiednich wyrażeniach lub definicjach),
- ▶ *uzupełnianie tekstu* (uzupełnianie luk w tekście – skrypcie nagrania).

Druga grupa ćwiczeń w *Rozumieniu ze słuchu* to praca ze zdaniami. Ćwiczenia te mają formę *Układanki* lub *Dyktanda*. W przypadku *Układanki* z podanych wyrazów należy ułożyć odczytane przez lektora zdanie, zaś w przypadku *Dyk-*

tanda podanie poprawnego zapisu zdania wypowiedzianego przez lektora. Bardzo ważną rolę w tej części programu pełnią *Testy gramatyczne*, które mają na celu sprawdzenie znajomości zasad gramatycznych oraz stopnia opanowania materiału zawartego w *Podręczniku*. Po wypełnieniu testu jest przedstawione *Podsumowanie*, z którego uczeń dowiadyuje się, które partie materiału już opanował, a które wymagają jeszcze dalszych ćwiczeń i utrwalania.

Zgodnie z obecnie panującą teorią nauczania języków obcych zadaniem programu jest nie tylko nauka i powtórzenie zasad gramatycznych i ćwiczenie umiejętności ich praktycznego zastosowania, lecz również pomoc w opanowaniu czterech podstawowych kompetencji językowych, którymi są: rozumienie ze słuchu, komunikowanie się w różnych sytuacjach życia codziennego, czytanie ze zrozumieniem oraz pisanie.

Profesor Henry uczy dodatkowo umiejętności tłumaczenia oraz pozwala doskonalić

wymowę, dzięki wzorcowym nagraniom dźwiękowym oraz modułowi nagrywania własnych wypowiedzi i możliwości porównywania ich z wymową lektora. Program uczy także cennej umiejętności sprawniej pracy ze słownikiem oraz kreatywności przy samodzielnym tworzeniu własnych ćwiczeń (praca z *Generatorem ćwiczeń*).

Dużą zaletą programu jest dobór ciekawych i aktualnych tematów zawartych w wypowiedziach lektorów. Są one zawsze wyrażane naturalnym, współczesnym językiem, jakim na co dzień posługują się Brytyjczycy, bowiem twórcy programu za obowiązującą przyjęli brytyjską wersję języka angielskiego, która obowiązuje w polskim szkolnictwie. Warto także wspomnieć, że zainteresowani użytkownicy programu mogą wymieniać się opiniami na jego temat, rozbudowywać i aktualizować program dzięki serwisowi internetowemu, który uzupełnia program i jest dostępny na stronie <http://www.profesor.edgard.com.pl>.

(kwiecień 2005)

Aleksandra Łyp-Bielecka¹⁾
Katowice

Internet w nauczaniu języka niemieckiego jako obcego²⁾

W dydaktyce języków obcych już od dawna panuje przekonanie, że komputer i związane z nim technologie mogą być świetnym sprzymierzeńcem nauczyciela podczas przygotowywania i przeprowadzania lekcji. Podkreśla się fakt, że Internet oferuje praktycznie nieograniczone możliwości komunikacji (chat, e-mail, listy dyskusyjne), a na stronach WWW można znaleźć tysiące materiałów i informacji na dowolny temat, wiele na bieżąco aktualizowanych słowników i korpusów, mnóstwo gier, zabaw i kwizów językowych, zbiory bajek, opowiadań czy dzieł literac-

kich. O tym, że „lekcje z komputerem“ właściwie zawsze wzbudzają entuzjazm uczniów raczej nie trzeba wspominać. Badania ankietowe dowiodły (por. Krajka 2002),³⁾ że uczniowie bardzo chętnie pracują (lub pracowaliby, gdyby mieli taką możliwość) na lekcji języka obcego z materiałami pochodzącymi z sieci, gdyż uważają je za ciekawsze, aktualniejsze i bardziej zróżnicowane niż teksty podręcznikowe.

