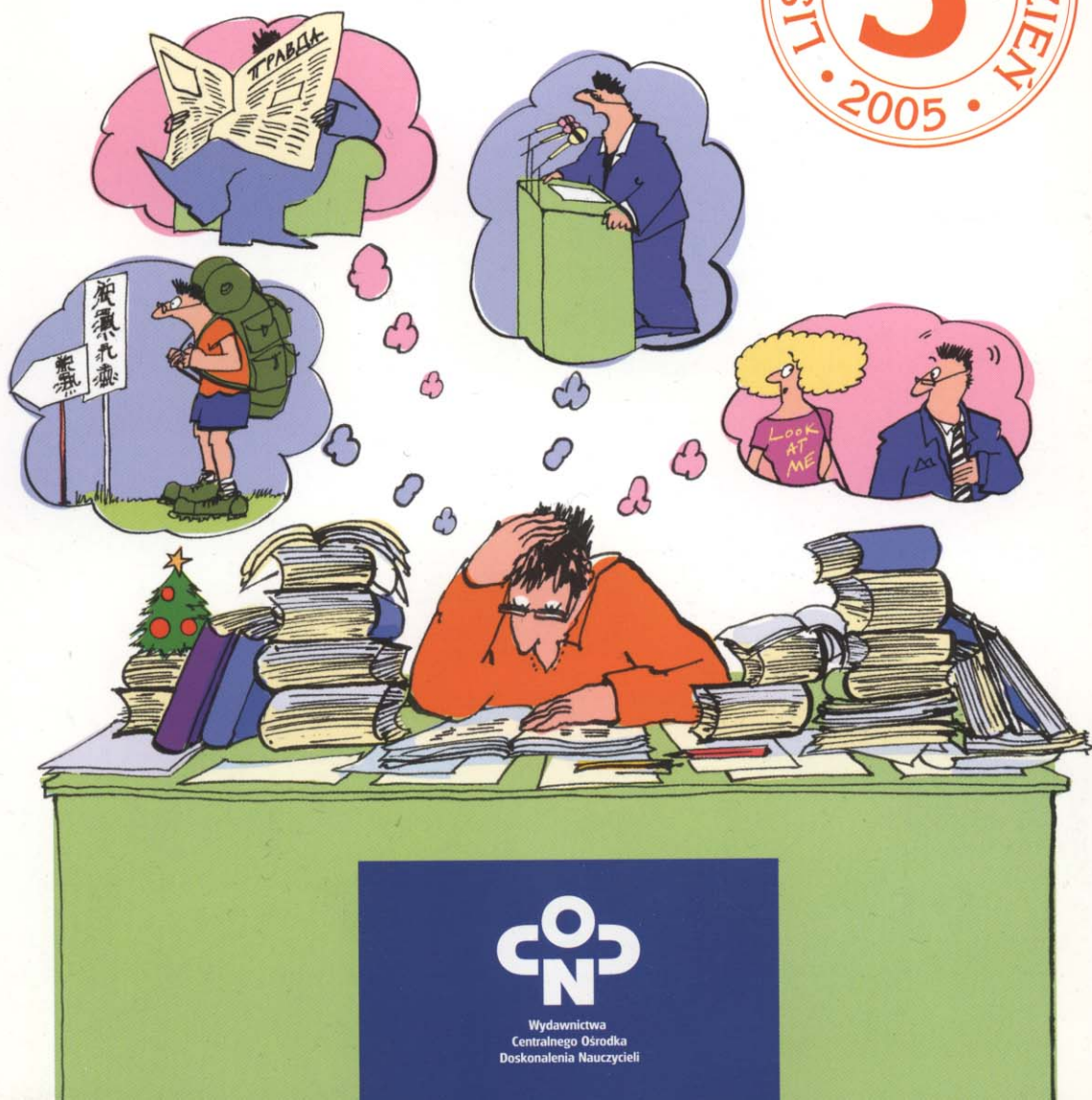


Języki Obce w Szkole

LISTOPAD • GRUDZIEŃ
5
• 2005 •



PRENUMERATA CZASOPISMA „JĘZYKI OBCE W SZKOLE”

Czasopismo jest dostępne w CODNIE i w prenumeracie. Wpłaty na prenumeratę przyjmujemy bezpośrednio na nasze konto: **NBP o/Warszawa 62 1010 1010 0189 6213 9150 0000**. (Redakcja Języki Obce w Szkole, Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Aleje Ujazdowskie 28, 00-478 Warszawa).

W CODNIE prowadzimy bezpośrednią sprzedaż poszczególnych numerów czasopisma – również wysyłkową (Warszawa, Aleje Ujazdowskie 28, pokój 105).

W stałej sprzedaży mamy niektóre numery specjalne: • Nauczanie wczesnoszkolne (nr 6/2000) • Nauczanie języków mniejszości narodowych i etnicznych (nr 6/2001) • Nauczanie języków obcych uczniów niepełnosprawnych (nr 7/2001) • My w Europie (6/2003) • Jak uczymy i jak chcemy uczyć (6/2004) • O ocenianiu (6/2005) i numery bieżące.

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

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

Numer 2005 1 2 3 4
Numer 2004 1 2 3 5

Cena każdego numeru 16 zł.

Numer specjalny:

- Nauczanie wczesnoszkolne (2000 r.) 10 zł
- Nauczanie języków mniejszości narodowych i etnicznych (2001 r.) 20 zł
- Nauczanie języków obcych uczniów niepełnosprawnych (2001 r.) 18 zł
- My w Europie (2003 r.) 20 zł
- Jak uczymy i jak chcemy uczyć (2004 r. – nr 6) 20 zł
- O ocenianiu (2005 r. – nr 6) 20 zł

Prenumerata 2006

- Numer 1 ÷ 6 – 72 zł do 15 lutego 2006 r.
- Numer 1 ÷ 3 – 36 zł do 15 lutego 2006 r.
- Numer 4 ÷ 6 – 36 zł do 15 sierpnia 2006 r.

Imię Nazwisko

Instytucja

Ulica

Kod pocztowy Miejscowość

Telefon (z podaniem numeru kierunkowego)

NIP

Konto: NBP o/Warszawa 62 1010 1010 0189 6213 9150 0000. „Języki Obce w Szkole”

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

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

Redakcja „Języki Obce w Szkole”
Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli
Aleje Ujazdowskie 28, 00-478 Warszawa.
Prenumerata: tel./fax (02248) 345-37-92

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

Spis treści

PODSTAWY GLOTTODYDAKTYKI

- Izabela Marciniak** – Europejski system opisu kształcenia językowego i Europejskie portfolio językowe z perspektywy kilku lat 3
- Marzena Żylińska** – Postkomunikatywna dydaktyka języków obcych – podejście konstruktywistyczne 9
- Jan J. Kałuża** – Tłumaczenie jako wynik procesu kontrolowanego 16
- Bogusław Kubiak** – Koncepcje nauczania języka specjalistycznego 19

METODYKA

- Małgorzata Pamuła, Joanna Rzyska, Maja Zazula** – *Moje pierwsze europejskie portfolio językowe – Europejskie portfolio językowe dla przedszkolaków* 25
- Katarzyna Baumann** – Bariery psychiczne w procesie uczenia się języka obcego 28
- Izabela Uściłko** – Szkolna codzienność – uczniowie trudni 33
- Barbara Kujawa, Maciej Nietrzebka** – Czy „trendy” znaczy dobry? – Jaki powinien być podręcznik do nauki języka niemieckiego? ... 39

Z PRAC INSTYTUTÓW

- Grażyna Płoszajska** – Nauczanie języków mniejszości narodowych i etnicznych oraz języka regionalnego w polskim systemie oświaty 45
- Alina Awramiuk** – Szkolnictwo dla mniejszości narodowych i etnicznych w roku szkolnym 2004/2005 47
- Marek Prengel** – Rola i szanse języka niemieckiego w Unii Europejskiej 56
- Michael Byram** – *Europejskie portfolio językowe* – Model teoretyczny i propozycja wzoru biografii „kluczowych doświadczeń interkulturowych” 59

SZKOŁA PODSTAWOWA, GIMNAZJUM

- Agnieszka Leszczyńska** – Poznajemy Nowy York 69
- Małgorzata Tomczyk-Jadach** – Propozycja cyklu lekcji – Have you ever been on the London Eye? 71
- Ewa Osoba** – Jak uczyć się szybko słówek w języku obcym 76
- Bożena Krupa** – Autorski program nauczania języka francuskiego w klasach I-III gimnazjum 81

Z DOŚWIADCZEŃ NAUCZYCIELI

- Agnieszka Kordyzon-Andrzejewska** – Nie zapominajmy o wymowie 89
- Danuta Gieryn** – O odmianie czasownika... 91
- Brygida Gorczyńska** – Ćwiczenia z kartami 92
- Anna Łojek** – Wzrost dydaktyczny przysłów na lekcjach języka angielskiego 95
- Anna Abramczyk** – *Reisen bilden* – powtórzenie techniką stacji samodzielnego uczenia się 99
- Iwona Janowska** – Jak rozwijam zainteresowania uczniów na lekcjach języka obcego? Propozycje lekcji 102
- Justyna Wróbel** – Zainteresuj ucznia 111
- Grzegorz Ziętała** – Kilka uwag o zasadach sporządzania korespondencji urzędowej w języku rosyjskim 116

MATERIAŁY PRAKTYCZNE

- Maria Mameła** – Łacina w krzyżówkach .. 120
- Elżbieta Gesing** – Świąta, święta... 121
- Teresa Kozłowska** – Kopciuszek 123
- Małgorzata Korczyńska** – Wieczorek z kulturą rosyjską 125
- Jolanta Tendera** – Betlejem w świętą noc.. 127

KONKURSY

- Katarzyna Morzyńska** – *Let's visit Canada* 129
- Joanna Środowska** – Konkurs wiedzy o Luksemburgu 132
- Romuald Hasa** – English through Customs and Traditions 134
- Lidia Jabłońska-Kwiatkowska, Ewa Kerner** – English Culture Competition 140

SŁOWNICZKI TEMATYCZNE

- Agnieszka Kordyżon-Andrzejewska** – Słowniczek botaniczny 143
- Barbara Kołodziejczyk** – Słowniczek turystyczny francusko-polski – część I 148

CZYTELNICY PISZĄ

- Jarosław Sarzała** – Jeszcze o nauczaniu języków 155
- Dorota Furtak** – Uczenie się języków wzbogaca 157
- Anna Pławecka** – Uczymy się od siebie .. 159
- Barbara Kostka** – *Self-access centre* 165
- Danuta Szewczyk** – Bo uczenie się języków wzbogaca 166

SPRAWOZDANIA

- Katarzyna Morzyńska** – Konkurs wiedzy o krajach anglojęzycznych *Let's visit Canada* 168

- Danuta Koper, Ewa Muszyńska** – Przysłowia w trzech językach 169
- Elżbieta Gesing** – Przygoda z prawosławiem 171
- Małgorzata Bloch** – Sprawozdanie z wizyty przedstawicieli mniejszości niemieckiej w Polsce w Miejskim Gimnazjum w Zielonce 172
- Wioletta Sosnowska** – Życ Europą w szkole 173
- Helena Błazińska** – Szkolenie w Wąsoszach – przygotowanie do II pilotażu EPJ 174
- Małgorzata Wiatr-Kmieciak** – Konferencja glottodydaktyczna 175

RECENZJE

- Paweł Sobkowiak** – Nowe wydania podręczników *Opportunities* 178
- Jolanta Mędelska** – *Самовар*. Podręcznik do języka rosyjskiego dla początkujących 182
- Magdalena Kaleta-Kuzińska** – *English in the European Union* – podręcznik do nauki języka 187
- Eryk Stachurski** – *Le français de l'Union européenne* – nowe ujęcie dla nauczycieli i uczących się 189
- Joanna Kijewska** – Jak lepiej prowadzić korespondencję w biznesie 190



Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli

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

Prenumerata: Renata Dzieciół – tel./faks (48 22) 345 37 92, E-mail: renata.dzieciol@codn.edu.pl

ADRES REDAKCJI: Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Aleje Ujazdowskie 28. 00-478 Warszawa, Tel. (48 22) 345 37 41, 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: **ortodruk** ul. Składowa 9, 15-399 Białystok,

Nakład 2300

PODSTAWY GLOTTODYDAKTYKI



Izabela Marciniak¹⁾
Poznań

Europejski system opisu kształcenia językowego i Europejskie portfolio językowe z perspektywy kilku lat...

Szkolenie dla nauczycieli biorących udział w pilotażu właściwym *Europejskiego portfolio językowego dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych i studentów* (Wąsosz, wrzesień 2005) stało się okazją do przypomnienia założeń i historii powstania dokumentów Rady Europy, niezwykle ważnych dla kształcenia językowego, tj. *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie* (w skrócie *ESOKJ*) oraz *Europejskiego portfolio językowego (EPJ)*. W ciągu kilku lat od zaprezentowania wymienionych dokumentów szerszemu gronu użytkowników można dostrzec wiele inicjatyw i projektów, które najlepiej świadczą o celowości działań podjętych przez Radę Europy na rzecz rozwijania kompetencji różnojęzycznych i wielokulturowych.

Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli patronuje popularyzacji idei *portfolio* w Polsce, organizując warsztaty i seminaria oraz publikując na łamach *Języków Obcych w Szkole* bądź też na własnej stronie internetowej artykuły poświęcone tej problematyce. Wiedzy na temat *EPJ* wydaje się być jeszcze ciągle mało.

Działania na rzecz upowszechnienia *portfolio* powinny zostać podjęte przez wszystkich nauczycieli języków. Dobrze poinformowani i przekonani o słuszności założonych celów nauczyciele są w stanie zachęcać i przygotować

uczniów do podjęcia dodatkowych aktywności związanych z *EPJ*. Czekając na akredytację polskich wersji dokumentu dla wszystkich grup wiekowych można uzupełniać swoją wiedzę na ten temat, zachęcać koleżanki/kolegów do przestudiowania najnowszej literatury i stopniowo wdrażać uczniów do samooceny.

Niniejszy artykuł jest przeznaczony dla nauczycieli języków, uczniów, dyrektorów szkół, rodziców, pracodawców, którzy chcą się zapoznać z tematyką *portfolio*, dla studentów przygotowujących się do wykonywania zawodu nauczyciela języka oraz dla wszystkich, którzy chcą wzbogacić swą wiedzę bądź uzyskać informacje bibliograficzne.



Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie

Historia powstania dokumentu o wyżej wymienionym tytule jest już dość długa. Na początku lat siedemdziesiątych XX wieku rozpoczął się proces tworzenia wspólnych norm europejskich w zakresie kształcenia językowego. Zdecydowane ożywienie działań przyszło z początkiem lat dziewięćdziesiątych. Inicjatorem

¹⁾ Dr Izabela Marciniak jest adiunktem w Zakładzie Metodyki Nauczania Języka Niemieckiego Instytutu Filologii Germańskiej Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu i współautorką *Europejskiego portfolio językowego dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych i studentów*.

były Unia Europejska i Rada Europy, a dzisiaj zaangażowanych jest w to dzieło wiele krajów. Najbardziej aktualną wersję dokumentu Rady Europy można zawdzięczać współpracy wielu instytucji i ekspertów w dziedzinie nauczania języków obcych.

Jako pierwsze zostały opublikowane wersje dokumentu w języku angielskim (*Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment* 2000) i francuskim (*Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer* 2000), rok później w języku niemieckim (*Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen* 2001), a w 2003 roku w języku polskim.

ESOKJ jest na terenie naszego kontynentu podstawą do tworzenia programów nauczania języków obcych, do porównywania egzaminów i certyfikatów oraz do powstawania podręczników. W dokumencie tym opisuje się szczegółowo, jakie wiadomości i umiejętności muszą zostać rozwinięte, aby uczący się byli w stanie z sukcesem działać w sytuacjach komunikacyjnych. Definiuje się także poziomy kompetencji, aby móc zmierzyć postępy na każdym etapie trwającego całe życie procesu uczenia się języków obcych.

Wspólne ramy europejskie mają do spełnienia wiele zadań, m. in. pomagają przezwyciężyć bariery wynikające z różnic między europejskimi systemami kształcenia, przyczyniają się do wzmocnienia międzynarodowej współpracy w dziedzinie nauczania języków obcych, pobudzają do refleksji i dyskusji nad nauczaniem języków w odniesieniu do podejmowanych w wielu krajach reform edukacyjnych, ułatwiają porównywanie i nostryfikację kwalifikacji językowych, wspierają mobilność w Europie, rozwijają świadomość kulturową społeczeństw²⁾.

ESOKJ jest dokumentem, w którym próbuje się możliwie szczegółowo opisać szerokie spektrum wiedzy językowej oraz umiejętności dla wszystkich poziomów kształcenia. Daje to

użytkownikom tego dokumentu możliwość sformułowania celów ich kształcenia językowego na podstawie wypracowanego modelu.

Dokument Rady Europy spełnia wiele funkcji. Jest elastyczny, ponieważ można go zaadaptować do potrzeb różnych grup uczących się i celów w zależności od warunków nauczania, otwarty, ponieważ nadaje się do rozszerzenia i ulepszenia systemu, dynamiczny, gdyż oczekuje się reakcji użytkowników po wdrożeniu go, niedogmatyczny, gdyż nie jest zobowiązany tylko jednej teorii lingwistycznej czy też metodycznej i przyjazny różnym grupom użytkowników. Opis celów nauczania, potrzeb, materiałów, metod i testowania jest wolny od wewnętrznych sprzeczności. Informacje zawarte w dokumencie Rady Europy są jasno wyrażone, ponieważ mają być zrozumiałe dla wszystkich użytkowników.

Jedną z najistotniejszych zasług dokumentu Rady Europy jest ujednoczenie narzędzi oceny i samooceny, które służy porównywalności wyników nauki języków na obszarze Europy. Celowi temu służy sześciostopniowa skala ogólna, w której poziomy biegłości określa się literami i liczbami:

POZIOM PODSTAWOWY

A 1 BREAKTHROUGH (przełamałem pierwsze trudności³⁾)

A 2 WAYSTAGE (jestem na kolejnym etapie)

POZIOM SAMODZIELNOŚCI

B 1 THRESHOLD (jestem na progu)

B 2 VANTAGE (jestem w dogodnym punkcie obserwacyjnym)

POZIOM BIEGŁOŚCI

C 1 EFFECTIVE OPERATIONAL PROFICIENCY (osiągnąłem biegłość w posługiwaniu się językiem)

C 2 MASTERY (jestem mistrzem).

Skala ogólna jest pewnym punktem odniesienia dla autorów programów nauczania, autorów podręczników i nauczycieli, a także daje wgląd niefachowcom w system oceniania biegłości językowej (np. pracodawcom). Służy

²⁾ Informacje na temat założeń polityki językowej Rady Europy znajdują się w oryginalnym tekście dokumentu, który jest dostępny w różnych językach w formie drukowanej i elektronicznej.

³⁾ Polskie określenia nazw poziomów pochodzą z artykułu prof. dr hab. H. Stasiak, zamieszczonego w *Językach Obcych w Szkole* 5/2001, s. 6.

ona ocenie holistycznej, gdzie umiejętności ocenia się całościowo⁴⁾.

Przykład: Skala ogólna A 1 – Osoba posługująca się językiem na tym poziomie rozumie i potrafi stosować potoczne wyrażenia i bardzo proste wypowiedzi dotyczące konkretnych potrzeb życia codziennego. Potrafi formułować pytania z zakresu życia prywatnego, dotyczące np.: miejsca, w którym mieszka, ludzi, których zna i rzeczy, które posiada oraz odpowiadać na tego typu pytania. Potrafi przedstawiać siebie i innych. Potrafi prowadzić prostą rozmowę pod warunkiem, że rozmówca mówi wolno, zrozumiale i jest gotowy do pomocy⁵⁾.

W dokumencie Rady Europy można także znaleźć skale bardziej szczegółowe, których podstawą jest skala ogólna, a które są przeznaczone dla różnych grup użytkowników, np. dla uczącego się (skala wspierająca samoocenę), dla oceniającego (skala o charakterze opisu jakościowego), dla konstruktora testu. Odnoszą się one do następujących aktywności językowych: słucham i rozumiem, czytam i rozumiem, mówię (rozmawiam i wypowiadam się), piszę.

Przykład: Tabela samooceny – A 1 Piszę: Potrafię napisać krótki, prosty tekst na widokówce, np. z pozdrowieniami z wakacji. Potrafię wypełniać formularze (np. w hotelu) z danymi osobowymi, takimi jak nazwisko, adres, obywatelstwo⁶⁾.

Aby bardziej ujedynolicić narzędzia oceny i samooceny, opracowano w ESOKJ jeszcze dokładniejsze skale, gdzie wskaźniki dotyczą różnych aktywności i kategorii, np. tabela oceny komunikacji ustnej, tabele dla kategorii: argumentowanie, pisanie kreatywne, czytanie i rozumienie korespondencji, konwersacja, dyskusja nieformalna, wymiana informacji i wiele innych. Każda z tych tabel posiada opis wskaźników dla poziomów od A1 do C2.



Europejskie portfolio językowe

Potrzeba istnienia ogólnych i szczegółowych opisów poziomów kompetencji językowych uzewnętrznia się w Europejskim portfolio językowym⁷⁾. Pierwsze portfolio powstało w Szwajcarii i zostało zaprezentowane uczestnikom Międzynarodowej Konferencji Nauczycieli Języka Niemieckiego w Lucernie, w ramach obchodów Europejskiego Roku Języków 2001.

Wszystkie portfolio językowe krajów europejskich, przedstawiane Radzie Europy do akredytacji, bazują na opisach poziomów sformułowanych w ESOKJ, posiadają ujednolicony w swym kształcie i treści Paszport językowy oraz bazują na wspólnych narzędziach opisu umiejętności językowych, skalach oceny i samooceny stopnia opanowania języka. Poszczególne portfolio różnią się językiem, w którym zostały napisane i będą wypełniane, liczbą i wyborem języków dodatkowych (obowiązkowo jeden z języków Rady Europy), odwołaniami do specyfiki kulturowej i społecznej danego kraju oraz formą i szatą graficzną⁸⁾.

Własne portfolio językowe posiada już wiele krajów, niektóre z nich kilka wersji dla różnych grup wiekowych uczących się lub regionów (Szwajcaria, Francja, Rosja, Niemcy, Czechy, Wielka Brytania, Irlandia, Węgry, Holandia, Szwecja, Portugalia, Austria, Włochy, Polska).

Idei rozwijania EPJ przyświecają hasła różnorodności i wielokulturowości. Na obszarze Europy, gdzie istnieje ogromna różnorodność, komunikowanie się wymaga wzajemnej znajomości języków i tradycji kulturowych. Rada Europy, która jako organizacja jest powołana między innymi do ochrony spuścizny językowej i kulturowej kontynentu, nieustannie działa na rzecz edukacji w społeczeństwie europejskim.

⁴⁾ Komorowska, H. (2002). *Sprawdzanie umiejętności w nauce języka obcego. Kontrola – Ocena – Testowanie*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna, s. 161.

⁵⁾ Council of Europe: Coste, D., North, B., Sheils, J., Trim, J. (2003). *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. Warszawa: Wydawnictwa Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli, s. 33.

⁶⁾ j. w., s. 35.

⁷⁾ O Europejskim portfolio językowym, jego funkcjach i strukturze, można przeczytać w pierwszym akredytowanym przez Radę Europy portfolio, które zostało opublikowane w Szwajcarii oraz w kilku artykułach zamieszczonych w *Językach Obcych w Szkole*, m. in. 5/2001 H. Stasiak, s. 3-7, 4/2002 B. Głowacka, s. 39-44, 6/2003 H. Komorowska, s. 74-80, 4/2004 B. Głowacka, s. 21-31, 3/2005 M. Pawlak, s. 61-68.

⁸⁾ Głowacka, B. (2002). „Europejskie Portfolio Językowe – droga do wielojęzyczności”, w: *Języki Obce w Szkole* 4, s. 39.

Jej prace mają na celu wdrażanie skutecznych strategii promujących zróżnicowane podejście do nauki języków. Ważne jest posiadanie kompetencji językowych, nawet minimalnych, w zakresie różnych języków. *Europejskie portfolio językowe* ma być jednym z narzędzi gwarantujących realizację celów Rady Europy (m. in. rozwijanie tolerancji i zrozumienia między ludźmi należącymi do różnych tradycji językowych i kulturowych, zharmonizowanie polityki edukacyjnej krajów członkowskich, rozwijanie kształcenia interkulturowego, stworzenie porównywalnych kryteriów oceny kwalifikacji językowych, wspieranie mobilności mieszkańców państw Unii).

Europejskie portfolio językowe jest osobistym dokumentem ucznia, reprezentującym jego umiejętności językowe i doświadczenia interkulturowe we wszystkich znanych mu językach⁹⁾. Jest ono jedynym dokumentem zaświadcającym o liczbie znanych nam języków, co jest szczególnie ważne w obliczu faktu, że każdy z nas zna w różnym stopniu więcej języków niż jest w stanie to udokumentować formalnie.

EPJ składa się z trzech powiązanych ze sobą części:

1. Paszport językowy prezentuje profil językowy oraz bilans doświadczeń interkulturowych jego posiadacza. W części tej właściciel *EPJ* dokonuje oceny swoich umiejętności w zakresie wszystkich języków, które poznał, opierając się na tabeli samooceny, opracowanej przez ekspertów Rady Europy oraz na listach umiejętności, zawartych w *Biografii językowej*. Uczący się rejestruje także swoje doświadczenia, wynikające z obcowania z inną kulturą podczas uczenia się języków oraz uzupełnia wykaz posiadanych certyfikatów i zaświadczeń. *Paszport językowy* jest zazwyczaj zeszytikiem formatu B5 o ujednoliconym europejskim wyglądzie (Rada Europy wymaga takiego modelu *PJ* w *portfoliach* dla młodzieży i dorosłych). Za nim można umieścić oryginały certyfikatów i zaświadczeń.

2. Biografia językowa to osobisty zapis wydarzeń związanych z nauką języków. Tutaj

właściciel *EPJ* jest zachęcany do refleksji, kiedy i jak uczył się języków, z czego korzystał w trakcie nauki, co mu pomagało bądź przeszkadzało w nauce, na ile był samodzielny w planowaniu nauki. *Biografia językowa* jest najmniej ujednolicona. Jej wygląd zależy w dużej mierze od wieku grupy odbiorców, tradycji uczenia się i nauczania w danym kraju oraz od koncepcji autorów *EPJ*. W *portfoliach* dla młodzieży i dorosłych eksponuje się często techniki i strategie uczenia się oraz postawy autonomiczne.

3. Dossier to wybór prac z okresu nauki szkolnej i pozaszkolnej, dokonany przez uczącego się. Właściciel *EPJ* umieszcza tutaj swoje szczególnie ważne lub charakterystyczne prace oraz uzasadnia ich wybór. Zbiór ten jest co jakiś czas aktualizowany.

Znaczenie każdej z części może być określane przez uczących się bardzo różnie. Badania przeprowadzone wśród studentów wykazały, że dla jednych najważniejszą częścią jest *Paszport językowy*, dla innych *Dossier*, wszyscy zaś najchętniej wypełniają *Biografię językową*¹⁰⁾. Znaczenie poszczególnych części zmienia się także w zależności od wieku ucznia i etapu nauki. Dzieci najbardziej lubią zbierać prace w *Dossier*, grupa nastolatków najchętniej zbiera doświadczenia w *Biografii językowej*, dorośli doceniają rolę *Paszportu językowego*, który staje się ważnym dokumentem, zawierającym samoocenę i zaświadczającym o różnorodnych kompetencjach i doświadczeniach językowych ucznia. Niezależnie od grupy wiekowej praca z *portfolio* zaspokaja z pewnością potrzebę uznania umiejętności przez otoczenie, co motywuje do pogłębiania znajomości języków i kultur¹¹⁾.

EPJ spełnia zasadniczo dwie ważne funkcje: dokumentacyjną, polegającą na ukazaniu przebiegu i efektów nauki języków obcych danego ucznia (dzięki *EPJ* możemy samodzielnie dokumentować i rejestrować na bieżąco w sposób czytelny i zrozumiały we wszystkich europejskich krajach posiadane przez nas umiejętności językowe i interkulturowe) oraz wycho-

⁹⁾ B. Głowacka (2002), s. 41.

¹⁰⁾ Badania przeprowadzone w ramach pierwszego pilotażu *Europejskiego portfolio językowego dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych i studentów*, Poznań 2005.

¹¹⁾ Głowacka, B. (2002), „Europejskie Portfolio Językowe – droga do wielojęzyczności”, w: *Języki Obce w Szkole* 4. s. 43.

wawczą. Ta ostatnia polega na tym, żeby skłonić uczących się do refleksji nad własną nauką, do lepszego planowania i monitorowania pracy własnej oraz wdrożyć ich do stałej samooceny, autodiagnozy i dokumentowania swoich osiągnięć. Dzięki *portfolio* uczeń uzyskuje większą samoświadomość co do swych umiejętności językowych i co do przebiegu swej nauki, a to może go zachęcić do większego wysiłku, określenia kolejnych celów i zaplanowania pracy nad ich realizacją. Samoocena wzmacnia więc samoakceptację i poczucie własnej wartości. Jest to umiejętność, którą uczniowie powinni nabyć w toku kształcenia, a następnie ją doskonalić. Korzyści z wprowadzenia *EPJ* mogą także odczuć nauczyciele, rodzice i pracodawcy, którzy będą w stanie zorientować się w możliwościach oraz mocnych i słabych stronach danego uczącego się. Taka orientacja służy z kolei wspieraniu ucznia w jego dalszej pracy własnej (np. w sytuacji zmiany nauczyciela, szkoły, planowania dalszego kształcenia)¹²⁾.

Należy jednak pamiętać, że *EPJ* jest własnością ucznia i nie może ono w żadnym przypadku stać się narzędziem kontroli czy oceny. To uczeń decyduje, komu i w jakich okolicznościach pokaże swoje *portfolio*, jakie prace w nim umieści i w jakiej kolejności wypełni poszczególne części *EPJ*.

Istotnym aspektem w *EPJ* jest nowe podejście do zagadnienia oceny wyników nauczania, tzw. ocenianie alternatywne¹³⁾. Jego podstawą jest założenie, że każdy uczeń posiada pewne mocne strony i osiąga pewne sukcesy. *Portfolio* pozwala pokazać to, co już zostało zrobione, z czym uczeń już się zapoznał i co już umie zrobić. Najlepiej jest dostrzec ten motywujący charakter wskaźników szczegółowych w zdaniach „Potrafię...”, szczególnie na niższych poziomach znajomości języka. Poza tym ocenianie alternatywne rozwija autonomię ucznia, obejmuje umiejętności językowe i kompetencję kulturową oraz jest poparte zbieraniem prac.

Ocenianie należało zawsze do trudniejszych czynności dydaktycznych nauczyciela. Budziło ono niechęć nie tylko uczniów, ale także samych nauczycieli, którzy nie byli pew-

ni, jakie zastosować kryteria. Dlatego dążenia Rady Europy do opracowania obiektywnych standardów, służących ocenie postępów ucznia, zasługują na uwagę. Polscy nauczyciele mogą obserwować te tendencje od kilku lat. W nowoczesnych podręcznikach do nauki języków obcych pojawiły się m. in. tabele samooceny, w których uczeń określa swoje umiejętności, które zdobył bądź też określa stopień trudności zadań, które wykonał. Jeszcze wyraźniej można dostrzec europejskie tendencje w ocenianiu w nowszych programach do nauczania języków obcych. Nauczyciele mogą w nich znaleźć uszczegółowione opisy wskaźników, charakterystycznych dla danego poziomu, propozycje tabeli oceniania poszczególnych aktywności językowych oraz inne wskazówki dotyczące kontroli. Wszyscy autorzy programów deklarują, że opierają się na europejskich normach określających poziomy biegłości. Odniesienie do *ESOKJ* znajdujemy także w podstawowych aktach prawnych, regulujących kształcenie, np.:

- ▶ w standardach wymagań egzaminacyjnych, będących podstawą przeprowadzenia egzaminu językowego na nowej maturze – Dz. U. Nr 90, poz. 846 z dn. 10.04.2003,
- ▶ w standardach kształcenia nauczycieli w ramach wyższych studiów zawodowych – Dz. U. Nr 207, poz. 2110 z dn. 7.09.2004 i w projekcie standardów dla kolegiów nauczycielskich.

Czekając na akredytację wszystkich wersji polskiego *portfolio*, trzeba się zastanowić, jak można już przygotować uczniów polskich szkół do samooceny. Ważną rolę odgrywa w tym procesie nauczyciel, który może np.:

- ▶ dobierać zadania zawierające elementy oceny i samooceny, przy których uczniowie muszą umotywować swój wybór,
- ▶ przeprowadzać z uczniami prace projektowe, przy których rozwijają oni swoją autonomię, ponieważ decydują o wyborze tematu, doborze materiałów lub formie prezentacji i określają na koniec, jaki był ich wkład w wykonany przez zespół projekt,
- ▶ motywować uczniów do dokumentowania przebiegu swojej nauki języków obcych, tj.

¹²⁾ Komorowska, H. (2002), *Sprawdzanie umiejętności w nauce języka obcego. Kontrola – Ocena – Testowanie*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna, s. 159.

¹³⁾ j. w., s. 160.

do zbierania certyfikatów, zaświadczeń, opisów doświadczeń, np. z wymiany szkolnej,

- ▶ rozwijać umiejętności związane z wyborem swoich najlepszych prac i ich prezentacją,
- ▶ zachęcać do zbierania doświadczeń interkulturowych, np. podczas podróży zagranicznych czy też korespondencji z cudzoziemcami,
- ▶ dobierać tematykę zajęć, która umożliwi poruszenie zagadnień związanych z *portfolio językowym* i jego celami (np. poszukiwanie pracy, autoprezentacja przed pracodawcą, europejskie systemy szkolne, integracja europejska, zmiana szkoły).

Nauczyciel musi też zmienić swój stosunek do oceniania. Trzeba się koniecznie odzwyczaić od wyłapywania tylko błędów i braków w trakcie kontroli ustnej lub pisemnej. Należy doceniać umiejętności uczniów, które się rozwinęły, a ewentualne deficyty, ujawnione w trakcie testowania, powinny posłużyć lepszemu zaplanowaniu dalszego procesu nauki języków. Standardy europejskie zaś, opracowane przez wielu specjalistów z dziedziny nauczania języków obcych i dostosowane do polskich warunków, będą wielką pomocą w procesie dochodzenia do wielojęzyczności w naszym kraju.



Podsumowanie

Z perspektywy czterech lat od zaprezentowania nauczycielom pierwszego *Europejskiego portfolio językowego* w Szwajcarii można z całym przekonaniem stwierdzić, że warto zapoznawać uczniów z tym dokumentem i zachęcać ich do refleksji nad procesami uczenia się oraz do dokumentowania przebiegu nauki języków. Doświadczenia wielu krajów z wprowadzania narodowych wersji *portfolio*, które zostały przedstawione w czasie Międzynarodowej Konferencji Nauczycieli Języka Niemieckiego w Graz (Austria) w sierpniu 2005 roku, dobitnie świadczą o tym, że prowadzenie *portfolio* przynosi uczącym się wiele korzyści. Stanowi to impuls do dalszych intensywnych działań na rzecz upowszechnienia idei *portfolio*. Można

przypuszczać, że w większości krajów europejskich powstanie kilka wersji *EPJ*, które zostaną skierowane do akredytacji. Każda kolejna wersja będzie miała szansę być doskonalsza od poprzednich, ponieważ ważną rolę odgrywają wyniki badań pilotażowych, obserwacje nauczycieli biorących udział w eksperymencie i refleksje autorów poszczególnych wersji.

Na zakończenie warto raz jeszcze podkreślić wybrane zalety prowadzenia *EPJ* w trakcie kształcenia językowego:

- ▶ umiejętność oceny własnej kompetencji językowej w odniesieniu do każdego języka, który się zna,
- ▶ możliwość porównania własnej kompetencji językowej z kompetencją innych na podstawie ujednoliconych poziomów i kryteriów,
- ▶ umiejętność udokumentowania przebiegu procesu uczenia się języków,
- ▶ możliwość zaprezentowania własnych osiągnięć w kształceniu językowym,
- ▶ umiejętność refleksji nad procesem uczenia się,
- ▶ kształtowanie postawy autonomicznej osób uczących się,
- ▶ zachęcenie do uczenia się języków przez całe życie,
- ▶ lepsze, świadome planowanie uczenia się języków,
- ▶ rozwijanie motywacji do uczenia się języków,
- ▶ zachęcenie do porównywania własnej kultury z kulturami społeczeństw, których języków się uczymy.

Bibliografia

- Council of Europe: Coste, D., North, B., Sheils, J., Trim, J. (2003). *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, Warszawa: Wydawnictwa Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli.
- Głowacka, B. (2002). „Europejskie Portfolio Językowe – droga do wielojęzyczności”, w: *Języki Obce w Szkole* 4, s. 39-44.
- Głowacka, B. (2004). „Europejskie portfolio językowe – mimo wszystko jest potrzebny nauczyciel”, w: *Języki Obce w Szkole* 4, s. 21-31.
- Helbig-Reuter, B. (2004). „Das Europäische Portfolio der Sprachen”, w: *Deutsch als Fremdsprache* 2, s. 104-110.
- Komorowska, H. (2002). *Sprawdzanie umiejętności w nauce języka obcego. Kontrola – Ocena – Testowanie*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Komorowska, H. (2003). „Europejski system opisu kształ-

- cenia językowego w pracy nauczyciela”, w: *Języki Obce w Szkole* 6, s. 74-80.
- Pamuła, M., Bajorek, A., Bartosz-Przybyło, I., Sikora-Banasik, D. (2005), „Czekając na Europejskie portfolio językowe dla dzieci... . Rozwijanie wrażliwości i umiejętności interkulturowych”. w: *Języki Obce w Szkole* 1, s. 85-89.
- Pawlak, M. (2005), „Europejskie portfolio językowe dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych i studentów – dylematy i wyzwania”, w: *Języki Obce w Szkole* 3, s. 61-68.
- Sikora-Banasik, D. (2004), „Wdrażanie do samooceny – Praca z Moim europejskim portfolio językowym dla klas 0 – III”, w: *Języki Obce w Szkole* 5, s. 70-73.
- Sikora-Banasik, D., Pamuła, M., Bajorek, A., Bartosz-Przybyło, I. (2004), „Czekając na Europejskie portfolio językowe dla dzieci ... Jak konstruować karty samooceny”, w: *Języki Obce w Szkole* 6, s. 181-185.
- Schneider, G., North, B., Koch, L. (2001). *Europäisches Sprachenportfolio*, Bern, Berner Lehrmittel- und Medienverlag.
- Stasiak, H. (2001), „Portfolio – paszport językowy – jeden z elementów autonomii w procesie uczenia się języków obcych”, w: *Języki Obce w Szkole* 5, s. 3-7.
- Wajda, E. (2004), „Europejskie portfolio językowe dla uczniów od 10 do 15 lat jako forma oceniania alternatywnego”, w: *Języki Obce w Szkole* 4, s. 31-34.

(październik 2005)

Marzena Żylińska¹⁾

Toruń

Postkomunikatywna dydaktyka języków obcych – podejście konstruktywistyczne

Przeprowadzone w ostatnich latach badania pracy mózgu pozwalają zweryfikować wiele tez dotyczących takich procesów, jak uczenie się, zapamiętywanie czy ćwiczenie. Dla nauczycieli języków obcych płyną z nich ważne wnioski.

W ostatnim dziesięcioleciu pojawił się termin *konstruktywistyczna dydaktyka języków obcych*²⁾. Celem tej nowej koncepcji, opartej na psychologicznym modelu uczenia się, jest zwiększenie efektywności nauczania. Punkt wyjścia stanowi przekonanie, że wiedzy nie można nikomu przekazać, że swoją wiedzę każdy musi budować sam. Jednostka postrzega świat dzięki swoim zmysłom, ale jego obraz nie jest obiektywny, lecz ściśle zależy od indywidualnych cech i doświadczeń danej osoby. Kilka osób obserwujących te same zdarzenia może wyciągać z nich zupełnie różne wnioski. „Istotne jest, że w procesie postrzegania rzeczywistości nie powstaje wewnętrzne odbicie świata zewnętrznego. Każda jednostka dzięki kompleksowej interpretacji odebranych sensomotorycznie impulsów buduje własną rzeczywistość, która jest z gruntu indywidualna i niezależna od świata zewnętrznego”³⁾.



Od czego zależy nasze rozumienie?

Na to, jak czytelnik tego tekstu go przyjmie, będzie miało wpływ wiele czynników związanych z jego osobowością i dotychczasowymi doświadczeniami – na przykład czy jest osobą krytycznie myślącą, czy też może uważa, że zalecenia przełożonych nie podlegają krytyce, czy jest zadowolony z obecnie stosowanych metod nauczania, czy postrzega konieczność realizacji obowiązujących programów nauczania jako ograniczenie itd. Jest możliwe, a nawet bardzo prawdopodobne, że część czytelników będzie identyfikować się z przedstawioną tu wizją nauczania, a inni stwierdzą, że moje wywody są zupełnie pozbawione sensu, niektórzy nawet nie zauważą poruszonych przeze mnie zagadnień i będą wbrew faktom twierdzić, że

¹⁾ Autorka jest wykładowcą metodyki i literatury w NKJO w Toruniu.

²⁾ M. Wendt (1996). *Konstruktivistische Fremdsprachendidaktik. Lerner- und handlungsorientierter Fremdsprachenunterricht aus neuer Sicht*. Tübingen: Gunter Narr.

³⁾ H. Mitschian (2000). „Vom Behaviorismus zum Konstruktivismus. Das Problem der Übertragbarkeit lempsycho-logischer und -philosophischer Erkenntnisse in die Fremdsprachendidaktik”, w: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online], http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg-04-3/beitrag/mitsch4.htm, 30.04.2005.

określone tematy w ogóle nie były omówione. Tak właśnie działa nasza percepcja. Niestety, ja nie będę miała wpływu na odbiór mojego tekstu. Myśli, jakie na skutek lektury powstaną w głowie czytelnika, zawsze będą jego własnymi myślami. Podobnie rzecz wygląda na lekcji. To, jak i czy w ogóle, nauczyciel będzie zrozumiany, zależy od uczniów, a konkretnie od poziomu ich wiedzy, ich zainteresowań, dotychczasowych doświadczeń, od tego, czy go lubią, czy nie i od wielu innych czynników, których roli być może wcale sobie nie uświadomiamy.

Konstruktivismus pokazuje drogę odejścia od stosowanego dotychczas powszechnie instrukcjonizmu, który przejawia się tym, że na lekcji o wszystkim decyduje nauczyciel, a uczniowie mają posłusznie wypełniać jego polecenia, czy inaczej rzecz ujmując „instrukcje”.



Instruktywizm versus konstruktivismus – czy uczeń jest odbiorcą wiedzy?

Psychologia konstruktivistyczna postrzega proces uczenia się jako przetwarzanie informacji, nowe konstrukcje powstają dzięki skomplikowanym procesom myślowym, a prowadząca do nich droga jest u każdego człowieka inna. „W klasie liczącej 30 uczniów każdy przetwarza podany materiał na swój sposób”⁴⁾. Jeśli więc nie ma jednej drogi prowadzącej do trwałego zapamiętywania wiedzy, to stawia to pod znakiem zapytania wszelkie działania, zmierzające do ujednolicenia i homogenizacji szkolnej nauki, twierdzi Rolf Werning⁵⁾ i postuluje, by w szkolnych realiach odejść od dążenia do unifikacji i zaakceptować różnorodność. Jego zdaniem uczniowie powinni mieć wpływ na to, co robią w szkole. Przekładając ten postulat na lekcję języka obcego, można tak zorganizować proces nauczania, by uczniowie mogli współde-

cydować np. o doborze materiałów, z którymi pracują. Również zdaniem Dietera Wolffa, jednego z pierwszych niemieckich propagatorów wprowadzenia konstruktivistycznych koncepcji do dydaktyki języków obcych, uczniowie są dziś traktowani w szkołach jedynie jako „odbiorcy wiedzy”. W artykule zatytułowanym *Instruktywizm versus konstruktivismus*⁶⁾, zawarł on diagnozę obecnej sytuacji i swoją wizję nauczania języków obcych.

„Teza pierwsza: We wszystkich zinstytucjonalizowanych formach nauczania centralne miejsce zajmuje wiedza oparta na faktach, przekazywanie treści zawartych w programach nauczania i podręcznikach. Nauczyciel funkcjonuje głównie jako osoba pośrednicząca w przekazywaniu wiedzy, tzn. uczy tego, co odpowiednie instytucje, twórcy podręczników i dydaktycy uznali za ważne.

Teza druga: W koncepcjach zinstytucjonalizowanego nauczania milcząco zakłada się, że wiedzę można przekazać innej osobie (niem. Wissen ist lehrbar), tzn. że uczniowie już przez sam fakt, iż wiedza (apetycznie przygotowana) została im podana, przyswoją ją sobie. Zakłada się, że już sam dobór materiałów, ich opracowanie i progresja, jak również sposób prezentowania wiedzy przez nauczyciela, prowadzą do uczenia się. Jeśli proces ten nie przebiega pomyślnie, to całą winą obciąża się ucznia: bo nie uważał, nie skoncentrował się, za mało ćwiczył, był leniwy”⁷⁾.

W kolejnych tezach Wolff wykazuje, że zainteresowanie dydaktyków koncentruje się na doborze i opracowywaniu materiałów, na technikach stosowanych przez nauczyciela, a prawie żadnej uwagi nie poświęca się problemowi, w jaki sposób uczniowie się uczą. Przyczyna tego zjawiska częściowo ma swoje źródło w koncepcjach behawioralnych, które „obserwowalne zachowanie utożsamiały z procesem uczenia się”⁸⁾. Najwyraźniejszym przejawem takiego podejścia była operacjonalizacja celów nauczania. Jeśli uczeń określił w teście odpowiednie zdania, oznacza to, że opanował

⁴⁾ L. Götze, „Was leistet das Gehirn beim Fremdsprachenlernen? Neue Erkenntnisse der Gehirnphysiologie zum Fremdsprachenerwerb”. w: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online], <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-02-2/beitrag/goetze1.htm>, 27.04.05.