Niestety teoria często różni się od praktyki. Wiele szkół nie posiada jeszcze odpowiednio wyposażonych pracowni komputerowych,

¹⁾ Dr Aleksandra Łyp-Bielecka jest adiunktem w Instytucie Filologii Germańskiej Uniwersytetu Śląskiego.

²⁾ Biechele, M., Rösler, D., Ulrich, S., Würffel, N. (2003), *Internet-Aufgaben. Deutsch als Fremdsprache*, Stuttgart: Klett Verlag, s. 63. Cena: 11 Euro.

³⁾ Krajka, J. (2002), *Nauczanie języka obcego w sieci – wykorzystanie Internetu jako alternatywy dla podręcznika*. Online: http://www.kmti.uz.zgora.pl/pages/media_index.htm

a jeśli nawet takie w szkole już istnieją, często służą do przeprowadzania jedynie lekcji informatyki. Niemniej sytuacja ulega systematycznej poprawie i coraz więcej pedagogów stara się planować i przeprowadzać swoje zajęcia tak, aby korzystać z możliwości, zasobów Internetu.

Czasami jednak nauczyciele napotykają na trudności – jeśli nie są jeszcze z siecią „za pan brat”, najczęściej nie wiedzą, czego i w jaki sposób należy właściwie szukać w sieci, ani też jak można spożytkować znalezione w sieci materiały na lekcji. Istnieje również rozliczna grupa pedagogów, którzy wprawdzie już od dawna korzystają z zasobów Internetu dla uczących się języków obcych, lecz chcieliby w dalszym ciągu poszerzać i uzupełniać swoje wiadomości na ten temat. Do wszystkich wymienionych wyżej osób, które zajmują się nauczaniem języka niemieckiego jako obcego, skierowana jest pozycja autorstwa M. Biechele, D. Röslera, S. Urlicha i N. Würffel *Internet-Aufgaben. Deutsch als Fremdsprache*, która została wydana w 2003 r. przez wydawnictwo Ernst Klett Verlag.

Głównym celem autorów książki jest możliwie dokładne opisanie i scharakteryzowanie różnego rodzaju zadań i ćwiczeń dostępnych w Internecie, przeznaczonych dla nauczających i uczących się języka niemieckiego. Autorzy starają się również dać odpowiedź na pytanie, na czym polega specyfika materiałów dostępnych w sieci oraz w jaki sposób i na ile różnią się one od ćwiczeń, zawartych w tradycyjnych materiałach dydaktycznych. Uwypuklają przy tym zalety materiałów internetowych, np. ich różnorodność i aktualność, nie pomijając jednakże również omówienia związanych z nimi wad, np. faktu, że w sieci oprócz materiałów pełnowartościowych, znajduje się także wiele nieprzydatnych „śmieci”. W związku z tym autorzy podkreślają, że zarówno każdy nauczyciel, jak i uczeń, powinien dążyć do rozwijania swojej kompetencji medialnej, na którą składa się m.in. umiejętność przeprowadzenia ewaluacji danej strony internetowej pod względem jej aktualności, wiarygodności i obiektywności, co m.in. ma gwarantować w pełni świadome korzystanie z dobrodziejstw Internetu.

Książka składa się z 8 krótkich rozdziałów, napisanych w bardzo przejrzysty i przystępny