⁵⁾ R. Werning (1998), „Konstruktivismus – Eine Anregung für die Pädagogik!?”, w: *Pädagogik*, nr 7-8, 1998, s. 39-41.

⁶⁾ D. Wolff, *Instruktywismus vs. Konstruktivismus – zwanzig Thesen zur Lernbarkeit und Lehrbarkeit von Sprachen*, <http://ourworld.com-puterve.com/homepages/michaelwendt/Seiten/Wolff.htm>, 30.04.2005.

⁷⁾ D. Wolff, tamże.

⁸⁾ H. Mitschian, tamże.

materiał. Takie powierzchowne postrzeganie uczenia się nie mogło prowadzić do zrozumienia istoty tego wysoce złożonego zagadnienia. Konstruktivism kieruje swoją uwagę na to, co behawioryści uznali za zupełnie nieistotne, bo niepoddające się obserwacji na to, czego nie widać, a co dzieje się w uczniowskich głowach. Jednocześnie zwolennicy tej nowej koncepcji twierdzą, że zachodzące tam procesy nie poddają się prostemu sterowaniu z zewnątrz. O tym, że nikogo nie można zmusić do uczenia się, dobrze wie każdy nauczyciel.

Według Sigfrieda Schmidta „uczenie się to budowanie nowych lub przekształcanie już istniejących kognitywnych konstrukcji”⁹⁾. Wyciąga on z tego wnioski, że skoro osoby uczące się same muszą konstruować swój system wiedzy, to lepiej dostarczać im jedynie „budulca”, niż gotowe produkty. Markus Ritter i Bernd Rüschoff postrzegają uczenie się jako proces interaktywny i dynamiczny. „Osoby uczące się, w oparciu o indywidualne konstrukcje, które powstają przez współdziałanie dotychczasowych doświadczeń i nowych informacji, samodzielnie poszerzają swoją wiedzę”¹⁰⁾.



Czy konstruktywistyczna dydaktyka języków obcych jest nową metodą?

Coraz większa rzesza dydaktyków chce wiedzieć w konstruktywistycznych koncepcjach teoretyczną podstawę dla nauczania języków obcych. Ale już Michael Wendt zwracał uwagę, iż konstruktywistyczna dydaktyka języków obcych nie stanie się automatycznie metodyką¹¹⁾. Jest to raczej poznawczy model myślowy, a nie metoda w tradycyjnym tego słowa rozumieniu. „Może on oczywiście być rozumiany jako koncepcja nauczania języków obcych, na podstawie której, pewne scenariusze lekcyjne mogą być określone

jako bardziej czy mniej przydatne. Do pierwszej grupy zaliczyć można, tyle da się już powiedzieć, większość zajęć, podczas których stroną aktywnie działającą są uczniowie. Takie rozwiązania spotkać można w metodzie Freineta i innych kreatywnych koncepcjach (np. Wernsing 1995), czy w nauczaniu tandemowym. Czytelnicy nie powinni jednak oczekiwać konkretnych wskazówek dotyczących lekcji”¹²⁾. Zdaniem Wendta teoria powinna umożliwić nauczycielom poddanie własnych lekcji krytycznej analizie i pomóc w ich ocenie.

Dydaktyka konstruktywistyczna na nowo definiuje rolę ucznia i nauczyciela, każe też inaczej spojrzeć na rolę materiałów, z którymi pracuje się na lekcjach. Jeśli procesem nauczania nie można sterować tak, jak dotychczas to sobie wyobrażano, jeśli na proces uczenia się można tylko w ograniczony sposób wpływać przez nauczanie, jeśli wiedzy nie można nikomu „przekazać”, ani się nią z innymi „podzielić”, to interakcja między nauczycielem a uczniem musi zostać poddana weryfikacji. Na pierwszy plan powinna się bowiem wysunąć interakcja uczeń – materiał. Konstruktywiści twierdzą, że: „Przez zajmowanie się istotnymi zadaniami w głowach osób uczących się powstaje pewien rodzaj ‘intelektualnego rusztowania’. W przypadku języków obcych owo rusztowanie nie składa się jedynie z wiedzy faktograficznej, tzn. ze znajomości słownictwa i reguł gramatycznych, ale w jego skład wchodzi również kompetencje strategiczne (...)”¹³⁾. Wielu dydaktyków przyjmuje podział na wiedzę deklaratywną (explicite) i proceduralną (implicite)¹⁴⁾. To jednak nie wszystko. Aby dobrze funkcjonować we współczesnym świecie, nie można oddzielać umiejętności czysto językowych od społecznych czy tych związanych z posługiwaniem się nowymi technologiami. Ważne jest, by w uczniach wykształcać samoświadomość, by nauka była procesem świadomym, w którym to oni sami, a nie nauczyciel, podejmują najważniejsze decyzje. Rüschoff i Wolff podkreślają znaczenie:

⁹⁾ S. J. Schmidt, „Radikaler Konstruktivismus. Forschungsperspektiven für die 90er Jahre”, w: *Kognition und Gesellschaft. Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus*, Frankfurt/M: wyd. przez S. J. Schmidt, s. 7.

¹⁰⁾ M. Ritter, B. Rüschoff (2000), „Perspektiven technologiebereicherter Lernwelten für das Sprachenlernen”, teza 4, w: *Deutsch Global – Neue Medien Herausforderungen für die deutsche Sprache*”, Köln: wyd. przez H. Hoffmann, s. 156.

¹¹⁾ M. Wendt (1996), *Konstruktivistische Fremdsprachendidaktik*, Tübingen: Gunter Narr, s. 11.

¹²⁾ M. Wendt, tamże, s. 11.

¹³⁾ M. Ritter, B. Rüschoff, tamże, s. 155.

¹⁴⁾ L. Götze, tamże, s. 8.

- ▶ umiejętności komunikowania się,
- ▶ zdolności do refleksji nad językiem,
- ▶ umiejętności uczenia się.

„Oznacza to, że nauka języka obcego nie może ograniczać się do konieczności poznawania języka w tzw. sytuacjach komunikacyjnych, ale musi dopuszczać również samodzielną pracę nad nim, która jest konieczna, by uczeń mógł zdobyć niezbędne kompetencje językowe. W tej sytuacji uczniom przypada nie tylko rola aktywnych uczestników komunikacji, ale również samodzielnie działających, odpowiedzialnie odkrywających i eksperymentujących 'badaczy'”¹⁵⁾.



Nowa kultura nauczania i uczenia się

Wielu dydaktyków zajmujących się językami obcymi wiąże koncepcje konstruktywistyczne z rozwojem nowych technologii. Takie podejście jest oczywiście zrozumiałe, ponieważ Internet może być traktowany jako niewyczerpane źródło materiałów, ale nie jest to jedyna możliwa opcja. Cyfrowe media stwarzają zupełnie nowe możliwości takiego planowania lekcji, na których uczniowie mogą samodzielnie zgłębiać różne aspekty związane z nauką języka. Trudno natomiast mówić o rozwijaniu samodzielności, gdy pracuje się tylko z jednym podręcznikiem. Zdaniem Dietera Wolffa podręczniki powinny być do dyspozycji uczniów obok wielu innych materiałów, ale nie powinny one sterować procesem nauczania (teza 17)¹⁶⁾. „Informacje powinny być na lekcji przedstawiane w całej ich złożoności. Redukcja treści, ich nadmierne usystematyzowanie i sztywna progresja zmniejszają możliwości połączenia przez ucznia wiedzy nowej z już przez niego posiadaną (teza 10)¹⁷⁾. Według Wolffa rozwiązaniem jest stopniowe odchodzenie od podręcznika jako medium sterującego procesem nauczania (teza 18).

Zwolennicy koncepcji konstruktywistycznych postulują wprowadzenie nowej kultury uczenia, której jednym z filarów jest właśnie zdolność do samosterowania własnym postępowaniem, a więc i własną nauką. Są oni zdania, że współczesny świat wymaga od nas samodzielności i umiejętności zarządzania wiedzą (*Wissensmanagement*). Ale taką umiejętność można wykształcać tylko wtedy, gdy uczeń może wykazać się twórczym podejściem. Tak właśnie się dzieje, gdy jest on konfrontowany z nieuporządkowaną wiedzą, której sam musi nadać logiczną strukturę. W dominującym obecnie podejściu instruktywistycznym, opartym na pracy z jednym podręcznikiem, uczniom podaje się wiedzę ustrukturyzowaną, a oni muszą ją sobie przyswoić w podanym układzie. Oznacza to konieczność przejęcia cudzej systematyki, cudzego uporządkowania i sposobu myślenia, czyli prostej reprodukcji. Często skutkiem nieumiejętności wnikięcia w zaproponowaną przez autorów podręcznika lub przez nauczyciela logikę, jest uczenie się na pamięć oddzielonych od siebie i niepowiązanych w żadną logiczną całość faktów¹⁸⁾. Taka wiedza jest nietrwała i uczeń szybko wszystko zapomina. „Dopiero na skutek przetwarzania treści z informacji powstaje wiedza, która umożliwia konstruowanie powiązanych z sobą, sensownych sieci tworzących wiedzę. W tym sensie nie informacja, ale jedynie wiedza może przyczynić się do rozwoju naszego społeczeństwa¹⁹⁾.



Czy uczenie się jest procesem obserwowalnym?

Zwolennicy konstruktywizmu właśnie problemowi przetwarzania informacji poświęcają szczególnie dużo uwagi. „Podczas gdy behawioryzm swoim punktem odniesienia czynił to wszystko, co dawało się zaobserwować, kon-

¹⁵⁾ M. Ritter, B. Rüschoff, tamże, s. 156.

¹⁶⁾ D. Wolff, tamże, teza 17.

¹⁷⁾ D. Wolff, tamże.

¹⁸⁾ Wiedza powstaje przez łączenie nowych informacji z wiadomościami już wcześniej zachowanymi w pamięci. Jeśli więc uczeń nie zdoła połączyć nowych, całościowych koncepcji ze swoją dotychczasową wiedzą, to w jego umyśle nie powstanie żadna trwała konstrukcja. Nowa wiedza nie będzie więc miała umocowania, a co za tym idzie, nie zostanie trwale zapamiętana.

¹⁹⁾ H. Mandl (2000), „Lernen im Internet. Auf dem Weg zu einer neuen Kultur des Lehrens und Lernens”, wykład wygłoszony na kongresie *Internet: Konzeptionen – Perspektiven*, Moskwa, 19-21.01. 2000, s. 4.

strukturyzm skoncentruje się na wewnętrznych, przebiegających w mózgu procesach przetwarzania informacji, łącznie z tym, co zwolennicy teorii bodźca i reakcji, jako niepoddające się obserwacji, a więc i niedające się naukowo zweryfikować, zepchnęli do tzw. 'czarnej skrzynki' i usunęli ze swojego pola zainteresowania. Konstrukturyzm konsekwentnie postrzega więc proces uczenia się jako problem przyswajania (niem. *Aufnehmen*), zapamiętywania i odtwarzania wiedzy, lub też patrząc na zagadnienie z językowego punktu widzenia, jako na złożony proces przetwarzania informacji, który przebiega na poziomach rozumienia – zapamiętywania – automatyzacji, i próbuje połączyć tę wiedzę z informacjami dotyczącymi funkcjonowania ludzkiej pamięci²⁰⁾. Próbując wyjaśnić te ciągle wymykające się bliższemu poznaniu procesy, badacze zajmujący się psychologią poznawczą tworzą nowe modele, które mają pomóc zrozumieć zasady funkcjonowania naszego mózgu.

Dlaczego nie zapamiętujemy wszystkich informacji?

Twórcy jednej z takich koncepcji, Craik i Lockhart, twierdzą, że informacje poddawane są obróbce na różnych poziomach²¹⁾. Bez zbędnego wnikania w szczegóły można powiedzieć, że to właśnie sposób, w jaki jest przetwarzana dana informacja, ma wpływ na to, jak zostaje ona zachowana w naszej pamięci. Pamięciowe powtarzanie, które ciągle odbywa się na poziomie percepcji, nie przyczynia się istotnie do lepszego zapamiętania wiadomości. Jeśli natomiast na skutek intensywnej pracy, koniecznej na przykład do rozwiązania jakiegoś zadania, procesy przetwarzania informacji przebiegają na wyższym poziomie, tzw. semantycznym, to jednocześnie zwiększa się trwałość ich zapamiętywania. Oznacza to, że trwałe zapisanie

w pamięci określonych treści nie jest efektem ich wielokrotnego powtarzania, ale raczej skutkiem przebiegających na wyższych poziomach operacji myślowych, które są niezbędne, aby jednostka mogła rozwiązać jakieś zadania czy problemy²²⁾. Również Lutz Götze w napisanym w 1997 r. artykule mówi, że informacje są przetwarzane na wyższych i niższych stopniach świadomości²³⁾.

Czy wszystkie ćwiczenia są równie efektywne?

Jeśli model ten jest zbliżony do rzeczywistości, to nauczyciele, a w szczególności nauczyciele języków obcych, powinni krytyczniej przyjrzeć się ćwiczeniom, które przygotowują dla swoich uczniów. Na problem jakości ćwiczeń zwraca ostatnio uwagę wielu dydaktyków, również tych zupełnie niezwiązanych z kognitywistycznym nurtem, np. Hilbert Meyer²⁴⁾, który pisze o „*inteligentnym ćwiczeniu*”, czy Wolfgang Butzkamm, który twierdzi, że złe ćwiczenia gramatyczne są wręcz szkodliwe, ponieważ generują błędy²⁵⁾. „*Nieodpowiednie (niem. verkorkste) ćwiczenia gramatyczne, są zwykłym skandalem, ponieważ nie dość, że uczniowie niczego się nie uczą, to jeszcze czują się zupełnie zagubieni, czego skutkiem jest negatywne nastawienie do przedmiotu*”²⁶⁾. Według Butzkamma teoretycy powinni jak najszybciej zająć się badaniem efektywności ćwiczeń, tak by nauczyciele wiedzieli, które typy zadań nie podnoszą efektywności uczenia się. Choć obecnie brak jeszcze odpowiednich badań empirycznych, to nie sposób nie zauważyć, że w grupie „podejrzanych” ćwiczeń, znajduje się bardzo wiele takich, które powtarza się niemal na każdej lekcji języka obcego. Najczęściej wymienia się tu ćwiczenia receptywne i reproduktywne, np. zadania polegające na wstawianiu w lukę odpo-

²⁰⁾ H. Mitschian, tamże, s. 5.

²¹⁾ F. Craik, R. Lockhart (1972). „Levels of processing. A Framework for memory research”, w: *Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour*, nr 11, s. 671-684.

²²⁾ K. Holzkamp (1995), *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung*, Frankfurt/Main: Campus, s. 129-131.

²³⁾ L. Götze, tamże, s. 5.

²⁴⁾ H. Meyer (2004), *Was ist guter Unterricht?*, Berlin: Cornelsen Scriptor, s. 104-112.

²⁵⁾ W. Butzkamm (2004), *Lust zum Lehren, Lust zum Lernen*, Tübingen: Francke, s. 174, 178, 200-205.

²⁶⁾ W. Butzkamm, tamże, s. 202.

wiedniej formy gramatycznej, czy wyszukiwaniu słów w rozsypankach literowych. Problem ten łatwo daje się wyjaśnić, jeśli przyjąć tezę Craika, iż procesy myślowe, jakie zachodzą w głowach uczniów podczas robienia przez nich ćwiczeń, przebiegają na różnych poziomach i, co za tym idzie, aktywizują mniejsze lub większe obszary mózgu. Zdaniem Dietera Wolffa do procesów przetwarzania informacji przebiegających na niższych poziomach można zaliczyć: rozróżnianie dźwięków i liter, przypisywanie znaczenia. Na wyższych poziomach są przetwarzane informacje, gdy mamy do czynienia z określaniem typu tekstu czy aktywizowaniem deklaratywnej wiedzy ogólnej²⁷⁾. Najbardziej złożone zadania problemowe wymagają przetwarzania informacji na najwyższych poziomach.

Kluczowym problemem szkolnej nauki języków obcych jest zdaniem Wolffa przepaść, jaka dzieli wiedzę i sprawności językowe, czyli wiedzę deklaratywną i proceduralną²⁸⁾. Podobnie jak i inni konstruktywiści, próbuje on poznać procesy myślowe, które są niezbędne do wykonania odpowiednich zadań czy ćwiczeń. Efektem tych dociekań jest nowe spojrzenie na umiejętność czytania, która kiedyś była postrzegana jako sprawność receptywna, a obecnie dydaktycy zgadzają się, że jest to twórczy, niezmiernie złożony proces myślowy, który od osoby czytającej wymaga dużej aktywności intelektualnej²⁹⁾. Nowe informacje pochodzące z tekstu łączą się ze „starą” wiedzą, tworząc twór, który zwolennicy tej nowej teorii nazywają „konstrukcją”.



Zasady funkcjonowania naszego umysłu a dobór tekstów

Również zajmujący się teorią przetwarzania informacji konekcjonizm i badania pro-

wadzone nad sztuczną inteligencją przyczyniły się do lepszego zrozumienia sposobu funkcjonowania naszych mózgów. W odróżnieniu od komputerów, które określa się jako maszyny syntaktyczne, ludzkie umysły są maszynami semantycznymi. Główna różnica w ich funkcjonowaniu polega na tym, że komputery bez żadnej selekcji wszystko zapisują w swojej pamięci. Ludzki mózg zapamiętuje jedynie wybrane elementy. Daje to ludziom przewagę nad maszynami. „*Bo jeśli wszystko jest ważne i powinno być zachowane w pamięci, to tak naprawdę nic nie jest ważne*”³⁰⁾. Szczególnie ciekawy jest sposób, w jaki informacje są poddawane selekcji. Gerhard Roth twierdzi, że nasz umysł kieruje się dwiema dychotomiami, pierwsza to: ważne – nieważne, druga: znane – nieznanne³¹⁾. Informacje, które zostaną określone jako znane i nieważne, w ogóle nie docierają do naszej świadomości, nieznanne i nieważne są przez nas wprawdzie odebrane, ale docierają jedynie do pamięci krótkotrwałej. Informacje sklasyfikowane jako znane i ważne dochodzą do najniższego poziomu świadomości. Jednak nasza uwaga zostaje w najwyższym stopniu pobudzona, gdy do mózgu dotrą informacje sklasyfikowane jako ważne i nieznanne. Trzeba tylko pamiętać, iż słowo „ważne” oznacza w tym przypadku: **ważne dla danej jednostki**. Każdy człowiek, kierując się zdobytą dotychczas wiedzą, swoimi doświadczeniami, upodobaniami i zainteresowaniami, sam określa, czy dana treść jest dla niego ważna, czy też nie³²⁾. Lutz Götze wskazuje również na rolę emocji i uczuć, które mają ogromny wpływ na to, jak zostaną sklasyfikowane docierające do mózgu informacje³³⁾. Spostrzeżenie to powinno być uwzględnione przez nauczycieli języków obcych przy doborze materiałów, a szczególnie tekstów, z którymi pracują. Jeśli nie budzą one w uczniach żadnych uczuć, jeśli pozostawiają ich obojętnymi, to najprawdopodobniej nie zostaną określone jako ważne, a co za tym idzie,

²⁷⁾ H. Mitschian, tamże, s. 10.

²⁸⁾ D. Wolff (1990), „Zur Bedeutung des prozeduralen Wissens bei Verstehens- und Lernprozessen im schulischen Fremdsprachenunterricht”, w: *Die neueren Sprachen*, nr 6, s. 610-612.

²⁹⁾ G. Westhoff (1997), *Fertigkeit Lesen*, Berlin, München, Wien, Zürich, New York: Langenscheidt, s. 51.

³⁰⁾ L. Götze, tamże, s. 5.

³¹⁾ G. Roth (1996), *Das Gehirn und seine Wirklichkeit*, Frankfurt/Main: Suhrkamp Taschenbücher.

³²⁾ L. Götze, tamże, s. 6.

³³⁾ L. Götze, tamże, s. 8.

nie zostaną zachowane w pamięci długotrwałej. Wielu dydaktyków, intuicyjnie wyczuwając tę zależność, postulowało, by odejść od tekstów czysto dydaktycznych (niem. *Sprachlerntexte*), które zajmują się jedynie banałami dnia codziennego. Takie materiały poza kategoriami językowymi nie niosą z sobą niczego nowego, nie zawierają żadnego przekazu. Szansa, że mózg uzna je za nowe i ważne, jest raczej minimalna. Jednak cały czas trzeba pamiętać, że proces selekcji przebiega indywidualnie, że: „Każdy umysł inaczej reaguje na bodźce i impulsy płynące z otoczenia”³⁴⁾.

Innym ważnym wnioskiem płynącym z badań nad mózgiem jest obalające wcześniejsze twierdzenia przekonanie, że neuronalne połączenia, dzięki którym możemy się uczyć, nie powstają jedynie w pierwszych latach naszego życia, ale i w życiu dorosłym³⁵⁾. Niewykorzystywane połączenia z czasem zanikają. Tak więc żywot połączeń neuronalnych niezbędnych do tego, by człowiek mógł się uczyć, jest ograniczony w czasie.

Jak wynika z tego siłą rzeczy bardzo skrótowego i pobieżnego przedstawienia zagadnienia, przyjęty przez konstruktywistów punkt widzenia kazał na nowo zdefiniować takie pojęcia, jak: uczenie się, zapamiętywanie, czy ćwiczenie. I choć do dziś jeszcze brak dowodów potwierdzających słuszność tej koncepcji, to jednak postawione pytania z pewnością już przyczyniły się do zweryfikowania powszechnie stosowanych metod pracy. Należy mieć również nadzieję, że dalsze badania nad funkcjonowaniem ludzkiego mózgu przyniosą nam w niedługim czasie odpowiedź na kluczowe pytania o to, jakie ćwiczenia są efektywne czy z jakimi tekstami pracować na lekcji. I choć wielu teoretyków twierdzi, że konstruktywizm nie dostarczył nam całościowego modelu wyjaśniającego fenomen uczenia się, to przecież intuicja podpowiada, że proponowane sposoby postępowania nie mogą być złe, bo były już postulowane od bardzo dawna przez wielu teoretyków i praktyków.



Czy konstruktywizm wnosi do dydaktyki języków obcych wiele nowego?

Według Wolffa podejście konstruktywistyczne nie polega na szukaniu nowej drogi, ale powinno być raczej postrzegane jako próba połączenia różnych, funkcjonujących obok siebie koncepcji „postkomunikatywnej” teorii nauczania i stworzenia z nich pod szyldem „konstruktywistycznych zasad nauczania” nowego modelu³⁶⁾. Trudno doszukiwać się bowiem nowości w postulatcie umożliwienia uczniom uczenia się przez działanie i aktywność, wskazywaniu, że rolę nauczyciela niekoniecznie musi być przekazywanie wiedzy, że raczej powinien on pomagać swoim podopiecznym odnajdywać własną drogę, czy w postulowaniu, by teksty, z którymi pracują uczniowie, zawierały jakieś istotne treści. A jednak okazuje się, że droga od teorii poznawczych do szkolnej praktyki jest bardzo długa, bo trudno znaleźć złoty środek między uczniowską autonomią, a koniecznością sterowania procesem nauczania przez nauczyciela. Dydaktycy nabrali pokory wobec złożoności zagadnienia i nie chcą ponownie popełnić starych błędów, kiedy to teorię behawioryzmu zbyt szybko i bezkrytycznie przeniesiono do praktyki nauczania. Nie powinno mówić się o pewności, gdy ma się do czynienia jedynie z hipotezami, a wyników pojedynczych badań nie można zbyt szybko uogólniać, ostrzega Haymo Mitschian³⁷⁾. O ile koncepcje takie można z odpowiednimi zastrzeżeniami opisywać w specjalistycznych, fachowych publikacjach i poddawać je krytycznej analizie innych teoretyków, to przedstawianie takich niepopartych jeszcze dowodami tez w podręcznikach dla studentów, jest działaniem z gruntu nieodpowiedzialnym, twierdzi Mitschian³⁸⁾. Z konstruktywistycznych modeli przetwarzania informacji można oczywiście wyciągać własne wnioski dotyczące praktyki nauczania, wypróbować nowe scenariusze lekcji, sięgać

³⁴⁾ L. Götze, tamże, s. 8.

³⁵⁾ Wnioski takie płyną dzięki badaniom ludzkiego mózgu przy pomocy najnowocześniejszych tomografów komputerowych o nazwie PET (Positronen-Emissions-Tomograph), patrz: L. Götze.

³⁶⁾ D. Wolff (1993), „Der Konstruktivismus: Ein neues Paradigma in der Fremdsprachendidaktik?“, w: *Die neueren Sprachen*, nr 5, s. 422.

³⁷⁾ H. Mitschian, tamże, s. 14.

³⁸⁾ H. Mitschian, tamże, s. 14.

po inne materiały i techniki pracy, ale proste przeniesienie konstruktywistycznych idei, tak jak to się stało z modelem behawioralnym, byłoby dużym błędem. Wciąż jeszcze o procesie uczenia się wiemy zdecydowanie zbyt mało, by ryzykować jednoznaczne rozwiązania praktyczne. Jednak wyniki badań pozwalają na wyciąganie pewnych ogólniejszych wniosków. Dziś dydaktycy zgodni są co to tego, że należy pożegnać się z metodycznym dogmatyzmem (niem. *Methodendogmatismus*) i szukać rozwiązań w pluralizmie; im bardziej zróżnicowany jest proces nauczania, tym lepiej jest wykorzystywany potencjał uczniowskich mózgow³⁹⁾.

Bibliografia:

- W. Butzkamm (2004), *Lust zum Lehren, Lust zum Lernen*, Tübingen: Francke.
- F. Craik, R. Lockhart (1972), „Levels of processing. A Framework for memory research”, w: *Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour*, nr 11.
- K. Holzkamp (1995), *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung*, Frankfurt/Main: Campus.
- H. Mandl (2000), „Lernen im Internet. Auf dem Weg zu einer neuen Kultur des Lehrens und Lernens”, wykład wygłoszony na kongresie *Internet: Konzeptionen – Perspektiven*, Moskwa, 19-21.01. 2000.
- H. Meyer (2004), *Was ist guter Unterricht?*, Berlin: Cornelsen Scriptor.
- H. Mitschian (2000), „Vom Behaviorismus zum Konstruktivismus. Das Problem der Übertragbarkeit lempsycho-logischer und -philosophischer Erkenntnisse in die

Fremdsprachendidaktik“, w: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online], http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg-04-3/beitrag/mitsch4.htm, 30.04.2005.

- M. Ritter, B. Rüschoff (2000), „Perspektiven technologiebereicherter Lernwelten für das Sprachenlernen”, w: *Deutsch Global – Neue Medien Herausforderungen für die deutsche Sprache*, Köln: wyd. przez H. Hoffmann.
- G. Roth (1996), *Das Gehirn und seine Wirklichkeit*, Frankfurt/Main: Suhrkamp Taschenbücher Wissenschaft.
- S. J. Schmidt, „Radikaler Konstruktivismus. Forschungsperspektiven für die 90er Jahre”, w: *Kognition und Gesellschaft. Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus*, Frankfurt/M: wyd. przez S. J. Schmidt.
- M. Wendt (1996), *Konstruktivistische Fremdsprachendidaktik. Lerner- und handlungsorientierter Fremdsprachenunterricht aus neuer Sicht*, Tübingen: Gunter Narr.
- R. Werning (1998), „Konstruktivismus – Eine Anregung für die Pädagogik!”, w: *Pädagogik*, nr 7-8.
- G. Westhoff (1997), *Fertigkeit Lesen*, Berlin, München, Wien, Zürich, New York: Langenscheidt.
- D. Wolff (1990), „Zur Bedeutung des prozeduralen Wissens bei Verstehens- und Lernprozessen im schulischen Fremdsprachenunterricht”, w: *Die neueren Sprachen*, nr 6.
- D. Wolff (1993), „Der Konstruktivismus: Ein neues Paradigma in der Fremdsprachendidaktik?”, w: *Die neueren Sprachen*, nr 5.
- D. Wolff, *Instruktivismus vs. Konstruktivismus – zwanzig Thesen zur Lernbarkeit und Lehrbarkeit von Sprachen*, <http://ourworld.compuserve.com/homepages/michaelwendt/Seiten/Wolff.htm>, 30.04.2005.

(maj 2005)

³⁹⁾ L.Götze, tamże, str.13.

Jan J. Kałuża¹⁾

Bytom

Tłumaczenie jako wynik procesu kontrolowanego

Banalne z pozoru założenie, że im lepszy tłumacz, tym bardziej ekwiwalentny przekład, spróbuję sparafrazować następująco: „*im lepiej wyszkolony tłumacz, tym większe szanse na uzyskanie pełnego – pod każdym względem – ekwiwalentu tekstowego*”.

Chciałbym, by parafraza ta stała się rodzajem aksjomatu sztuki translatorskiej uprawianej w obszarze języka polskiego. I nie trzeba chyba zaznaczać, że tego typu podejście stało się już normą akademicką realizowaną w wielu

krajach, gdzie kreatywne pisanie tekstów oraz ich tłumaczenia są przedmiotami wykładowymi na wielu wydziałach filologicznych, lub nawet składają się na wydzieloną jednostkę dydaktyczną. Tymczasem z dokonanego przeze mnie przeglądu wynika, że tylko zaledwie kilka polskich uczelni prowadzi lub ma zamiar dopiero wprowadzić przedmioty wykładowe w zakresie szeroko pojmowanej translato-logii – nie mówiąc już o tworzeniu wydzielonych katedr.

¹⁾ Autor jest wykładowcą w Kolegium Języka Biznesu Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach.

Praktyczną realizacją próby wcielania tego rodzaju wyznaczników sprawności translatorskiej w życie byłoby szczegółowe opracowanie ogólnych parametrów przekładu, decydujących o uzyskiwaniu jak najbliższych oryginałowi – pod każdym względem – ekwiwalentów. Dotyczy to zarówno przekładów specjalistycznych, jak i „ogólnych”²⁾.

Kolejnym krokiem byłoby wykorzystanie takich parametrów do tworzenia – lub doskonalenia istniejących już – programów nauczania translatoologii jako integralnej części regularnych studiów na poziomie akademickim. Także i na tym etapie można – i chyba nawet należy – korzystać z doświadczeń uczelni również i spoza Polski, gdzie takie programy są już realizowane, a za ostateczny cel przyjąć wypracowanie takiej techniki – a może i konkretnej, indywidualnej metody – tłumaczeń, która w pełni uwzględniałaby specyfikę języka polskiego w odniesieniu do danego języka źródłowego.

W praktyce oznaczałoby to potraktowanie przekładu jako złożonego procesu, którego poszczególne etapy są kontrolowane przez stałe – często powtarzające się – parametry (czynniki). Zatem wychodząc z takiego założenia można uznać, że edukacja przyszłego adepta sztuki translatorskiej zostanie podzielona na określone segmenty wykładowo-ćwiczeniowe, budowane dzięki teoretycznemu zidentyfikowaniu najważniejszych parametrów przekładu, co zresztą dziedzina ta ma już w dużej części za sobą. Należą do nich – ale oczywiście nie tylko – takie ogólne składniki, jak na przykład:

- ▶ parametry formalne składniowo-morfologiczne,
- ▶ parametry semantyczne i pseudosemantyczne,
- ▶ parametry pragmatyczne społeczno-kulturowe,
- ▶ parametry języka mówionego vs. język pisany,
- ▶ parametry stałych ekwiwalentów tłumaczeniowych,
- ▶ parametry ogólne wyznaczające zasady pracy tłumacza

... i na pewno jeszcze wiele innych tworzących rodzaj piramidy, u podstawy której znajdują się takie czynniki, jak np. wymierna kompe-

tencja językowa, a gdzieś u szczytu taka ulotna umiejętność, jak „słuch filologiczny wyczulony na brzmienie orkiestrowanych dźwięków semantycznych”.

W kolejnym etapie można przystąpić już do tworzenia listy praktycznych tematów wykładowo-ćwiczeniowych, które następnie zostaną ujęte w programie edukacyjnym odpowiadającym możliwościom ekonomiczno-dydaktycznym danego środowiska akademickiego. Wśród tych praktycznych problemów mogą się znaleźć – ale znowu oczywiście nie tylko – następujące przedmioty:

- ▶ formalna analiza tekstu źródłowego: właściwości gramatyczne, semantyczne i fonetyczne,
- ▶ formalna analiza tekstu docelowego: właściwości gramatyczne, semantyczne i fonetyczne,
- ▶ formalna analiza interkulturowa, epokowa, historyczna i społeczna,
- ▶ znaczenia formalne i ich odpowiedniki,
- ▶ znaczenia wynikowe i ich odpowiedniki,
- ▶ zmiany w kodzie językowym i ich identyfikacja,
- ▶ kompromis językowy i jego granice,
- ▶ rekompensata językowa: dialekt, żargon, gwara,
- ▶ tłumaczenia fachowe i zleczone,
- ▶ tłumaczenia ustne.

Przy czym tłumaczenia ustne (interpretacje) powinny zostać potraktowane jako przedmiot specyficzny mający swoje własne, dodatkowe parametry. Część z nich wynika z założeń przyjętych w Unii Europejskiej, że tłumacz pisemny zazwyczaj tłumaczy tylko na jeden język – swój rodzimy, a tłumacz ustny przekłada w obydwu „kierunkach”.

W zmieniającej się obecnie sytuacji gospodarczej i politycznej Europy Wschodniej, wobec m.in., błyskawicznie postępującej globalizacji światowego biznesu oraz otwierania się Unii Europejskiej na Wschód, zaznacza się coraz większe zapotrzebowanie na usługi świadczone przez profesjonalnych tłumaczy ustnych pracujących przy obsłudze translatorskiej konferencji, seminariów, szkoleń, spotkań biznesowych, oficjalnych wizyt, imprez, a także w sądach czy urzędach.

²⁾ Dopiero potem, np. w przypadku tłumaczeń literackich, można by mówić o różnicach wynikających z talentu i wycucia artystycznego tłumacza, jako o czynniku „podsumowującym” i często decydującym o poziomie adekwatnej percepcji dzieła literackiego.

Osoby, które opanują sztukę tłumaczeń ustnych, mają otwartą drogę do ciekawego, pełnego wyzwania oraz z reguły bardzo dobrze wynagradzanego zawodu. Mogą one, m.in. pracować „na własną rękę”, a także w agencjach usługowych i korporacjach biznesowych, lub wziąć udział w konkursach rekrutacyjnych organizowanych regularnie przez trzy główne organizacje międzynarodowe: ONZ, Parlament Europejski oraz Komisję Europejską (SCIC). Zawodowi tłumacze często zrzeszają się w organizacjach zawodowych lokalnych (np. STP, NOT, TEPIS) lub międzynarodowych (np. AIIC, ATA). Przy tym wszystkim przez cały czas jest dla nich otwarte pole tłumaczeń pisemnych w wielu dziedzinach indywidualnych specjalizacji.

W wielu krajach Unii Europejskiej i świata lokalne uczelnie wyższe już prowadzą lub właśnie otwierają kierunek tłumaczeń ustnych (*Interpreting Studies*). Są to albo regularne studia stacjonarne, rozpoczynające się często od pogłębiania praktycznej znajomości języka obcego albo też nauka odbywa się podczas jedno-, względnie dwusemestralnego studium zawodowego. W tym drugim przypadku od kandydatów wymaga się wcześniejszego opanowania języka docelowego na poziomie profesjonalnym.

Tłumacz ustny musi posiadać umiejętności parafrazowania i przekładania języka mówionego w „obydwu kierunkach”: z języka źródłowego na język docelowy i odwrotnie. Wyróżnia się przy tym dwa główne typy przekładu ustnego: konsekwentny oraz symultaniczny. Umiejętność prowadzenia tłumaczenia ustnego wymaga dobrych podstaw teoretycznych oraz wielu ćwiczeń praktycznych. Tłumacz ustny powinien dodatkowo posiadać predyspozycje do szybkiej koncentracji, podzielność uwagi, zdolność zapamiętywania i notowania w trakcie słuchania oraz musi być w stanie obsługiwać sprzęt techniczny.

Szkolenie tłumaczy ustnych powinno się skupiać na kształtowaniu praktycznych sprawności tłumaczeniowych. Dlatego zajęcia i ćwiczenia praktyczne powinny stanowić nie mniej niż 75% ogólnej liczby godzin dydaktycznych. Pozostałe 25% to zajęcia teoretyczno-praktyczne. Program szkolenia tłumaczy ustnych nie musi zatem mieć na celu zakończonej specjalizacji, a raczej

wprowadzenie i wyegzekwowanie umiejętności używania odpowiednich sprawności i technik tłumaczeniowych – zarówno konsekwentnych, jak i uproszczonych symultanicznych. Część zajęć praktycznych powinna przy tym skupiać się na wykształcaniu umiejętności interaktywnego notowania, parafrazowania, zapamiętywania i podzielnej koncentracji uwagi, a także przyzwyczajając do pracy zespołowej i obsługi sprzętu.

Oto wyznaczniki zakładające „postępujący” poziom doskonalenia poszczególnych umiejętności:

- ▶ Poziom I: Tłumaczenie słuchowe: konsekwentne (mówione źródło – rezultat pisemny)
 - ▶ Poziom II: Tłumaczenie wzrokowe: konsekwentne (pisemne źródło – rezultat mówiony)
 - ▶ Poziom III: Tłumaczenie słuchowo-dźwiękowe: konsekwentne (mówione źródło – rezultat mówiony)
 - ▶ Poziom IV: Interpretacja symultaniczna ze źródła mówionego na tekst zapisywany
 - ▶ Poziom V: Uproszczona interpretacja symultaniczna (ustne parafrazowanie źródła mówionego)
 - ▶ Poziom VI: Interpretacja symultaniczna (ustne przekładanie źródła mówionego)
- Z poziomami korespondują przedmioty, a także dodatkowe wybrane problemy – i znowu lista ta podlega usprawnieniom i uzupełnieniom wynikającym z indywidualnych potrzeb, np.:
- ▶ Wstęp do tłumaczeń ustnych (Poziom: I i II)
 - ▶ Tłumaczenie konsekwentne (Poziom: III)
 - ▶ Wstęp do tłumaczenia symultanicznego (Poziom: IV i V)
 - ▶ Tłumaczenia symultaniczne (Poziom VI)
 - ▶ Interpretacja tekstu i parafrazowanie
 - ▶ Język narad i konferencji
 - ▶ Język marketingu i handlu
 - ▶ Język prezentacji
 - ▶ Język negocjacji
 - ▶ Problematyka tłumaczeń ustnych
 - ▶ Technika koncentracji i relaksacji
 - ▶ Tłumaczenia maszynowe – CAT
 - ▶ Praca zespołowa
 - ▶ Obsługa sprzętu
 - ▶ Zasady postępowania oraz business savoir-vivre

- ▶ Gramatyka tłumaczeń
- ▶ Internet i media – użycie zasobów
- ▶ Standaryzacja terminologiczna
- ▶ Retoryka komunikacyjna
- ▶ Techniki ułatwiające notowanie i zapamiętywanie
- ▶ Techniki werbalne i szkolenie głosu
- ▶ Instytucje europejskie

W Polsce wykształciło się lub kształci na studiach filologicznych – licencjackich i magisterskich – wiele osób, którym potencjalna kariera tłumacza ustnego może dać poczucie pełnej

realizacji celów zawodowych. Jednak w przypadku tego zawodu samodzielne osiągnięcie profesjonalnej sprawności jest bardzo trudne.

Bibliografia

- S. Campbell (1998), „Translation Into The Second Language”, w: *Applied Linguistics and Language Study*, New York: Longman.
- C. Gutknecht, L. J. Rolle (1996), *Translating By Factors*, New York: State University Press.
- K. Lipiński (2000), *Vademecum tłumacza*, Kraków: Idea.
- S. Pearl (2001), *Simultaneous Training Programme*, (praca niepublikowana, University of Bradford.

(kwiecień 2005)

Bogusław Kubiak¹⁾

Opole

Koncepcje nauczania języka specjalistycznego

Mimo rosnącego zapotrzebowania na kursy języka specjalistycznego i wielu opracowań dotyczących różnych zagadnień związanych z nauczaniem języka fachowego, brak jest ogólnej metodyki jego nauczania. Część badaczy tej tematyki odrzuca nawet możliwość istnienia takiej metodyki. Wystarczy przytoczyć tu zdanie v. Hahna:

„Eine fundierte allgemeine Fachsprachendidaktik/-methodik liegt nicht einmal für die wichtigsten Felder vor (muttersprachlicher Unterricht, Fremdsprachen- unterricht, Dokumentation, Information- wissenschaft, Übersetzungswesen u.a.)”²⁾

oraz pogląd Pfeiffera:

„Der Mangel an linguistisch fundierten angewandten Beschreibungen von Fachsprachen hat zur Folge, daß eine Methodik der Fachsprachenvermittlung noch nicht entwickelt werden konnte. Somit kann auch keine Rede von einer Fachsprachendidaktik sein”³⁾

Takie opinie wynikają z faktu, iż rzeczywiście duża liczba języków specjalistycznych nie jest

jeszcze naukowo opisana, a samo pojęcie języka specjalistycznego kryje w sobie wiele różnorodnych koncepcji. W związku z tym, iż ciągle powstają nowe odmiany języka specjalistycznego, trudno jest objąć taką różnorodność jedną uniwersalną strukturą.

Złożoność i różnorodność tego przedmiotu stanowi jednak również powód, aby opracować odpowiednią koncepcję metodyki nauczania języka specjalistycznego:

„Vielfalt und Komplexität des Gegenstandes erfordern jedoch eine umfassende Näherungsweise und eine entsprechende weitgefaßte Konzeption von Fachsprachendidaktik. Wir verstehen daher unter einer solchen Didaktik der Fachsprachen ein ganzheitliches Konzept zur Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens fachbezogener Sprechweisen, sowohl mutter- wie fremdsprachliche. Ihre Basis bilden die Ergebnisse der Fachsprachenlinguistik und der relevanten fachwissenschaftlichen Unterrichtsforschungen (insbesondere Pädagogik, Psychologie, Sprachlehrforschung und Methodik). Ihr Ziel besteht in der Reflexion der Voraussetzungen und

¹⁾ Dr Bogusław Kubiak jest starszym wykładowcą języka angielskiego, niemieckiego i polskiego jako obcego w Studium Języków Obcych Politechniki Opolskiej.

²⁾ Hahn, Walter von, (1981), *Fachsprachen*, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, s. 13.

³⁾ Pfeiffer, Waldemar, (1986), *Fremdsprachendidaktische Prinzipien und Fachsprachmethodik*, s. 197, w: Wierlacher, Alois u.a. (Hrsg.) *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 12. Thematischer Teil: Fachsprache und Fachsprachenvermittlung*, München, s. 193-203.

*Bedingungen des Erwerbs und der Vermittlung von Fachwissen und Fachsprache im Hinblick auf eine Optimierung praktischer Lern- und Lehrtätigkeit für die sprachliche Bewältigung fachlicher Situationen, d.h. im Hinblick auf das allgemeine Lernziel 'Kommunikationsfähigkeit im Fach' "*⁴⁾.

Różnice w nauczaniu języka specjalistycznego i języka ogólnego można sprowadzić do dwóch zasadniczych punktów:

1. Cele i treści nauczania języka specjalistycznego są zawsze w dużo większym stopniu związane z konkretnymi potrzebami uczących się.
2. Nauczanie języka specjalistycznego wymaga od uczących się oraz od nauczyciela odpowiedniej kompetencji w danym przedmiocie lub jest bezpośrednio związane z równoczesnym kształtowaniem się takiej kompetencji⁵⁾.

Inne czynniki związane z nauczaniem języka specjalistycznego to:

- ▶ intensywność nauczania (zwykle chodzi o opanowanie języka w bardzo krótkim czasie),
- ▶ wiek uczestników (najczęściej osoby dorosłe z doświadczeniem zawodowym),
- ▶ poziom zaawansowania językowego (najczęściej osoby, które opanowały język, przynajmniej na poziomie podstawowym),
- ▶ eliminacja materiału irrelevantnego.

Strevens ogranicza nauczanie SP-LT (*special purpose language teaching*) w następujący sposób:

„The content of SP-LT courses are thereby determined, in some or all of the following ways:

- (i) *restrictions: only those 'basic skills' (understanding speech, speaking, reading, writing, etc.) are included which are required by the learner's purpose,*
- (ii) *selection: only those items of vocabulary, patterns of grammar, functions of language, are*

included which are required by the learner's purpose,

- (iii) *themes and topics: only those themes, topics, situations, universes of discourse, etc. are included which are required by the learner's purpose,*
- (iv) *communicative needs: only those communicative needs [.....] are included which are required by the learner's purpose"*⁶⁾.

Duże znaczenie dla nauczania języka specjalistycznego ma także specyficzna sytuacja nauczyciela:

- ▶ nie jest on specjalistą w dziedzinie, której języka uczy (nie posiada wykształcenia specjalistycznego z tej dziedziny),
- ▶ nie ma przygotowania do nauczania języka specjalistycznego,
- ▶ ma do czynienia z trudnymi dla niego zagadnieniami językowymi, zwłaszcza w zakresie słownictwa,
- ▶ spotyka nowe problemy metodyczne,
- ▶ musi często przygotowywać własne materiały do zajęć.

Wszystkie te warunki wiążą się przede wszystkim z dużo większym nakładem czasu i pracy, jakie musi przeznaczyć nauczyciel, by przygotować się do zajęć z języka specjalistycznego w porównaniu z zajęciami z języka ogólnego.