sposób, zrozumiałych również dla osób nie mających dotychczas kontaktu z technologiami informatycznym. Rozdział pierwszy *Einleitung* (s. 5-6) stanowi krótkie wprowadzenie w zakres i tematykę pracy. Rozdział drugi *Interaktionen von Benutzern und Material* (s. 7-11) jest poświęcony scharakteryzowaniu różnych możliwości interakcji między użytkownikiem a komputerem lub użytkownikami za pomocą komputera (e-mail, chat itd.). W rozdziale trzecim *Geschlossene und (halb)offene Aufgaben und Übungen* (s. 12-17) autorzy omawiają poszczególne typy ćwiczeń dostępnych w Internecie, przedstawiając ich wady i zalety, także w porównaniu z materiałami tradycyjnymi. Rozdział czwarty *Feedback* (s. 18-26) jest poświęcony zagadnieniom tzw. feedbacku, czyli informacji zwrotnej, którą uczący się otrzymuje zwykle po wykonaniu części lub całości zadania, a dotyczącej zazwyczaj przede wszystkim błędów popełnionych w danym ćwiczeniu. Kwestia ta zasługuje na szczególną uwagę, gdyż to właśnie odpowiednio sformułowana informacja zwrotna może mieć działanie motywujące i tym samym może przyczyniać się do osiągania przez ucznia coraz lepszych wyników w nauce. W rozdziale piątym *Recherchen und Projekte* (s. 26-32) autorzy omawiają różne typy zadań, polegające przede wszystkim na wyszukaniu przez uczącego się określonych informacji w sieci, a więc prowadzące zarówno do polepszenia jego znajomości języka obcego, jak i pozwalające na równoczesne kształcenie jego kompetencji medialnej. Rozdział szósty *Spiele und Simulationen* (s. 33-40) jest poświęcony charakterystyce gier dostępnych w sieci pod kątem ich przydatności w procesie dydaktycznym. W rozdziale siódmym *Fertigkeitsbereich Lesen* (s. 41-52) autorzy przedstawiają liczne ćwiczenia internetowe, mogące posłużyć kształceniu umiejętności czytania ze zrozumieniem w języku niemieckim. Rozdział ostatni *Förderung der Medienkompetenz* (s. 53-63) jest poświęcony omówieniu ćwiczeń pozwalających na kształcenie zarówno kompetencji językowej uczniów, jak i ich kompetencji medialnej, np. umiejętności posługiwania się wyszukiwarkami w celu znalezienia potrzebnych informacji czy ewaluacji stron internetowych.

Na końcu każdego rozdziału podano tytuły pozycji książkowych i artykułów, dzięki któ-

rym zainteresowane osoby mogą pogłębić swą wiedzę z interesującego je zakresu tematycznego. Poza tym, niemal w każdym punkcie pracy, można znaleźć mnóstwo przydatnych i sprawdzonych adresów stron internetowych z materiałami dla uczących się języka niemieckiego, co jest szczególnie cenne dla osób rozpoczynających dopiero swą przygodę z Internetem. Książka posiada co prawda i małe niedoskonałości (np. literówki, błędy w formatowaniu, błędy interpunkcyjne), nie wpływają one jednak na jej wartość merytoryczną.

Sądzę, że dla wszystkich nauczycieli języka niemieckiego, którzy starają się, aby ich lekcje były jak najciekawsze oraz odpowiadały potrzebom i zainteresowaniom uczniów, książka ta będzie na pewno bardzo interesującą i motywującą lekturą, a wielu pedagogów, którzy dotychczas nie mieli (lub nie chcieli mieć) zbyt częstego kontaktu z Internetem, będzie miało okazję przekonać się, że ćwiczenia dostępne w Internecie mogą (i powinny) stać się pełnowartościowym uzupełnieniem tradycyjnych materiałów dydaktycznych używanych przez nich na lekcji.

(listopad 2004)



WYDAWNICTWA CODN PROPONUJĄ

Poradnik edukatora **praca zbiorowa pod redakcją Marzenną 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.



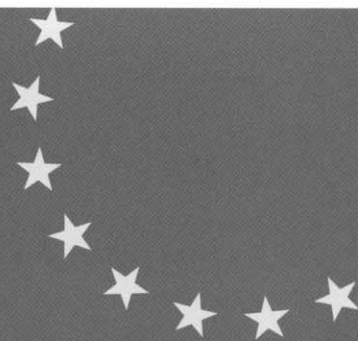
W sprzedaży od lipca 2005 r.

BARBARA GŁOWACKA

CZEGO JANEK SIĘ
NAUCZY...