Jako nadrzędny cel metodyki nauczania języka fachowego podaje się dzisiaj kształtowanie umiejętności działania w określonej dziedzinie. Fluck⁷⁾ wyróżnia w swoich pracach cztery podstawowe typy koncepcji, na których opierają się kursy i podręczniki języka specjalistycznego, podkreślając jednocześnie, iż w praktyce często wykorzystywane są elementy każdej z nich:

▼ **1. Koncepcje zorientowane na język** wychodzą z założenia, że język specjalistyczny i ogólny zasadniczo się różnią. Celem nauczania

⁴⁾ Fluck, Hans-Rüdiger. (1992). *Didaktik der Fachsprachen. Aufgaben und Arbeitsfelder, Konzepte und Perspektiven im Sprachbereich Deutsch*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, s. 5-6.

⁵⁾ Por.: Fluck, Hans-Rüdiger. (1985). *Fachdeutsch in Naturwissenschaft und Technik. Einführung in die Fachsprachen und die Didaktik/Methodik des fachorientierten Fremdsprachenunterrichts*. Heidelberg: Julius Groos Verlag, s. 138.

⁶⁾ Strevens, Peter. (1977). „Special-purpose language learning”, w: *Language Teaching and Linguistics, Abstracts 10*, 3 July, 1977, s. 154-163.

⁷⁾ Por.: Fluck, Hans-Rüdiger. (1992). *Didaktik der Fachsprachen. Aufgaben und Arbeitsfelder, Konzepte und Perspektiven im Sprachbereich Deutsch*, Tübingen: Gunter Narr Verlag, s. 190-196; Fluck, Hans-Rüdiger. (1996). *Fachsprachen: Einführung und Bibliographie*. Tübingen/Basel: A. Francke Verlag, s. 263; Fluck, Hans-Rüdiger. (1998). „Fachsprachliche Ausbildung und Fachsprachendidaktik”, w: Hoffmann, Lothar/Kalverkämper, Hartwig/Wiegand, Herbert, Ernst, (Hrsg.) (1998). *Fachsprachen/Languages for Special Purposes. Ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft*, 1. Halbband, Berlin/New York: Walter de Gruyter, s. 950-951.

jest więc opanowanie słownictwa fachowego i struktur gramatycznych (np. strony biernej, nominalizacji itp.) charakterystycznych dla języka specjalistycznego. Tak postawiony cel warunkuje wybór odpowiednich tekstów i ćwiczeń. Podstawą opracowywania podręczników i kursów w ramach tej koncepcji są listy frekwencyjne terminów naukowych i zjawisk gramatycznych, np. grupy rzeczownikowe w angielskich tekstach technicznych (D. A. Sears, 1971), terminy złożone w niemieckich tekstach technicznych (W. Reinhardt, 1975), struktury zdaniowe w niemieckich tekstach chemicznych (C. S. Butler, 1975)⁸⁾. Poznanie języka fachowego jest uzupełnieniem lub kontynuacją nauki języka ogólnego, stąd odbywa się najczęściej na poziomach średnim lub zaawansowanym. Język jest zarówno punktem wyjścia, jak i celem nauki.

Podstawową zaletą tych koncepcji jest systematyczność i przejrzystość wprowadzanego materiału. Gwarantują one wyraźną progresję językową i są automatycznie akceptowane, szczególnie przez starsze osoby uczące się języka. Przeciążenie wiedzą lingwistyczną powoduje natomiast zaniedbywanie celów pragmatycznych, zwłaszcza rozwoju sprawności językowych. Praca z tekstem jest często sprowadzana tylko do analizy zjawisk leksykalnych i gramatycznych.

Według tych koncepcji powstawały wcześniejsze podręczniki języka specjalistycznego, np. *The structure of Technical English* (A. J. Herbert, 1965), *Einführung in die deutsche Sprache der Wissenschaften. Ein Lehrbuch für Ausländer* (H. Schade, 1969), *British Banking* (J. Firth, 1971).

▼ **2. Koncepcje zorientowane na ucznia i rozwój sprawności** – cel nauczania jest tutaj uzależniony od potrzeb uczących się. Jednym z najważniejszych czynników warunkujących powstanie podręcznika czy kursu jest tzw. *needs analysis* (analiza potrzeb). Nauka polega na opanowaniu strategii i sprawności, które są potrzebne w określonych sytuacjach językowych. Typowe jest zestawianie *language skills*

oraz *learners' needs*. Nastawienie na konkretne potrzeby uczących się powoduje powstawanie kursów rozwijających tylko jedną sprawność, np. *German for Academic Purposes. An Introduction to Reading Academic Publications* (H. Rogalla/W. Rogalla, 1985), *Bausteine Fachdeutsch für Wissenschaftler – Jura* (P. Kühn, 1998).

Rozwój tych koncepcji wiąże się z gwałtownie rosnącym zapotrzebowaniem na kursy języka specjalistycznego przy jednoczesnej analizie takich czynników, jak optymalne wykorzystanie czasu, kosztów i materiałów nauczania.

Ich zaletą jest niewątpliwie odejście od czysto teoretycznego opisu języka w kierunku celów pragmatycznych, wadą natomiast ciągle podmiotowe traktowanie ucznia na zajęciach. Chociaż jego potrzeby określają powstanie podręcznika czy kursu, w procesie uczenia się nadal stanowi on bardziej *language user* niż *language learner*⁹⁾.

▼ **3. Koncepcje zorientowane na tekst** wiążą się z rozwojem badań nad tekstami fachowymi, ich budową, stylem, typami itp. Punktem wyjścia, środkiem i jednocześnie celem nauczania jest autentyczny tekst specjalistyczny. Uczący się są zapoznawani z modelowymi rodzajami tekstów w danej dziedzinie i ich wykorzystaniem w odpowiednich sytuacjach językowych. Podstawowym zadaniem autorów podręczników jest wybór reprezentatywnych tekstów. Są one porównywane do tekstów w drugim języku i kontekstu, w jakim powstają (*interkultureller Fachkommunikationsunterricht*), zwłaszcza w dyscyplinach, gdzie wykazują znaczne różnice w różnych językach (ekonomia, nauki społeczne) w odróżnieniu na przykład od tekstów technicznych, które są dużo bardziej znormalizowane.

W najbardziej idealnej formie koncepcje te integrują wszystkie poziomy językowe (tekst, zdanie, wyraz, dźwięk) i prowadzą do wyrobienia rozległych kompetencji językowych i pragmatycznych. Trudności powoduje nie tylko wybór adekwatnych tekstów, ale także ich odpowiednia progresja i przede wszystkim wyjście poza komponenty tekstowe.

⁸⁾ Szczegółowy wykaz frekwencyjnych opisów języków specjalistycznych zawiera praca Wojnicki, Stanisław, (1991). *Nauczanie języków obcych dla celów zawodowych*, Warszawa: Wiedza Powszechna, s. 52-62.

⁹⁾ Por.: Hutchinson, Tom/Waters, Alan, (1987). *English for Specific Purposes. A Learning-centred Approach*, Cambridge: Cambridge University Press, s. 70.

Na tych koncepcjach są oparte dwie serie niemieckich kursów specjalistycznych *Deutsche Sachtexte für die Mittelstufe – Fachtexte für die Oberstufe*, np. *Technik* (F. Folz/D. Müller, 1985), *Ökologie* (J. Wieser/H. Birkenfeld, 1986) oraz *Bausteine. Fachdeutsch für Wissenschaftler*, np. *Baustein Informatik* (J. Hailer/U. Tallowitz, 1991), *Baustein Biologie* (J. Deppner, 1992), a także podręczniki *English for Banking* (F. Radice, 1992), *Kaleidoskop Wirtschaft* (L. Jung, 1994).

4. Koncepcje zorientowane na uczenie się

są ściśle związane z autonomią uczenia się i nauczania. Celem jest uczący się, umożliwienie mu odkrycia i aktywizacji odpowiednich dla niego strategii i technik uczenia się i w ten sposób przejścia przez niego pełnej odpowiedzialności za proces przyswajania języka. W odróżnieniu od języka ogólnego, gdzie nowe podejście wzięło się z krytyki narzucania uczniowi celów, materiałów i sposobów uczenia się, w języku fachowym powodowały je typowe konstelacje w procesie nauczania – kompetentny fachowo uczeń i niekompetentny lub częściowo kompetentny fachowo nauczyciel. Prowadziły one do konfliktów i czysto receptywnej roli nauczyciela. Przyznanie się do mniejszych kompetencji specjalistycznych i przydzielenie mu w takich konstelacjach funkcji moderatora i doradcy językowego, zwiększało motywację i zaangażowanie uczniów. Charakterystyczne są kreatywność, elastyczność, praca grupowa, projekty, nauczanie problemowe, *brainstorming*, *role-plays* (odgrywanie typowych sytuacji zawodowych), wywiady, prezentacje itp. Występuje szerokie wykorzystanie multimediów (komputer, kamera, wideo, Internet itp.).

Klein¹⁰⁾ podaje trzy podstawowe zalety wykorzystania koncepcji zorientowanych na uczenie się w przyswajaniu języka specjalistycznego: zwiększenie gotowości ucznia do intensywnej pracy nad językiem (aspekt lingwistyczny), kształtowanie umiejętności współdziałania z kolegami (aspekt społeczny) oraz

wyrobienie umiejętności działania fachowego (aspekt zawodowy).

Do trudności należy zaliczyć problemy organizacyjne, wysokie wymagania dotyczące pomocy dydaktycznych oraz utrzymanie właściwej dyscypliny.

Podejście zorientowane na uczenie się wykorzystują m.in. następujące kursy: *Business Objectives* (V. Hollett, 1991), *Giving Presentations* (J. Billingham, 2003), *Geschäftskommunikation – Verhandlungssprache* (A. Buscha/G. Linthout, 2000).

Wyróżnione przez Flucka koncepcje nie uwzględniają stosowanego w anglojęzycznej dydaktyce podejścia określanego *content-based language instruction (CBLI)*, na którym opiera się nauczanie bilingwalne i które zapoczątkowało serie podręczników ESP (*English for Specific Purposes*, T. Hutchinson/A. Waters, 1987; *A Study Skills Handbook*, M. Smith/G. Smith, 1990). Początki koncepcji CBLI są najczęściej kojarzone z immersją językową, wprowadzoną w systemie edukacyjnym Kanady w 1965, ale w zasadzie należy szukać ich dużo wcześniej, gdyż do czasu powstania narodowych języków fachowych, nauczanie było prowadzone w językach wielkich imperiów, religii czy cywilizacji. W Europie prekursorem metody zanurzenia językowego było na pewno szkolnictwo z łacińskim językiem wykładowym.

Podstawową zasadę podejścia opartego o przekazywane treści przedstawiają Brinton/Snow/Wesche:

„Content-based instruction is the integration of particular content with language teaching aims, ... the concurrent teaching of academic subject matter and second language skills”¹¹⁾.

Dokładne pojęcie „content” precyzuje Met:

„.... ‘content’ in content-based programs represents material that is cognitively engaging and demanding for the learner, and material that extends beyond the target language or target culture”¹²⁾,

¹⁰⁾ Klein, Eberhard, (1988), „Wenn Lehrer und Lerner ihre Rollen austauschen: motivationsfördernde Aspekte der Interaktion im fachbezogenen Fremdsprachenunterricht”, w: Gnutzmann, Claus (1988), *Fachbezogener Fremdsprachenunterricht*, Tübingen: Gunter Narr Verlag, s. 189-204.

¹¹⁾ Brinton, Donna, M./Snow, Marguerite, Ann/Wesche, Marjorie, (1989), *Content-based Second Language Instruction*, New York: Newbury, s. 2.

¹²⁾ Met, Myriam, (1999), *Content-based Instruction: Defining terms, making decisions*, Washington: The National Foreign Language Center, s. 150.

oraz Genesee:

„..... ‘content’ need not be academic; it can include any topic, theme, or non-language issue of interest or importance to the learners”¹³⁾.

Badania prowadzone nad skutecznością metody CBLI wykazały, iż połączenie nauki języka z równoczesnym przyswajaniem specjalistycznych treści zwiększa jej efektywność przez odniesienie do prawdziwych sytuacji i wykorzystanie posiadanej wiedzy z danej dziedziny oraz zapewnia lepszy rozwój umiejętności poznawczych w porównaniu do nauczania tradycyjnego. Podkreśla się znaczne ułatwienie procesu zapamiętywania informacji, które są ułożone w sposób tematycznie zorganizowany i wiążą się z informacjami już nabytymi¹⁴⁾. Przytaczane są jednak również wyniki badań wskazujące na negatywne oddziaływanie tej metody na opanowanie języka, zwłaszcza w zakresie gramatyki i ortografii¹⁵⁾.

Trudności jej optymalnego wykorzystania wiążą się w dużym stopniu z umiejętnością sprawnego łączenia nauczania treści fachowych z nauczaniem języka, czyli komunikacji zorientowanej na przekaz treści (*content-oriented communication*) i komunikacji zorientowanej na przekaz językowy (*language-oriented communication*). O równowadze między tymi dwoma elementami pisze Leisen, zwracając przy tym uwagę na szczególną rolę używanego w tym procesie języka:

„*Es ist didaktisch notwendig und sprachdidaktisch geboten, Fachinhalte und Fachsprache beim Erstlernen gleichzeitig und integriert wachsen zu lassen. Der Unterrichtssprache kommt dabei eine besondere didaktische Funktion zu*”¹⁶⁾.

Zachwianie tej równowagi może wystąpić zarówno w typowym nauczaniu bilingwalnym,

gdzie nieprzygotowani językowo nauczyciele zaniedbują komponent lingwistyczny, jak i na kursach języka fachowego, gdzie brak kompetencji z dziedzin fachowych może powodować nadmierną koncentrację na elementach językowych¹⁷⁾.

Niezależnie od wysuwanych zastrzeżeń koncepcja CBLI zyskała ogromną popularność, zwłaszcza w USA i Kanadzie, gdzie jest szeroko stosowana w różnych odmianach, np.: *Content-Based Language Teaching through Technology (CoBaLTT)*, *Sheltered Subject Method Teaching*, *Theme-Based Method*, *Language Across the Curriculum (LAC)*, *Adjunct Model*, *Cognitive Academic Language Learning Approach (CALLA)*¹⁸⁾.

Z przedstawionego tutaj przeglądu podstawowych koncepcji nauczania języka fachowego wynika, iż podlegają one ciągłym modyfikacjom zgodnie z wynikami badań odnośnie ich efektywności i pojawiającego się zapotrzebowania na określone kursy zawodowe. W zależności od sposobu rozumienia języka fachowego i stawianych celów mogą one wzajemnie przenikać się bądź nawet wykluczać. Centralnym problemem pozostaje zawsze przygotowanie nauczyciela, które w formie instytucjonalnej nie zostało jeszcze w znacznym stopniu rozwiązane¹⁹⁾. Niewielka jest także oferta dostępnych kursów dokształcających i innych form uzupełniania i aktualizacji wiedzy w tym zakresie przez czynnych zawodowo nauczycieli.

Bibliografia

- Baumann, Klaus-Dieter/Kalverkämper, Hartwig/Steinberg-Rahal, Kerstin, (Hrsg.) (2000), *Sprachen im Beruf. Stand – Probleme – Perspektiven*, Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Becker-Mrotzek, Michael/Doppler, Christine, (Hrsg.) (1999), *Medium Sprache im Beruf. Eine Aufgabe für die Linguistik*, Tübingen: Gunter Narr Verlag.

¹³⁾ Genesee, Fred, (1994), *Integrating language and content: Lessons from immersion*, Washington: National Center for Research on Cultural Diversity and Second Language Learning, s. 3.

¹⁴⁾ Por.: Kasper, Loretta, F., (1997), „The impact of content-based instructional programs on the academic progress of ESL students”, w: *English for Specific Purposes*, 16/4, s. 309-320; Stoller, Frederica, (2002), *Content-Based Instruction: A Shell for Language Teaching or a Framework for Strategic Language and Content Learning?*, Salt Lake City.

¹⁵⁾ Por.: Iluk, Jan, (2000), *Nauczanie bilingwalne. Modele, koncepcje, założenia metodyczne*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, s. 14.

¹⁶⁾ Leisen, Josef, (Hrsg.) (1999), *Methoden-Handbuch deutschsprachiger Fachunterricht (DFU)*, Bonn: Varus Verlag, s. 16.

¹⁷⁾ Por.: Iluk, Jan, (2000), *Nauczanie bilingwalne. Modele, koncepcje, założenia metodyczne*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, s. 60-62; Iluk, Jan, (2002), „Problemy kształcenia dwujęzycznego w Polsce”, w: *Języki Obce w Szkole* Nr 6/2002, Warszawa: CODN, s. 27-36.

¹⁸⁾ Por.: Crandall, Joann, (1994), *Content-Centered Language Learning*, Washington: Clearinghouse; Rennie, Jeanne, (1993), *ESL and Bilingual Program Models*, Washington: Clearinghouse.

¹⁹⁾ Por.: Dudek, Marek, (2002), „Kwalifikacje nauczycieli w nauczaniu bilingwalnym”, w: *Języki Obce w Szkole*, Nr 6/2002, Warszawa: CODN, s. 37- 40.

- Breidbach, Stephan/Bach, Gerhard/Wolff, Dieter, (Hrsg.) (2002), *Bilingualer Sachfachunterricht: Didaktik, Lehrer-/Lernerforschung und Bildungspolitik zwischen Theorie und Empirie. Mehrsprachigkeit in Schule und Unterricht*, Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Braunert, Jörg, (2000), „Grammatik in berufssprachlichen Lehrwerken oder: Kann der DaF-Anfänger berufssprachlich einsteigen“, w: *InfoDaF* 27, 4/2000, s. 414 – 427.
- Brieger, Nick, (1997), *The York Associates Teaching Business English Handbook*, York: York Associates Publications.
- Brinton, Donna, M./Snow, Marguerite, Ann/Wesche, Marjorie, (1989), *Content-based Second Language Instruction*, New York: Newbury.
- Brinton, Donna, M./Snow, Marguerite, Ann/Wesche, Marjorie, (2003), *Group Content-based Second Language Instruction*, Michigan University Press.
- Chamberlain, Dick/Baumgardner, Robert, (1988), *ESP in the Classroom, Practice and Education*, ELT Document 128, Oxford: Modern English Publications.
- Desselmann, Günter/Hellmich, Harald, (Hrsg.) (1981), *Didaktik des Fremdsprachenunterrichts. Deutsch als Fremdsprache*, Leipzig: Enzyklopädie Verlag.
- Crandall, Joann, (1994), *Content-Centered Language Learning*, Washington: Clearinghouse.
- Dominczak Henryk, (1997), *Probleme der Fachsprache im praktischen Unterricht Deutsch als Fremdsprache: Grundfragen – Konzeptionen – Methoden*, Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Dudek, Marek, (2002), „Kwalifikacje nauczycieli w nauczaniu bilingwalnym“, w: *Języki Obce w Szkole*, Nr 6/2002, Warszawa: CODN, s. 37- 40.
- Ellis, Mark/Johnson, Christine, (1994), *Teaching Business English*, Oxford: Oxford University Press.
- Finkbeiner, Claudia, (2002), *Bilingualer Unterricht, Lehren und Lernen in zwei Sprachen*, Braunschweig: Schroedel Verlag.
- Fluck, Hans-Rüdiger, (1985), *Fachdeutsch in Naturwissenschaft und Technik. Einführung in die Fachsprachen und die Didaktik/Methodik des fachorientierten Fremdsprachenunterrichts*, Heidelberg: Julius Groos Verlag.
- Fluck, Hans-Rüdiger, (1992), *Didaktik der Fachsprachen. Aufgaben und Arbeitsfelder, Konzepte und Perspektiven im Sprachbereich Deutsch*, Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Genesee, Fred, (1987), *Learning through two languages: Studies of immersion and bilingual education*, Cambridge: Newbury House.
- Genesee, Fred, (1994), *Integrating language and content: Lessons from immersion*, Washington: National Center for Research on Cultural Diversity and Second Language Learning.
- Gnutzmann, Claus, (1988), *Fachbezogener Fremdsprachenunterricht*, Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Hall-Halley, Marjorie/Austin, Theresa, (2003), *Content-Based Second Language Teaching and Learning: An Interactive Approach*, London: Allyn & Bacon.
- Hahn, Walter von, (1981), *Fachsprachen*, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt.
- Herbert, Ernst, (Hrsg.) (1998), *Fachsprachen/Languages for Special Purposes. Ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft, 1. Halbband*, Berlin/New York: Walter de Gruyter.
- Hutchinson, Tom/Waters, Alan, (1987), *English for Specific Purposes. A Learning-centred Approach*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Iluł, Jan, (2000), *Nauczanie bilingwalne. Modele, koncepcje, założenia metodyczne*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Iluł, Jan, (2002), „Problemy kształcenia dwujęzycznego w Polsce“, w: *Języki Obce w Szkole* Nr 6/2002, Warszawa: CODN, s. 27-36.
- Kasper, Loretta, F., (1997), „The impact of content-based instructional programs on the academic progress of ESL students“, w: *English for Specific Purposes*, 16/4, s. 309-320.
- Kelz, Heinrich, P., (1983), *Fachsprache. Band 1.: Sprachanalyse und Vermittlungs- methoden*, Bonn: Dümmlers Verlag.
- Kennedy, Chris/Bolitho, Rod, (1984), *English for Specific Purposes*, London.: Macmillan.
- Klein, Eberhard, (1988), „Wenn Lehrer und Lerner ihre Rollen austauschen: motivationsfördernde Aspekte der Interaktion im fachbezogenen Fremdsprachenunterricht“, w: Gnutzmann, Claus, (1988), *Fachbezogener Fremdsprachenunterricht*, Tübingen: Gunter Narr Verlag, s. 189 – 204.
- Leisen, Josef, (1994), *Handbuch des deutschsprachigen Fachunterrichts (DFU). Didaktik, Methodik und Unterrichtshilfen für alle Sachfächer im DFU und fachsprachliche Kommunikation in Fächern wie Physik, Mathematik, Chemie, Biologie, Geographie, Wirtschafts-/Sozialkunde*, Bonn: Varus Verlag.
- Leisen, Josef, (Hrsg.) (1999), *Methoden-Handbuch deutschsprachiger Fachunterricht (DFU)*, Bonn: Varus Verlag.
- Mackay, Ronald/Mountford, Alan, (eds) (1978), *English for Specific Purposes*, London: Longman.
- Met, Myriam, (1999), *Content-based Instruction : Defining terms, making decisions*, Washington: The National Foreign Language Center.
- Morgenroth, Klaus, (Hrsg.) (1993), *Methoden der Fachsprachendidaktik und –analyse*, Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Pfeiffer, Waldemar, (1986), „Fremdsprachendidaktische Prinzipien und Fachsprachenmethodik“, s. 197, w: Wierlacher, Alois u.a., (Hrsg.) *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 12. Thematischer Teil: Fachsprache und Fachsprachenvermittlung*, München, s. 193-203.
- Pudszuhn, Manfred, (1994), *Fachunterricht versus Sprachunterricht. Untersuchungen zum studienvorbereitenden Fachsprachenunterricht (DaF) für Ausländer*, Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Rennie, Jeanne, (1993), *ESL and Bilingual Program Models*, Washington: Clearinghouse.
- Robinson, C. Pauline, (1980), *ESP, English for Specific Purposes – the present position*, Oxford: Pergamon Press.
- Robinson, C. Pauline, (1991), *ESP Today: A Practitioner's Guide*, New York: Prentice Hall.
- Schröder, Hartmut, (1988), *Aspekte einer Didaktik/Methodik des fachbezogenen Fremdsprachenunterrichts*, Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Stoller, Frederica, (2002), *Content-Based Instruction: A Shell for Language Teaching or a Framework for Strategic Language and Content Learning ?*, Salt Lake City.
- Wode, Henning, (1995), *Lernen in der Fremdsprache: Grundzüge von Immersion und bilinguaem Unterricht*, Ismaning: Max Hueber Verlag.
- Wojnicki, Stanisław, (1991), *Nauczanie języków obcych dla celów zawodowych*, Warszawa: Wiedza Powszechna.

(czerwiec 2005)



Małgorzata Pamuła, Joanna Rzycka, Maja Zazula¹⁾
Kraków, Warszawa

Moje pierwsze europejskie portfolio językowe – Europejskie portfolio językowe dla przedszkolaków

Czym jest Europejskie portfolio językowe dla przedszkolaków?

Jak często zadajemy sobie pytanie: *Czego nauczył się przedszkolak na zajęciach języka obcego i co już potrafi w tym języku?* Takie i podobne pytania nurtują zarówno rodziców, jak i nauczycieli uczących dzieci w wieku przedszkolnym. Rodzice zazwyczaj śledzą, co się dzieje na zajęciach – pytają o to dziecko, czytają informacje prezentowane przez nauczyciela na tablicy ogłoszeniowej dla rodziców, czy też oglądają materiały, jakie dziecko ma w swojej teczce lub zeszyty. Nauczyciel obserwuje sukcesy dzieci, kontroluje ich postępy. Dziecko popisuje się znajomością wierszyków i piosenek, ale często też mówi, że nie pamięta, co robiło.

Idea Europejskiego portfolio językowego (EPJ) powstała w Radzie Europy kilka lat temu. Portfolio językowe zostało stworzone właśnie po to, aby każda osoba ucząca się języka obcego mogła sama ocenić swoje umiejętności językowe, a także, aby mogła tę ocenę pokazać innym, np. pracodawcom czy instytucjom edukacyjnym. EPJ ma również na celu zobrazowanie, jak przebiega proces uczenia się i tym samym zachęcenie uczącego się do refleksji na ten temat. Wspomaga również motywację do nauki.

Przypomnijmy podstawowe informacje: EPJ składa się z trzech części: *Biografii językowej*, *Dossier* i *Paszportu językowego*:

- ▶ W *Biografii językowej* uczeń notuje swoje doświadczenia językowe i kulturowe. Jest w niej również miejsce na odnotowanie postępów w poznawaniu języków, opis własnych strategii uczenia się oraz na samoocenę.
- ▶ *Dossier* jest miejscem, gdzie uczeń gromadzi wybrane przez siebie prace, które ilustrują jego naukę języków i zdobywane umiejętności.
- ▶ W *Paszporcie językowym*, który jest swego rodzaju dokumentem podsumowującym, jest miejsce na prezentację swoich doświadczeń językowych i kulturowych. Pokazuje on profil językowy ucznia. W *Paszporcie* odnotowywane są też osiągnięcia ucznia, np. zdawane przez niego egzaminy i ich rezultaty czy też udział w konkursach.

Europejskie portfolio językowe to „narzędzie autonomizacji ucznia, skutecznie wspierające proces dydaktyczny” (Komorowska, 2002).

Materiały, jakie opracowałyśmy do zrealizowania polskiego modelu *Europejskiego portfolio językowego (EPJ) dla przedszkolaków – Moje pierwsze europejskie portfolio językowe*, są wynikiem licznych lektur, doświadczeń i obserwacji całego

¹⁾ Dr Małgorzata Pamuła – romanistka – jest adiunktem w Instytucie Neofilologii Akademii Pedagogicznej w Krakowie. Joanna Rzycka – romanistka – właścicielka przedszkola dwujęzycznego polsko-francuskiego *Trampoline*. Maja Zazula uczy języka angielskiego w „Kangurowym Przedszkolu w Krakowie”. Dr M. Pamuła, J. Rzycka i M. Zazula są również autorkami *Europejskiego portfolio językowego dla przedszkolaków*.

zespołu nauczycieli i metodyków. Stworzone przez nas **portfolio jest narzędziem interaktywnym, które jest konstruowane przez dziecko, jego rodziców oraz nauczyciela.**

Portfolio jest narzędziem mającym na celu ocenę umiejętności dziecka i obserwację procesu uczenia się. Ma za zadanie przygotowanie go do stania się uczniem refleksyjnym i zmotywowanym do nauki. Nauczyciele i rodzice, którzy zdecydują się na korzystanie z *Mojego pierwszego europejskiego portfolio językowego*, znajdą w nim jasne kryteria oceny umiejętności językowych i kulturowych, pozwalające na efektywniejszą analizę procesu uczenia się oraz osiągniętych przez dziecko efektów.

Nowe tendencje w dydaktyce języków obcych wskazują, że nawet w okresie przedszkolnym warto wprowadzić do procesu nauczania narzędzia, ułatwiające dokonanie oceny i samooceny różnych umiejętności, w tym umiejętności językowych i kulturowych dziecka. Z tego powodu podjęliśmy się przygotowania polskiej wersji *Europejskiego portfolio językowego dla przedszkolaków*.

Idea *Portfolio* jest nowoczesna, a zarazem atrakcyjna dla wszystkich osób biorących udział w procesie nauczania/uczenia się. Jest to materiał nastawiony na ocenę umiejętności ucznia, który staje się jednocześnie aktywnym twórcą swojego *Portfolio*.

Przedszkolak rejestruje w nim swoje prace i segreguje je, dokonując wśród nich wyboru. Swoją dziennik tworzy z rodzicami lub/i z nauczycielem. *Portfolio* jest indywidualnym zapisem procesu uczenia się. Daje dziecku możliwość pokazania tego, co lubi, powiedzenia, jakie są jego preferencje, rozwija jego poczucie własnej wartości i wiary we własne siły. To także miejsce, gdzie może pokazać swoje uczucia i emocje. Dziecko dokumentuje w *Portfolio* tylko i wyłącznie **swoje sukcesy**, ma możliwość pokazania, czego uczy się obecnie, czego się już nauczyło oraz jak się uczy.

W pracy z *Portfolio* liczy się nie tylko rezultat końcowy, lecz przede wszystkim wysiłki podjęte przez dziecko w trakcie nauki. Osią *Portfolio* jest zbieranie i organizowanie prac wykonanych przez przedszkolaka oraz notowanie jego osiągnięć.

Ważnym, nowatorskim elementem jest samoocena, dokonywana wspólnie z dorosłym

przy pomocy kolorowych, ilustrowanych etykiet. Ocena ta dotyczy wykonanych przez dziecko zadań i odbywa się na trzech poziomach:

- ▶ **emocjonalnym** (*Podobało mi się! Jestem z siebie dumny!/ Jestem z siebie dumna!*)
- ▶ **społecznym** (*Zrobiłem to sam!/ Zrobiłam to sama!, Zrobiłem to w grupie!/ Zrobiłam to w grupie!, Zrobiłem to w domu!/ Zrobiłam to w domu!*)
- ▶ **poznawczym** (*To było łatwe!, To było trudne!*).

Portfolio jest ważne również dla rodziców. Pozwala na monitorowanie procesu uczenia się dziecka – gdyż wszystkie jego prace są w jednym miejscu, widać, jakie zadania wykonywało, które z nich mu się udały, z których jest dumne. Rodzic ma możliwość obserwowania rozwoju swojego dziecka, jego postępów w „uczeniu się uczenia”. *Portfolio* daje też okazję do obserwacji metod i technik pracy nauczyciela. Zwraca też naszą uwagę na zmiany, jakie zachodzą w trakcie nauki.

Budując swoje *Portfolio*, pokazując własne osiągnięcia, dzieci zwiększają swoją motywację do nauki oraz budują pozytywny obraz samych siebie. Czynniki te decydują o ich dalszych sukcesach.

Portfolio językowe to dokument promujący wielojęzyczność i wielokulturowość. Pozwala na waloryzowanie wszystkich języków, które znają dzieci: tych, których uczą się w szkole, ale także tych, którymi mówią w domu, wśród swoich najbliższych.

Wdrożenie *Portfolio* nie jest łatwe, lecz może dostarczyć dziecku oraz jego opiekunom i nauczycielom wiele satysfakcji. Systematyczna praca z tym dokumentem wpływa pozytywnie na ocenę umiejętności dziecka, stawia dziecko w centrum całego procesu nauczania/uczenia się oraz ułatwia wymianę informacji między dzieckiem, nauczycielem i rodzicem na temat tego, czego i jak dziecko się uczy, w czym można mu pomóc, na co zwrócić szczególną uwagę.



Moje pierwsze europejskie portfolio językowe

Chciałybyśmy, aby dziecko korzystające z *Mojego pierwszego europejskiego portfolio językowego*:

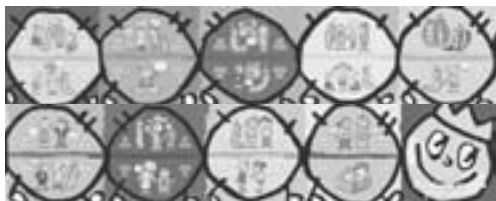
- ▶ wdrażało się do uczenia się oraz do samooceny,
- ▶ pokazało, czego się uczy i gdzie odnosi sukcesy,
- ▶ miało możliwość pokazania, jak się uczy.

Moje pierwsze europejskie portfolio językowe powinno również:

- ▶ wspierać autonomię dziecka i jego kreatywność,
- ▶ poszerzać i pogłębiać współpracę między nauczycielami i rodzicami.

Materiał przeznaczony dla każdego dziecka korzystającego z *Mojego pierwszego europejskiego portfolio językowego* składa się z dwóch części:

- ▶ Składanej w harmonijkę książeczki (zwanej dalej *Gąsienicą*), pełniącej funkcję paszportu językowego. W niej odnotowuje się, jakich języków uczy się dziecko oraz podsumowuje się jego doświadczenia językowe i kulturowe.



- ▶ Dziennika dziecka *Jak zostałem poliglotą, Dziennik.....*, który jest jego biografią językową.



Na rewersie książeczki *Gąsienicy* znajdują się ilustracje wybranych ćwiczeń językowych, w których dziecko mogło brać udział w trakcie zajęć. Rozwijanie umiejętności mówienia ma zmierzać do opanowania przez dziecko nowego języka w takim zakresie, aby z czasem umożliwić mu sprawną komunikację w tym języku.

Ćwiczenia te są następujące:

- ▶ spełnianie ustnych poleceń,

- ▶ powtarzanie wyrazów i zdań,
- ▶ rozpoznawanie wyrazów, w których występuje ta sama sylaba, głoska,
- ▶ znajdowanie rymu do danego wyrazu,
- ▶ opisywanie przedmiotów,
- ▶ opisywanie osób na obrazku,
- ▶ próby prowadzenia zabawy,
- ▶ tworzenie zdań, wierszyków, miniopowiadań,
- ▶ orientowanie się w przestrzeni (*nad/pod, przed/za*),
- ▶ prezentowanie się,
- ▶ wyrażanie swoich przeżyć,
- ▶ tworzenie dialogów,
- ▶ klasyfikowanie obiektów,
- ▶ słuchanie i rozumienie: wykrywanie rozbieżności w komunikacie słownym,
- ▶ śpiewanie piosenek,
- ▶ recytowanie wierszyków i wyliczanek,
- ▶ odpowiadanie na proste pytania,
- ▶ słuchanie krótszych i dłuższych wypowiedzi, bajek.

Praca z tym fragmentem *Portfolio językowego* polega na rozmowie z dzieckiem na temat tego, co robiło na zajęciach językowych i przyklejaniu naklejek przy odpowiedniej ilustracji, oznaczających, w jakim języku dziecko wykonało dane zadanie. Osoba dorosła pomaga dziecku i dopisuje pod naklejką datę lub aktualny wiek dziecka.

Wyboru ćwiczeń dokonaliśmy na podstawie analizy licznych materiałów do oceny rozwoju mowy dziecka w wieku przedszkolnym²⁾, oraz *Europejskiego opisu systemu kształcenia językowego*. Pozwalają one na ogólną ocenę rozwoju mowy dziecka.

Jak zostałem poliglotą. Dziennik..... to biografia językowa dziecka, czyli osobisty zapis wydarzeń związanych z nauką języków i poznania interkulturowego. Biografia dokumentuje drogę, jaką przemierza uczeń w procesie uczenia się i poznawania innych kultur. W tym dzienniku dziecko wraz z dorosłym może zanotować swoje osiągnięcia językowe oraz doświadczenia kulturowe – np. *Jasiowi udało się dzisiaj poprawnie powtórzyć cały wierszyk. Kasia chętnie bierze udział w zabawach zespołowych – dzisiaj prowadziła zabawę po angielsku, np. „Hot Potato”, „Jacques a dit”. Dzisiaj po raz pierwszy Marysia po-*

²⁾ Opracowanie na podstawie artykułów Ewy Słodownik-Rycaj, dotyczących oceny mowy dziecka w wieku przedszkolnym, zamieszczonych w *Edukacja w przedszkolu*, wrzesień 2001, wyd. Raabe, oraz książki J. Wójtowiczowej (1997), *O wychowaniu językowym*, Warszawa.

wtórzyła wierszyk, którego nauczyła się na zajęciach z języka angielskiego (można np. wkleić wierszyk i ilustrację wykonaną przez dziecko). Maciek, rozmawiając z Babcią, próbował nazywać niektóre zwierzątka po angielsku. Potrafił nazwać kota i psa.

Forma wpisu jest dowolna – od „pisanej” po obrazkową, można do zeszytu także wklejać bilety, zdjęcia, pamiątki i inne dokumenty. Każdy egzemplarz *Dziennika* zawiera ponadto zestaw 60 naklejek. Mają one ułatwić ocenę pracy dziecka. Można wybrać wśród nich tę, która będzie najbardziej odpowiednia do danej sytuacji.

W zestawie są do dyspozycji naklejki określające:

- ▶ Czy dziecku podobało się dane zadanie i jak sobie z nim poradziło:
Podobało mi się! Jestem z siebie dumny! Jestem z siebie dumna! Udało mi się!
- ▶ Czy wykonane zadanie zostało zrobione samodzielnie, czy w grupie:
Zrobiłem to sam! Zrobiłam to sama! Zrobiłem to w grupie! Zrobiłam to w grupie! Zrobiłem to w domu! Zrobiłam to w domu! Pomagałem innym! Pomagałam innym!
- ▶ Jaki był stopień trudności zadania:
To było łatwe! To było trudne! Zostałem wyróżniony! Zostałam wyróżniona!
- ▶ Czego się dziecko uczy:
Tego się uczyć! To było coś nowego! Robiłem to po raz pierwszy! Robiłam to po raz pierwszy!

Dziennik ten **nie może być zeszytem ćwiczeń**, wpisywane są w nim przede wszystkim indywidualne doświadczenia dziecka.

W przyszłości zestaw *Portfolio dla przedszkolaków* zostanie wzbogacony o kartonową teczkę mieszczącą wszystkie materiały (będzie ona spełniała funkcję *Dossier*), a także w tekturowe skrzydła przypinane do *Gąsienicy* – rodzaj końcowego dyplomu (będą one wręczane dziecku kończącemu edukację przedszkolną i pracę z *Europejskim portfolio językowym dla przedszkolaków*, jako symbol przeobrażenia i znak osiągnięcia dojrzałości – także w wymiarze językowym – do rozpoczęcia nowego etapu edukacji).

W swojej tezcze dziecko będzie mogło gromadzić:

- ▶ prace plastyczne i techniczne, wydruki prac zrobionych na komputerze,
- ▶ ćwiczenia wykonywane samodzielnie lub z innymi dziećmi,
- ▶ karty pracy i obserwacji,
- ▶ oceny postępów przygotowane przez nauczyciela,
- ▶ informacje przekazane przez nauczyciela.

Mamy nadzieję, że *Moje pierwsze europejskie portfolio językowe* będzie narzędziem przygotowującym dzieci do uczenia się języków na dalszych etapach kształcenia. Powinno je również przygotować do pracy z kolejnymi wersjami *Europejskiego portfolio językowego*.

W listopadzie 2005 r. rozpoczęto pierwszy pilotaż *Mojego pierwszego europejskiego portfolio językowego*. Bierze w nim udział 130 dzieci w wieku od 3 do 6 lat oraz 8 nauczycieli. Testowanie materiałów odbywa się zarówno w przedszkolu, jak i w domach dzieci. Dziękujemy wszystkim, którzy biorą udział w ocenie tego *Portfolio*.

(listopad 2005)

Katarzyna Baumann¹⁾
Londyn

Bariery psychiczne w procesie uczenia się języka obcego



Definicja barier psychicznych

Bariery psychiczne, zgodnie z literaturą (Luchins, 1942; Neisser, 1979; Snyder i in. 1985,

w: Strelau, 2000), to zjawiska, które tkwią głęboko w psychice człowieka. Należą do nich między innymi niekorzystne nastawienia, stereotypy, sztywność wyobraźni i myślenia, lęki i niewiara we własne możliwości oraz reakcje

¹⁾ Autorka jest psychologiem w LRH – Homes w Londynie.

obronne. To właśnie bariery psychiczne są jednym z podstawowych powodów niewłaściwego wykorzystywania możliwości działania poszczególnych jednostek i grup społecznych. Badania psychologiczne nad barierami psychicznymi uczniów umożliwiły wyłonienie wielu czynników, które mogą warunkować przebieg procesu nauczania języka obcego.

Schematyzm postrzegania i sztywność myślenia

Rola schematyzmu postępowania i sztywności myślenia w nauce jest wielowymiarowa. Utrudniają one podejmowanie działań przez uczniów, którzy skupiając się jedynie na określonej, obcej im strukturze, nie szukają innych ewentualności opracowania tematu przy użyciu znanych im form. Schematyzm postrzegania, jak podkreśla J. Arabski (1985), równocześnie utrudnia, ogranicza i przerywa prace uczniów przez narzucanie schematów myślowych, spod których nie potrafią się uwolnić. W takiej sytuacji uczniowie szukają wypróbowanych sposobów, sięgając zawsze po tę samą formę literacką czy też preferując ten sam temat wypracowania. Sztywność myślenia jest traktowana jako cecha będąca w wiernym związku z brakiem odwagi podejmowania ryzyka. Oba te aspekty stanowią jeden mechanizm, który blokuje uczniów w podejmowaniu prób niekonwencjonalnego rozwiązywania zadań. Uczniowie, przyzwyczajeni do schematycznego podejścia do problemu, działają w ten sam sposób. W obawie przed niepowodzeniem wolą korzystać z klasycznych schematów i znanych rozwiązań (Arabski, *op.cit.*).

Błędne nastawienie względem procesu uczenia się języka

Błędne nastawienie względem procesu nauczania/uczenia się może stanowić istotną barierę psychiczną. Jednym z najistotniejszych bodźców motywujących uczniów do pracy jest rozumienie celu i istoty procesu zdobywania

wiedzy. Pozytywnymi czynnikami, które w tym pomagają, są m.in.: potrzeba uzyskania uznania nauczyciela lub rodziców (opiekunów), zaspokojenie ciekawości, rozszerzanie własnej wiedzy, umiejętności i kompetencji, otrzymanie dobrej oceny, rozwój zainteresowań oraz przyjemne spędzanie czasu (Komorowska, 1987). W przypadku nauczania języków obcych istotna jest świadomość, iż znajomość języka może umożliwić kontakt z innymi ludźmi. Wielu z nas uczy się języka obcego dla przyjemności. Inni po to, by czytać bądź oglądać telewizję w oryginale. Dla jeszcze innych jest to droga do lepszej pracy, a tym samym do uzyskania bardziej prestiżowego stanowiska. Pomocą w przełamaniu takiej bariery, jaką jest błędne nastawienie względem nauki, może być stosowanie w uczeniu tego, co uczniowie lubią, czyli organizowanie pokazów filmowych czy też wykorzystywanie popularnych przebojów muzycznych do analizy konkretnych struktur lub słownictwa bądź też korzystanie z Internetu.

Wstyd związany z byciem obserwowanym przez innych

Zgodnie z badaniami przeprowadzonymi przez B. Hawras-Napieratę (1991) 38% badanej populacji najczęściej odczuwa wstyd związany z byciem obserwowanym przez innych. Podczas lekcji języka obcego ta postać wstydu może wywierać niepomysłny wpływ na elokwencję uczniów oraz twórcze podejście do tematu rozmowy. Może też destabilizować sposób myślenia, stać się czynnikiem występowania lapsusów językowych, a także skłaniać uczniów do szybkiego zakończenia wypowiedzi lub niepodjęcia tematu. W celu ograniczenia albo uniknięcia takich sytuacji należy zminimalizować element oceniania, spowodować powstanie atmosfery sprzyjającej naturalnemu procesowi komunikacji oraz uwrażliwić uczniów na dawanie swym kolegom tylko konstruktywnych, nieoceniających informacji zwrotnych. W nauczaniu szkolnym jest to niełatwe do zrealizowania, jednakże należałoby starać się wytworzyć atmosferę komfortu psychicznego, podchodząc tolerancyjnie do błędów i zwracając

cając szczególną uwagę na takie szczegóły kompetencji językowych, jak płynność i komunikatywność (Harwas-Napierała, *op.cit.*).

Nieodpowiednia komunikacja interpersonalna

Zmiana języka wiąże się często ze zmianą stylu komunikowania i ze zmianą sposobu postrzegania relacji. Dzieje się tak dlatego, że za każdym językiem stoi specyficzna kultura i szczególne dla niej teorie funkcjonowania człowieka. To wszystko sprawia, że w sytuacji zmiany języka mamy szansę stać się ponownie uczniami pierwszej klasy szkoły komunikacji interpersonalnej. Gdy programy szkolne głównie uwagę skupiały na umiejętnościach literackich lub wiedzy gramatycznej, nie uwzględniając elementów prawdziwej komunikacji, uczniowie mieli problemy w komunikowaniu swoich oczekiwań, radzenia się innym lub słuzeniu innym radą. Dzisiaj młodzież jest przyzwyczajona do uczestniczenia w dyskusji na lekcjach i wyrażania własnego stanowiska, argumentacji i wymiany poglądów. Nauczyciel stwarza sytuacje, w których uczniowie mogą samodzielnie podejmować decyzje, dotyczące tematów ich rozmów oraz sposobu, jak je prowadzić. Mimo to są uczniowie, którzy nawet po opanowaniu wielu struktur i dobrej znajomości słownictwa, ciągle mają problemy z porozumiewaniem się.