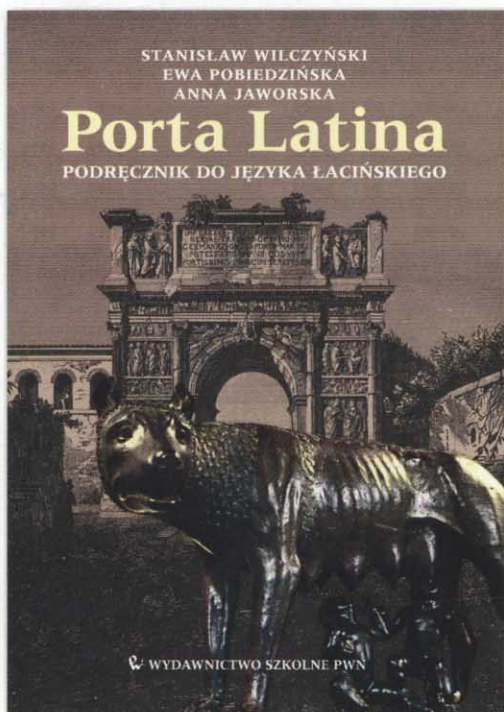
*Przewodnik metodyczny
dla nauczycieli*

do
EUROPEJSKIEGO
PORTFOLIO JĘZYKOWEGO
dla uczniów od 10 do 15 lat



Centralny Ośrodek
Doskonalenia Nauczycieli

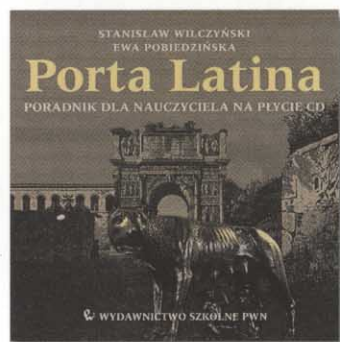
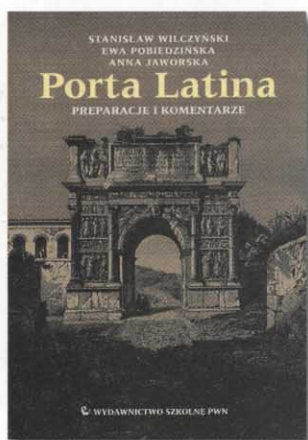
NOWY KURS JĘZYKA ŁACIŃSKIEGO



Porta Latina to kurs języka łacińskiego przeznaczony dla szkół ponadgimnazjalnych. Książka składa się z 34 rozdziałów nazwanych *Lectio*, które obejmują cały podstawowy materiał gramatyczny. Każda z lekcji zawiera obfity materiał utrwalający i sprawdzający poznane zagadnienia gramatyczne i słownikowe. W podręczniku jest też dodatkowy wybór tekstów autorów łacińskich oraz obszerny zbiór przysłów, sentencji i zwrotów z tłumaczeniem i komentarzem.

Ciekawostkę stanowią rozdziały z tekstami łaciny mówionej, tematycznie związane z życiem współczesnym oraz *carmina*, czyli pieśni i piosenki wraz z zapisem nutowym.

Preparacje, które uzupełniają podręcznik, zawierają szczegółowe objaśnienia słownictwa i zagadnień gramatycznych oraz dodatkowe teksty dotyczące kultury antycznej i dziedzictwa europejskiego. Bezpośrednio przy słówkach zaznaczone są zapożyczenia w języku polskim. W każdej lekcji uczeń znajdzie też informacje o zapożyczeniach w języku angielskim, niemieckim i francuskim, co bardzo ułatwia naukę każdego z tych języków.



Zainteresowanych otrzymaniem egzemplarza okazowego podręcznika *Porta Latina* prosimy o kontakt z naszą infolinią pod numerem 0801 30 40 50* lub o kontakt na adres mailowy jezyki.obce@wszpwn.com.pl. Zapraszamy również do odwiedzenia naszych stron www.wszpwn.com.pl

* całkowity koszt połączenia wynosi 21 groszy