Zwiększanie zakresu słownictwa i poprawne użycie struktur gramatycznych automatycznie nie pomaga w polepszeniu sprawności wypowiedzi. Zwłaszcza, jeśli sytuacja komunikacji w języku obcym pojawi się poza klasą, znanym lektorem i zaprzyjaźnionymi kolegami z grupy. Nauczyciel powinien stwarzać więc jak najwięcej okazji do podniesienia skuteczności wyrażania siebie i swojego zdania w języku obcym oraz pokonania barier znacznie utrudniających proces porozumiewania. Ważne jest zachęcanie do osobistych odkryć w procesie porozumiewania się z innymi. Bardzo istotne jest również tworzenie klimatu i przestrzeni do analizy własnych doświadczeń komunikacyjnych na poziomie zarówno językowym, jak i osobistym. Działania te powinny wzajemnie

się uzupełniać tworząc spójne doświadczenie, podnoszące jednocześnie kompetencje językowe i psychologiczne w procesie porozumiewania (Brzeski, 1975).

Uczniowie powinni mieć okazje do rozpoznawania i pokonywania własnych ograniczeń w sytuacjach wymagających mówienia w języku obcym. Nauczyciel w miarę możliwości powinien:

- ▶ pokazać, jakie działania ułatwiają i utrudniają porozumiewanie,
- ▶ wzmacniać dobre myślenie o sobie i twórcze reagowanie na sytuacje konfliktowe i problemowe,
- ▶ uczyć nie tylko praktycznego korzystania z wiedzy o procesie komunikowania się w języku obcym, ale uczyć też myślenia w danym języku o sobie i swoich sposobach budowania relacji,
- ▶ dać szansę stałego rozwijania umiejętności porozumiewania się w języku obcym, zapewniając ćwiczenia praktyczne i skłaniając do refleksji,
- ▶ zagwarantować efektywne uczenie się i rozwój w bezpiecznej atmosferze, umożliwiającej pokonywanie trudności i wykorzystywanie swoich możliwości.

Uczenie i rozwój powinny być przyjemne i angażujące, a nie nudne i trudne, tzn. przekraczające możliwości uczniów. Stworzenie atmosfery wiary w siebie i w to, że pokonanie oporów i osiągnięcie biegłości interpersonalnej w sytuacjach, kiedy mówimy nowym językiem, jest możliwe – są istotnymi elementami nauczania. Kolejność i dobór ćwiczeń powinny zapewnić atmosferę zaangażowania, radości, zabawy i aktywnego uczenia się, rozwijając – przez pozytywne doświadczenia – umiejętność rozpoznawania i pokonywania ograniczeń, utrudniających sprawną komunikację w nauczanym języku obcym.

Napięcie emocjonalne wywołane porażką

Zmieniając język, z ojczystego na obcy, ponosimy ryzyko społeczne, emocjonalne i intelektualne. Możemy zostać niezaakceptowani. Możemy nie móc wyrazić błyskotliwie i w pełni

swojego zdania, przez co nie pokażemy swojej kreatywności i swoich możliwości intelektualnych. Świadomość niemożności wyrażenia siebie i popełnienia błędów może nas narazić na spore napięcie emocjonalne. Napięcie to będzie większe, jeśli nie uda nam się znaleźć bratniej duszy – czujemy się osamotnieni w nowej trudnej sytuacji i spadnie nasze poczucie własnej wartości. W związku z tym motywowanie uczniów do pracy i podnoszenia kompetencji językowych powinno być jednym z priorytetowych celów nauczyciela (Dobrołowicz, 1993). Uczniowie są w znacznym stopniu motywowani do unikania przedmiotu w wyniku doznanej porażki lub negatywnych doświadczeń związanych z nauką języka obcego. Potrafią nie wykonywać zadań językowych lub też wykonują je niestannie, bowiem „i tak się nie uda”. Dlatego też należy stosować różne techniki, wywołujące minimalizację negatywnego napięcia spowodowanego porażką, mając na uwadze nie tylko jej motywujący charakter, gdy uczniowie pragną poprawić swoje wyniki, lecz również jej wpływ destruktywny. Skuteczną i łatwą w użyciu techniką jest wyrażenie przeżywanych emocji, które może być podstawą do dyskusji i dalszej praktyki językowej. Podejmując następnie pracę w grupach i przenosząc odpowiedzialność na całą grupę, minimalizuje się złe samopoczucie i koi żal u „towarzyszy niedoli” (Ohme, w: Strelau 2000). Równocześnie wpływa to pozytywnie na poprawę klimatu grupowego: pojawia się element przyjaźni w obrębie grupy, wywołany wspólnym działaniem i podobieństwem losu.

Podstawowym jednak celem nauczania języka obcego powinno być, jak podkreśla S. B. Rimm (1994:111), bezwzględne unikanie: „ogłaszania i komentowania stopni, krytykowania złych wyników poszczególnych dzieci na forum całej klasy, wyrażania zdziwienia, jeżeli słaby uczeń uzyskał dobry wynik, ostentacyjnego porównywania klasówek i wzajemnego oceniania prac przez uczniów połączonego z krytyką”. Warto jednak podkreślić znaczenie rywalizacji na poziomie grupowym, które pomaga w budowaniu solidarności i daje wszystkim uczniom motywację do uczestnictwa we wspólnym sukcesie. Nauczyciel powinien nadzorować współzawodnictwo grupowe oraz dbać o to, by rzeczywiście włączyć w nie wszystkich uczniów (Aronson,

1998). Dość często zdarza się sytuacja, w której uczniowie, którzy osiągnęli dobre wyniki w początkowym etapie nauki, zaczynają doświadczać porażek w innym otoczeniu, porównując swoje dokonania z innymi uczniami i oceniając siebie samych jako pozbawionych jakichkolwiek szans na sukces. Środowisko szkolne oferuje nam zbyt mało okazji, aby mieć świadomość sukcesu i zbyt wiele dla odczucia porażki. Nauczyciel nastawiony głównie na stymulowanie współzawodnictwa nie nauczy uczniów słusznego postępowania, gdyż wytwarza za wiele ewentualności porażek a za mało okazji do sukcesów (Aronson, *op.cit.*).



Nieśmiałość

Nieśmiałość to cecha wrodzona. Z badań Philipa Zimbardo (1999) wynika, że 40% ludzi uważa siebie za nieśmiałych, a 80% młodych osób doświadcza uczucia lęku przed nową sytuacją. Niestety nauczyciele bardzo często nie pomagają im w pokonaniu tej bariery. Uczniowie określanymi mianem nieśmiałych są w dużym stopniu zahamowani, mają kłopoty w kontaktach z rówieśnikami, izolują się od świata, a zarazem brak im radości i spontaniczności istnienia. Nieśmiałość to lęk przed negatywną samooceną lub negatywną oceną ze strony innych. W literaturze przedmiotu opisywany jest tzw. zespół nieśmiałości (Mehl, 1977 za: Strelau, 2000), w którym dominującą rolę może odgrywać wadliwy obraz siebie oraz niska samoocena, bądź lękliwość społeczna, wynikająca z silnej zależności od autorytetów.

Nieśmiałość jest poważną barierą psychologiczną, blokującą sprawny proces uczenia się języka obcego. Nieśmiali uczniowie niechętnie inicjują rozmowy czy działania, niechętnie występują z nowymi pomysłami, zgłaszają się na ochotnika i zadają pytania. W trakcie większości kontaktów z rówieśnikami nieśmiali uczniowie mówią mniej niż inni, tolerują więcej okresów milczenia w rozmowie i rzadko przerywają. Swobodne sytuacje bez wyraźnej struktury, jak np. scenki komunikacyjne podczas lekcji języka obcego, stawiają przed osobą nieśmiałą szczególne problemy.

W czasie oficjalnej rozmowy nieśmiali uczniowie rzadziej gestykują, starając się nie zwracać na siebie uwagi otoczenia. Nieumiejętność proszenia o pomoc jest jednym z poważniejszych produktów ubocznych nieśmiałości. Ma ona wpływ na osiągnięcia naukowe, jak i na okazje do bliższych kontaktów z rówieśnikami. Nieśmiali nie wchodzą w osobisty, interpersonalny kontakt z nauczycielem, nie pozwalają mu służyć radą i fachową wiedzą, którą ten jest gotów zaferować, a także w nikłym stopniu reagują na jego wysiłki. Nauczyciel powinien zadbać o prawidłową, komfortową atmosferę podczas lekcji, planować ćwiczenia pomagające nieśmiałym w pozbyciu się i w końcu wyeliminowaniu tej bariery. Uczniowie czasami wstydzą się własnych poglądów, zwłaszcza jeżeli różnią się one od poglądów powszechnie panujących wśród rówieśników. Może to wpłynąć na niechęć wypowiadania się w klasie. Jak podkreśla H. Komorowska (1999:42): *„Dla nauczyciela oznacza to, że: praca w parach może okazać się bezpieczniejsza, niż skłanianie uczniów do wypowiedzi publicznych przed całą klasą; warto wprowadzać więcej nieoceniających, krótkich wypowiedzi pisemnych, szczególnie na kontrowersyjne tematy, co skłoni także uczniów niechętnych do wypowiedzi ustnych, by przekazywali swe poglądy i wypowiadali się w języku obcym przynajmniej w tej formie”*.



Brak pewności siebie

Innym elementem, silnie powiązanim z nieśmiałością w tworzeniu się bariery psychicznej, jest brak pewności siebie. Wiąże się to często z dość typową reakcją otoczenia, przejawiającą się w postaci żartów, kpin i innych form ośmieszenia aktywności ucznia. Można przyjąć, że ze względu na wielorakie doświadczenia uczeń może nie posiadać tzw. pewności siebie, nie umie występować w swoich własnych sprawach, bronić własnych poglądów, interesów. W związku z tym z pozoru łatwo przyjmuje krytykę, mimo że na przykład jego zdolności pozwalają na realizację danego zadania językowego. Takie stanowisko, polegające na lękowym unikaniu polemiki o swoich

cechach i działaniu, budzi silny stres i w rezultacie, w celu redukcji i odsunięcia tego stresu, wycofanie się z sytuacji, w których ten stres może wystąpić. W konsekwencji, jak pisze P. M. Sokołowski (1993:21), następuje *„(...) z jednej strony doskonalenie swojej wiedzy językowej – co ma stanowić podstawę do merytorycznego uniknięcia stresu, i z drugiej strony brak rzeczywistego, żywego kontaktu z językiem. W efekcie jest to sytuacja patowa, która nie prowadzi do rozwiązania problemu”*. Powstały w rezultacie tego procesu silny i stały stres, kojarzący się z używaniem języka obcego, paraliżuje ucznia zarazem na płaszczyźnie artykulacji, jak i intelektualnie. Część stresogennych czynników daje się usunąć przez nabycie pewności, że np. ekwiwalentem jakiegoś słowa polskiego jest określone słowo obce czy też podana zasada gramatyczna odpowiada danej sekwencji polskiego tekstu – czyli dzięki wytężonej motywacji do pracy z językiem, a więc uczeniu się. Uzyskane w ten sposób przeświadczenie stanowi gwarancję, że nie nastąpi owa przykra reakcja środowiska. Problem może pojawić się, jak podkreśla Stawna (1991), dopiero przy wymowie w obcym języku, podczas konfrontacji z językiem obcym.



Brak zdolności językowych lub obawa przed ich wykorzystaniem

Zdolność językowa jest cechą niezbędną uczniom, aby czuć się komfortowo i swobodnie w procesie uczenia się dowolnego języka obcego, który wymaga w znacznej mierze intuicji i odwagi zgadywania (Young, 2000). Podczas naturalnego procesu komunikacji wszelkie luki w kompetencji językowej mogą zostać niezwykle sprytnie uzupełnione umiejętnym rozeznaniem sytuacji lub zgadywaniem intencji mówiącego. Istotną w nauczaniu szkolnym jest odwaga podejmowania ryzyka przez uczniów, stąd też nauczyciel powinien mieć na uwadze wprowadzanie technik typu zgadywanie (ang. *guessing*), jako że mogą one pomóc w przełamywaniu owej bariery psychicznej. Większość uczniów często stara się korzystać z wiedzy uprzednio zdobytej i utrwalonej, nie próbując

być spontanicznymi, kreatywnymi, nie próbując zgadywać. Większość uczniów przyznaje się do sytuacji, w których omijają wszelkie ćwiczenia, których rozwiązań nie byli pewni albo nie były im one znane. Nie próbują ich rozwiązać obawiając się niepowodzenia lub trudności, przedstawienia i wykorzystania swoich pomysłów zamiast posiadanej wiedzy i wiadomości jej przekazanych. Nie mając silnie zakorzenionej strategii zgadywania, uczniowie nie wykazują kreatywnego podejścia do problemu (Young, *op. cit.*). Unikają wszelkich prób podejmowania ryzyka w procesie uczenia się, nadmierne bojąc się ewentualnej porażki. W świadomości uczniów dominuje przekonanie, że szkoła i nauczyciele wymagają tylko wiedzy sprawdzonej i rzetelnej, nie podkreślają oni twórczego ustosunkowania się do rozwiązywania problemów i odrzucają znaczenie intuicji.



Podsumowanie

Z powyższych uwag wynika, że istnieje wiele barier psychicznych na drodze do nauki języka obcego. Schematyzm postrzegania, sztywność myślenia, błędne nastawienie wobec samego procesu uczenia się języka, wstyd związany z byciem obserwowanym przez innych, nieodpowiednia komunikacja inter-

personalna, napięcie emocjonalne wywołane porażką, nieśmiałość, brak pewności siebie, brak zdolności językowych lub obawa przed ich wykorzystaniem – to tylko przykłady barier utrudniających a czasami nawet uniemożliwiających proces uczenia się języka obcego. Bądźmy tego świadomi.

Bibliografia

- Arabski, J. (1985). *O przyswajaniu języka drugiego (obcego)*. Warszawa: WSiP.
- Aronson, A. i in. (1997). *Psychologia społeczna – serce i umysł*. Warszawa: Zysk i S-ka.
- Brzeski, A. (1975). *O nauczaniu mówienia w języku obcym*. Warszawa: WSiP.
- Dobrołowicz, W. (1993). *Psychika i bariery*. Warszawa: WSiP.
- Harwas-Napierała, B. (1991). *Psychologia rozwoju człowieka – tom 2*. Warszawa: PWN.
- Komorowska, H. (1999). *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: WSiP.
- Komorowska, H. (1987). *Sukces i niepowodzenie w nauce języka obcego*. Warszawa: WSiP.
- Rimm, S. B. (1994). *Bariery szkolnej kariery – Dlaczego dzieci zdolne mają słabe stopnie?*. Warszawa: WSiP.
- Sokołowski, P. M. (1993). „O barierach porozumiewania się w obcym języku”, w: *Informator językowy*, nr 11, s. 5-8, Warszawa: Perspektywy Press.
- Stawna, M. (1991). *Podejście komunikacyjne do nauki języków obcych*. Warszawa: WSiP.
- Strelau, J. (2000). *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 2. Gdańsk: GWP.
- Young, J. R. (2000). „Dispatches from distance education, where class is always in session”. *Chronicle of Higher Education*, Vol. 46 Issue 26.

(wrzesień 2005)

Izabela Uściłko¹⁾

Ełk

Szkolna codzienność – uczniowie trudni



Uczniowie sprawiający trudności

Według *Słownika języka polskiego PWN* uczeń, dziecko trudne to takie, które sprawia szczególne trudności w pracy dydaktyczno-wychowawczej. Dla nauczyciela uczeń trudny

to uczeń mający niepowodzenia szkolne (Berge, 1960). Zastanówmy się, jacy uczniowie mają zazwyczaj niepowodzenia w nauce, w tym w nauce języków obcych.

- ▶ Pierwszą grupę stanowią uczniowie charakteryzujący się niską sprawnością procesów myślowych (analiza, synteza, uogólnianie). Wywołuje to u nich trudności w opanowaniu

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Zespole Szkół „Beta” w Ełku.

materiału gramatycznego. Zazwyczaj nie podejmują żadnego wysiłku, by zmienić istniejący stan rzeczy, nie wiążą też swojej przyszłości z nauką.

- ▶ Druga grupa to uczniowie, którzy chcą osiągnąć sukces, ale stosowane przez nich w tym celu metody nieustannie wywołują konflikty z rówieśnikami i nauczycielami. Uczniowie ci korzystają z podpowiedzi, odpisują zadania oraz organizują sobie pomoc na sprawdzianach czy pracach klasowych. Unikają natomiast zadań, które wymagają od nich indywidualnej pracy.
- ▶ Kolejna grupa to uczniowie, którzy w codziennej pracy szkolnej sprawiają największe kłopotów – systematycznie łamią obowiązujące w szkole regulaminy, mają złą opinię zarówno w szkole, jak i poza nią. Silnie dążą do uczestnictwa w grupach nieformalnych, otwarcie prezentują negatywne nastawienie do szkoły i nauczycieli.



Przypatrzmy się, kogo uczymy

Odpowiedzialność za ucznia ciąży na nauczycielu, który ma skutecznie wpływać na jego rozwój i pomóc mu zmniejszać jego trudności. Pomoc uczniom trudnym trzeba rozpocząć od rozpoznania sytuacji w klasie, ponieważ wśród uczniów mających trudności z nauką są zarówno ci, którzy sami mogą je pokonać, jak i ci, którym niezbędna jest pomoc.

Nauczyciel powinien podjąć też kroki, które sprawią, iż uczeń zacznie wierzyć w siebie. Dobrze jest więc:

- ▶ zdiagnozować potrzeby, zainteresowania i cele poszczególnych uczniów,
- ▶ pomóc im określić ich własne cele oraz dopasować je do celów uczenia się,
- ▶ dopasować ogólne cele nauczania do indywidualnych uczniowskich zainteresowań i celów,
- ▶ uporządkować cele nauczania i podejmowane do ich realizacji czynności, tak aby ułatwić indywidualny sukces ucznia,
- ▶ używać wzorców osobowych dla zilustrowania wartości poszczególnych osiągnięć.

Warto jednak pamiętać, że w pracy z uczniem trudnym bardzo ważne są relacje między nauczycielem a uczniami, w których każda strona uznaje kompetencje drugiej.

Ucznia trudnego – słabego można rozpoznać na lekcji, np. języka angielskiego po:

- ▶ niepewnych „wystraszonych i ociągających się” odpowiedziach na pytania nauczyciela,
- ▶ doborze zupełnie nieodpowiednich zwrotów lub wręcz używaniu języka ojczystego przy ćwiczeniach komunikacyjnych,
- ▶ przestawianiu liter w wyrazach oraz pozostawianiu luk wyrazowych w pracach pisemnych,
- ▶ problemach z głośnym powtarzaniem zwrotów obcojęzycznych,
- ▶ jąkaniu się w głośnym czytaniu,
- ▶ braku elastyczności przy stosowaniu reguł gramatycznych,
- ▶ braku koncentracji i nieuważaniu na lekcji – bawieniu się, np. długopisem, ołówkiem.



Uczniowie wymagający szczególnej pomocy

Mówiąc o problemach, potrzebach i prawach uczniów trudnych – słabych szczególną uwagę należy zwrócić na uczniów nie w pełni sprawnych. 80% dzieci i młodzieży niepełnosprawnej to osoby z niepełnosprawnością intelektualną. 75% z nich jest dotkniętych upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim²⁾ (dane dotyczą dzieci w Europie). Według C. Burta u dzieci z takim upośledzeniem najbardziej zaburzone jest rozumowanie, następnie długotrwała pamięć mechaniczna, krótkotrwała pamięć logiczna, krótkotrwała pamięć mechaniczna i długotrwała pamięć logiczna. Myślenie u takich dzieci ma charakter konkretno-obrazowy, mają one również podzielność uwagi. Zaburzenia te z góry narzucają sposoby i cele nauczania.

W różnych krajach próbuje się w różny sposób rozwiązywać ten problem. Na przykład we Francji w 1991 r. utworzono klasy integracyjne CLIS (*Classe d'Intégration Scolaire*)

²⁾ Upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim określa się, w zależności od klasyfikacji, iloraz inteligencji w granicach II = 50-70.

czterech typów: CLIS 1 dla uczniów upośledzonych umysłowo, CLIS 2 dla uczniów z upośledzeniem słuchu, CLIS 3 dla uczniów z upośledzeniem wzroku, CLIS 4 dla uczniów z upośledzeniem ruchu. Istnieją one obok zwykłych klas, liczą maksymalnie 12 uczniów i każdy z nich jest objęty indywidualnym projektem edukacyjnym, ale każdego też obowiązuje ten sam program nauczania, co uczniów w pełni sprawnych tej szkoły. Klasy te są dzisiaj uznawane za najlepiej spełniające założenia integracji społecznej dzieci niepełnosprawnych. Przyjrzyjmy się, jak są w nich nauczane języki obce.

- ▶ Spotkania są krótsze, ale częstsze: 30-45 minut, 2-3 razy w tygodniu.
- ▶ Uczniowie najpierw mogą mieć zajęcia sami, by zgodnie z własnym rytmem zapoznać się z nowym materiałem, a następnie w integracji z inną klasą, gdzie materiał ten jest dopiero wprowadzany. Pozwala im to przyswoić, usystematyzować i powtórzyć wiadomości.
- ▶ Lekcje są prowadzone w blokach tematycznych (kolory, zwierzęta itp.) bez podręcznika. Dzieci te w młodszym wieku mają bowiem problemy z czytaniem i pisanem w języku ojczystym, a więc nauka języka obcego polega na mówieniu, powtarzaniu, używaniu gestów i obrazków oraz wykonywaniu czynności.
- ▶ Kompetencje uważane za najważniejsze to kompetencje interkulturowe – otwarcie na inne zwyczaje (strój, kuchnia, legendy itd.), by uzmysłowić odrębność kulturową krajów i narodów.
- ▶ Stosowane metody i techniki pracy angażują ciało ucznia (zabawy, gry ruchowe, śpiewanie czy wypowiedanie słowa popartego gestem). Sprawiają, że materiał jest łatwiej i na dłużej zapamiętywany. Używa się *flashcards*, czyli planszy z ilustracją przedstawiającą daną rzecz, którą uczniowie mogą dotykać i nią manipulować. Przy rozwijaniu sprawności mówienia i rozumienia ze słuchu pomocne okazuje się użycie marionetek, maskotek oraz odgrywanie ról w scenie, teatryku. Odciąża to ucznia, gdy robi błędy, bo odpowiedzialność za wypowiedane słowa ciąży na postaci, którą odgrywa. W przypadku wypowiedzi

(dyskusji w grupie) używa się „magicznego przedmiotu”, razem z nim jest przekazywany głos.

W Polsce około 64% uczniów niepełnosprawnych, czyli ok. 80 000 uczy się w szkołach specjalnych, 7300 w klasach specjalnych szkół normalnych, 3500 w klasach integracyjnych, dla 9600 jest organizowane nauczanie indywidualne. Klasy integracyjne w Polsce liczą 15-20 uczniów, w tym 3-5 uczniów niepełnosprawnych z różnorodną niepełnosprawnością.

Nauczanie języka obcego uczniów upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim jest przewidziane od czwartej klasy. Godziny te są jednak do dyspozycji dyrektora, jeśli uzna on, że inne przedmioty mogą przynieść uczniom większą korzyść, zajęcia z języka obcego mogą być nimi zastąpione.

W nauczaniu języka obcego korzysta się z technik z programów terapeutycznych, w których stosuje się *bity informacji* – odpowiedniki *flashcards*. Uczniowie również odgrywają role w teatrykach, uczestniczą w zabawach ruchowych, korzystają z komputera, Internetu, poczty elektronicznej. Chętnie grają w gry komputerowe w języku obcym, co jest wykorzystywane do poszerzania i utrwalania słownictwa u uczniów potrafiących czytać i pisać.



Jacy są nasi trudni uczniowie

Na podstawie literatury pedagogicznej możemy wyróżnić kilka grup uczniów trudnych, czyli mających problemy na zajęciach szkolnych.

1. Pierwszą grupę stanowią **osoby nieśmiałe**, które nie wierzą we własne siły, odmawiają kontaktu – nie podejmują prób mówienia w klasie. Całą swoją energię kierują na unikanie wypowiedzi. Warto im pozwolić na bierne uczestniczenie w zajęciach, dając im jednak takie zadania, które stopniowo włączają je w tok lekcji, np. szkicowanie obrazka według instrukcji kolegi. Zaleca się, by takich uczniów w miarę upływu czasu powoli wdrażać do samodzielnych wypowiedzi przez stwarzanie sytuacji mniej dla nich stresujących, np.:

- ▶ czytanie głośne z całą klasą lub w grupach,
- ▶ powtórzenia chóralne,
- ▶ powtórzenia samodzielne, ale po kilku powtórzeniach chóralnych,
- ▶ udział w ćwiczeniach wdrażających, gdzie treść zadań jest podsunęta,
- ▶ pracę grupową.

2. Druga grupa to osoby o **słabej koncentracji**. Dla nich należy wprowadzać na lekcji więcej krótkich ćwiczeń, należy również pamiętać o częstej zmianie aktywności – kolorowanie, słuchanie, pisanie, praca w parach itd. Warto często stosować instrukcje skłaniające uczniów do pokazywania, czy rozumieją sens (zaznaczać prawdę, fałsz, narysować).

3. W trzeciej grupie znajdują się na pewno uczniowie o: **większej modalności wzrokowej, tzw. wzrokowcy** czy **większej modalności słuchowej, tzw. słuchowcy**. Tym dwóm grupom uczniów bardzo przydatne są wszelkiego rodzaju pomoce dydaktyczne. Wzrokowcom ciężko przychodzi nauka języka mówionego. Aby ułatwić im pracę należy używać:

- ▶ tablic, diagramów,
- ▶ obrazków, fotografii, rysunków, plakatów,
- ▶ konkretnych przedmiotów,
- ▶ wystawek ściennych (prace innych uczniów).

Słuchowcy mają problem z pracą z tekstem drukowanym, dlatego warto zastosować:

- ▶ pracę z taśmą magnetofonową, kasetą wideo,
- ▶ dialogi w parach,
- ▶ piosenki, wierszyki czy rymowanki językowe, dowcipy i bajki.

4. Grupa czwarta – **uczniowie kinestetyczni i nadruchliwi**. Im pomagają w nauce:

- ▶ różne gry – ruchowe, obrazkowe, językowe,
- ▶ pomoce dydaktyczne, którymi można operować (puzzle, klocki),
- ▶ zmienne formy pracy.

Można również włączyć tych uczniów do prac pomocniczych, związanych z obsługą sprzętu TV czy rozdaniem kart pracy.

5. Czasami zdarza się jednak, że nie umiemy powiązać trudności ucznia z cechami oso-

owości i modalnością – są to zazwyczaj **osoby mniej zdolne**, i jest to piąta grupa. Nie wolno ich pozostawić samym sobie, ponieważ spowoduje to agresję i problemy z dyscypliną. Nauczyciel w pracy z nimi winien zadbać o jasną prezentację nowego materiału, wspartą graficznie, często wykonaną w języku ojczystym. Praca z nimi wymaga:

- ▶ stosowania wielu chóralnych i indywidualnych powtórzeń wyrazów i struktur,
- ▶ każdemu ćwiczeniu powinniśmy towarzyszyć prosty, wyraźny zapis,
- ▶ zdania przykładowe, jak i prace domowe powinny zawierać treści z życia codziennego, co ułatwi zrozumienie reguł,
- ▶ teksty do czytania powinny być krótkie, łatwe ale często stosowane.

6. Szósta grupa. Dla wielu nauczycieli duży problem stanowi praca z uczniami, którzy są **niepełnosprawni** pod jednym z wymienionych względów:

Kategoria niepełnosprawności	Właściwości
Trudności w uczeniu się	Dysfunkcje w przetwarzaniu informacji, przeciętna inteligencja, trudności w uczeniu się, czytaniu, pisaniu, rachowaniu
Zaburzenia emocjonalne	Trudności społeczne i emocjonalne; trudności w stosunkach społecznych
Zaburzenia mowy	Mowa jest zaburzona i utrudnia komunikowanie się
Upośledzenie umysłowe	Funkcje i zdolności umysłowe wyraźnie poniżej przeciętnej
Uszkodzenia słuchu	Znaczna utrata słuchu; poziom utraty może się wahać
Uszkodzenia wzroku	Znaczna utrata widzenia; poziom utraty może się wahać
Głuchota z niewidzeniem	Znaczne upośledzenie widzenia i słyszenia
Uszkodzenie narządów ruchu	Poważne upośledzenie fizyczne; upośledzenie możliwości poruszania się
Uszkodzenia mózgu	Umysłowe i fizyczne upośledzenie w rezultacie uszkodzenia mózgu
Autyzm	Zaburzenie rozwojowe charakteryzujące się upośledzeniem komunikowania się i interakcji społecznych
Upośledzenie sprzężone	Dwie lub więcej połączonych niesprawności
Inne uszkodzenia zdrowia	Rezultat chronicznych problemów zdrowotnych lub chorób

Od szkół wymaga się opracowania indywidualnego programu nauczania dla każdego

niepełnosprawnego ucznia. W większości są one przygotowywane komisyjnie. W skład takiej komisji wchodzi: uczeń i jego rodzice, pedagog specjalny, psycholog, logopeda, lekarz specjalista. Program to jednak nie wszystko – poszczególne lekcje językowe wymagają przystosowania do możliwości dzieci niepełnosprawnych i mniej uzdolnionych. National Information Center for Handicapped Children and Youth podsuwa kilka wskazówek, jak nauczać dzieci z niewielkimi zaburzeniami uczenia się i zachowania w klasach integrujących:

- ▶ używać materiałów dydaktycznych o wyraźnej strukturze logicznej i merytorycznej,
- ▶ usunąć wszystko, co mogłoby rozproszyć uwagę ucznia podczas nauki, na przykład kolorowe gazетки ścienne nad ławkami uczniów,
- ▶ umożliwić posługiwanie się technikami zastępującymi język pisany, np. taśmy magnetyfonowe,
- ▶ oczekiwać, że postęp nastąpi po dłuższym czasie,
- ▶ wzmacniać właściwe zachowanie, pokazywać i wyjaśniać, co składa się na właściwe zachowanie,
- ▶ dostarczać natychmiast informacji zwrotnej i wielu okazji do ćwiczenia i wyrabiania nawyków.

Zauważmy, że w przypadku uczniów niepełnosprawnych bardzo przydaje się staranna analiza zadania dydaktycznego – nauczanie bezpośrednie. C. K. Curtis, J. P. Shaver (1980), M. Haberman (1992), R. Slavin (1996) uważają, że nauczanie dzieci ze specjalnymi potrzebami powinno wyrastać z uczniowskich zainteresowań i że metody zastosowane przez nauczyciela powinny nie tyle skupiać się na podstawowych wiadomościach, ile kształtować umiejętność rozwiązywania problemów i krytycznego myślenia. Zalecają metody podobne do stosowanych z dzieckiem zdolnym.



Jak ułatwić uczniom naukę

Praca nauczyciela nie należy do najłatwiejszych. Przypomnijmy więc sobie, jak jeszcze możemy uczyć, gdy nasz styl pracy okazuje się zawodny:

▼ **Pokaz** – Jeśli nauczyciel nie ma pewności, że uczniowie widzieli rzeczy, zjawiska, o których mają się uczyć oraz gdy chce uprzywilejnić ich obserwację – posługuje się demonstracją. Pokaz może zająć poważną część lekcji, ale w rezultacie doprowadza do zdobycia przez uczniów określonych wiadomości. Zadanie uczniów w czasie pokazu polega na określeniu przebiegu i wyników obserwacji za pomocą słów. Możemy zastosować różne odmiany pokazu, np. pokaz autentycznych przedmiotów, modeli, filmów, schematów, wykresów oraz pokaz doświadczeń (szczególnie polecany przy ścieżkach międzyprzedmiotowych).

▼ **Metoda klasyczna problemowa** – może okazać się bardzo przydatna. Podstawą tej metody stała się Deweyowska analiza problemu. Uwzględni ona cztery istotne etapy:

- ▶ wytwarzanie sytuacji problemowej,
- ▶ formułowanie problemów i pomysłów ich rozwiązania,
- ▶ weryfikację pomysłów,
- ▶ porządkowanie i stosowanie uzyskanych wyników w nowych zadaniach, o praktycznym bądź teoretycznym charakterze.

Cechą charakterystyczną jest samodzielne dochodzenie do wiedzy, uczenie się bowiem dominuje nad nauczaniem. Metoda umacnia u ucznia jego wiarę w siebie, wiarę w to, że potrafi rozwiązać coraz trudniejsze problemy. Jej stosowanie wymaga jednak wysokiego kunsztu nauczycielskiego – nauczyciel musi znać dobrze treści nauczania, posiadać umiejętność zainteresowania uczniów problemem oraz być gotów do udzielania im pomocy we wszystkich fazach pracy. O ile pamiętamy o indywidualnych różnicach w tempie pracy uczniów, stosowanie tej metody po jakimś czasie podnosi tempo pracy i wyrównuje poziom w klasie.

▼ **Zabawa** – wielu nauczycieli mających duże doświadczenie w nauczaniu stwierdza, że najlepsze efekty przynosi jednak zabawa, zarówno u dzieci, jak i u tych nieco starszych. Zabawa inscenizacyjna polega na odgrywaniu ról w sytuacjach fikcyjnych. Istotnym czynnikiem jest odtwarzanie przez ucznia zachowań jakiejś postaci, wcielenie się w kogoś. Taka zabawa eliminuje strach przed posługiwaniem się językiem obcym. Zmusza również do podporządkowania

się systemowi reguł funkcjonujących w obrębie struktur życia społecznego. Inscenizację dobrze jest przygotowywać w grupach 10-15 osób. Ważne jest, aby cała grupa chciała osiągnąć ten sam cel i realizowała go z chęci a nie z przymusu.

Uczniom słabszym można zaproponować odegranie głównej roli, co wzbudzi u nich poczucie wartości a zarazem zwiększy zapał do pracy.

▼ **Metoda bezpośrednia / konwersacyjna** – dobry sposób nauczania to włączenie ucznia do uczestnictwa w naturalnych rozmowach toczących się w języku obcym. Jedną z dróg osiągnięcia tego celu jest przebywanie z nauczycielem, najlepiej obcokrajowcem, inna droga to wyjazd na naukę do kraju tego języka. Gdy zastosujemy metodę bezpośrednią / konwersacyjną musimy pamiętać, że nie ma mowy o zbyt systematycznym uczeniu się gramatyki, słownictwa czy wymowy. Nauczyciel używa naturalnych zdań w naturalnym tempie rozmowy i sytuacjach. Jedyną pomocą w zrozumieniu wypowiedzi jest kontekst i sytuacja, w której toczy się rozmowa. W toku konwersacji właściwie nie poprawia się błędów, chodzi bowiem o maksymalne ośmieszenie ucznia i tym samym uzyskanie swobodnej i płynnej wypowiedzi. Dopiero na etapie swobodnej wypowiedzi wprowadza się stopniowo czytanie tekstów, literatury, czasopism czy pisanie listów. Metoda sprawdza się w pracy z grupą o przewadze słuchowców.

Nie zapominajmy też o metodach niekonwencjonalnych, które zmniejszają wysiłek ucznia, a zwiększają efektywność jego pracy.

▼ **Metoda reagowania całym ciałem** – znana jako *Total Physical Response* w skrócie TPR – jest zalecana dla uczniów o słabej koncentracji bądź nadruchliwych. Polega na prostych poleceniach wydawanych przez nauczyciela w języku obcym. Polecenia te, których wykonanie demonstrowa na samym początku nauczyciel, by wspomóc rozumienie, są tak skonstruowane, że można je wykonać bez słów. W każdym jednak przypadku niezbędny jest ruch fizyczny i praca całym ciałem. Celem jest tu uruchomienie lewej półkuli mózgowej odpowiedzialnej za język i mowę oraz prawej półkuli odpowiedzialnej za ruch fizyczny. W tej metodzie nie używa się

podręcznika, tylko zestawy rekwizytów. Metoda TPR jest przeznaczona głównie dla uczniów na początkowym etapie nauczania, ale pozytywne efekty przynosi jako technika pojedynczych ćwiczeń przeprowadzanych w środku lekcji, gdy uwaga dzieci obniża się i potrzebują oni trochę relaksu.

▼ **Metoda The Silent Way (cichej drogi)** – usprawnia czytanie w języku obcym. Zakłada, że w nauczaniu języka obcego należy odejść od hałaśliwości i ruchliwości klasy szkolnej. Działania nauczyciela powodują ograniczenia pola uwagi ucznia i zwiększenie jego koncentracji. Nauczyciel ogranicza również wszelkie sytuacje dydaktyczne w klasie do tych tylko, które prezentuje operując kompletem kolorowych pałeczek różnej długości, tzw. *pałeczek Cuisenaire'a*. Zapamiętywanie i przeżywanie nowych treści trwa w ciszy zapadającej po usłyszeniu nowych wyrazów i zwrotów.

▼ **Metoda Community Language Learning (CLL)** – zakłada, że wszelkie posługiwanie się językiem to proces zawsze związany z interakcją i komunikacją. Stosując tę metodę należy pamiętać, że opanowanie języka odbywa się podobnie, jak w grupach terapeutycznych. Mówią tylko ci uczniowie, którzy naprawdę chcą coś powiedzieć, mówią o tym, co chcą przekazać innym. Na początku kursu można mówić w języku ojczystym. Nauczyciel podaje i zapisuje obcojęzyczny odpowiednik. Metoda nadaje się tylko dla grup o silnej motywacji do nauki oraz dla tych, którzy nie boją się mówić.



O czym nie można zapomnieć

Na trudności uczniów w nauce duży wpływ ma przeładowanie i ujednolicenie programów szkolnych, które utrudniają indywidualizację procesu nauczania. Nie zawsze nauczyciel odpowiednio wcześnie dostrzeże ucznia trudnego i zareaguje na jego potrzeby. W każdym jednak momencie można zastosować:

1. Profilaktykę pedagogiczną (zapobieganie opóźnieniom), która polega między innymi na:
 - ▶ nauczaniu problemowo-grupowym – uczniowie pracują w grupach 2–5-osobowych, słabsi pracują razem z lepszymi,

- ▶ systematycznej kontroli prac domowych,
 - ▶ dokładnym zaplanowaniu i zorganizowaniu lekcji powtórzeniowych,
 - ▶ jawnym i według uzgodnionych z uczniami zasad ocenianiu,
 - ▶ współpracy z rodzicami lub opiekunami ucznia.
2. Diagnostykę pedagogiczną – stałą obserwację uczniów, by wykrywać luki w ich wiadomościach.
 3. Terapię pedagogiczną – polegającą na indywidualizacji lekcji na kilku poziomach, zróżnicowaniu prac domowych, indywidualizacji zaleceń wyrównawczych.

Cały czas musimy jednak pamiętać, że pomoc uczniowi trudnemu zależy od nas. Bez względu na to, czy zastosujemy którąś ze znanych form pomocy, czy też znajdziemy jakiś inny własny sposób na dotarcie do tych uczniów, musimy być konsekwentni. Łatwo jest bowiem stracić – na ogół długo budowane – zaufanie ucznia.

Bibliografia

- Arabski J. (1985), *O przyswajaniu języka obcego (drugiego)*, Warszawa: WSiP.
- Arabski J. (1997), *Przyswajanie języka obcego i pamięć werbalna*, Katowice: Wydawnictwo „Śląsk”.
- Berle A. (1960), *Uczeń trudny*, Warszawa: WSiP.

- Brzeziński J. (1987), *O nauczaniu języków obcych dzieci*, Warszawa: WSiP.
- Dudley G. A. (1994), *Jak podwoić skuteczność uczenia się*, Warszawa: Wyd. MEDIUM.
- Ernst K. (1991), *Szkolne gry uczniów. Jak sobie z nimi radzić?*, Warszawa: WSiP.
- Fydel Z. (2001/2002), „Dziecku trudnemu pomocna dłoń”, w: *Nowe w szkole*, nr 6.
- Gutowska Izabela (2003), *Metody nauczania – uczenia się*. Praca semestralna, Ełk: WSzFiZ Ełk.
- Gutowska Izabela (2005), *Praca z uczniem trudnym na lekcji języka angielskiego. The work with a difficult student on the English language lesson*. Praca dyplomowa. Ełk: Wyższa Szkoła Finansów i Zarządzania, Wydział Nauk Humanistycznych – Filologia Angielska.
- Haberman M. (1991), *The pedagogy of poverty versus good teaching*, Phi Delta Kappan, 72, 290-294.
- Kotarbiński T. (1957), „O pojęciu metod”, w: *Zeszyty Wydziału Filozoficznego UW*.
- Krakowian B. (2000), *Selected principles in teaching English as a foreign language to children and adults. An Initial Model*. Łódź: Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego.
- Neofilolog – Czasopismo Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego, nr 23/2003 s. 28-54, nr 24/2004, s. 14-33.
- Pfeiffer W. (2001), *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*. Poznań: Wagros.
- Scott W., Ytreberg L. (1990), *Teaching English to Young Children*, London: Longman.
- Siek-Piskozub T. (1994), *Gry i zabawy w nauczaniu języków obcych*, Warszawa: WSiP.
- Stavin R. (1996), *Every Child, Every School: Success for All*, Thousand Oaks, Calif.: Corwin Press.

(lipiec 2005)

Barbara Kujawa, Maciej Nietrzebka¹⁾
Warszawa

Czy „trendy” znaczy dobry? – Jaki powinien być podręcznik do nauki języka niemieckiego?

Od kilku lat można zaobserwować na polskim rynku wydawniczym modę na pisanie i wydawanie podręczników do nauki języków obcych. W każdym roku pojawia się kilka nowych publikacji, skierowanych do polskiego odbiorcy. W księgarniach znajdziemy podręczniki do nauki języka niemieckiego takich wydawnictw, jak: Cornelsen / Wiedza i Świat, Hueber, Langenscheidt, LektorKlett, Rea, WSiP, Wydawnictwa Szkolne PWN i wielu innych, mniej znanych.



Jakie mamy podręczniki

Przeważająca większość propozycji podręczników do nauki języka niemieckiego jako języka obcego to podręczniki dla gimnazjalistów i licealistów bez znajomości lub z niewielką znajomością podstaw języka niemieckiego. Oferta wydawnictw przeznaczona dla uczniów, którzy uczyli się już przez trzy lata języka niemieckiego w gimnazjum i chcieliby kontynuować naukę.

¹⁾ Barbara Kujawa jest nauczycielem konsultantem w Pracowni Języków Obcych CODN w Warszawie, Maciej Nietrzebka nauczycielem języka niemieckiego i doktorantem w Instytucie Germanistyki Uniwersytetu Warszawskiego.

jest natomiast niezadowolająca. Można nawet pokusić się o stwierdzenie, że na rynku polskich podręczników do nauki języka niemieckiego jako kursu kontynuacyjnego istnieje ogromna luka. Z wielkim trudem jest ona wypełniana przez wydawnictwa niemieckie, nie znające lub raczej nie starające się dostosować do polskich realiów. Podręczniki niemieckie są adresowane zazwyczaj do obcokrajowca, uczącego się języka niemieckiego na całym świecie, nie tylko w Polsce. Trudno więc wymagać od zagranicznych wydawnictw dostosowania się do naszego rynku.

Patrząc na listę podręczników dopuszczonych do użytku szkolnego przez Ministerstwo Edukacji i Nauki nasuwa się nieodparcie jedno stwierdzenie: dziś każdy może napisać podręcznik. Wykaz podręczników do nauczania języka niemieckiego we wszystkich typach szkół zamieszczony na stronie internetowej MEiN (www.menis.gov.pl) zawiera 111 tytułów i lista ta z pewnością będzie się powiększać. Nauczyciele mogą zatem wybierać podręczniki z tej listy zgodnie z rozporządzeniem MENiS z dnia 5 lutego 2004 r. w sprawie dopuszczania do użytku szkolnego programów wychowania przedszkolnego, programów nauczania i podręczników oraz cofania dopuszczenia (Dz.U. Nr 25, poz. 220), pamiętając, że o swojej decyzji mają poinformować uczniów przed zakończeniem roku szkolnego.

Pozostawiając bez komentarza powyższe stwierdzenie, postawmy kilka istotnych pytań. Jaki powinien być podręcznik do nauki języka niemieckiego, aby wzbudził zainteresowanie jak największej liczby odbiorców i mógł odnieść sukces? Na co powinien zwrócić uwagę autor? Czy podręcznik należy pisać dla nauczyciela, pracującego zazwyczaj w kilku instytucjach i często nie mającego czasu na przygotowanie się do zajęć, czy raczej głównym odbiorcą powinien stać się uczeń? Z jakich podręczników powinni korzystać uczniowie? Czy powinny to być publikacje tworzone przez polskich czy raczej niemieckich autorów? Jak wiadomo niemieccy autorzy piszą podręczniki dla obcokrajowców. Analiza treści tych podręczników może jednak prowadzić do wniosku, że panuje w nich chaos gramatyczno-leksykalny. Zauważa się także brak odpowiedniej progresji materiału. Zadajmy so-

bie jeszcze jedno pytanie: Dlaczego podręczniki wydawnictw mniej znanych, nie znaczy gorszych i wydających mniej wartościowe podręczniki pod względem merytorycznym, skazane są na niepowodzenie?

Zainteresowanie nauką języka niemieckiego w szkołach gimnazjalnych czy ponadgimnazjalnych, nie wspominając o szkołach podstawowych, nie jest zadowolające. Jak można zachęcić ucznia do nauki, jeśli język obcy, w naszym przypadku język niemiecki, jest nauczany na lekcji zerowej, bądź ostatniej lekcji w danym dniu? Jak zachęcimy ucznia, jeśli w planie zajęć (szkoła gimnazjalna) zdarza się, że ma on tylko jedną godzinę języka niemieckiego? Jak podniesiemy motywację ucznia, którego nauczyciel często nie odbywa zajęć, choruje, wyjeżdża na wycieczki czy z różnych innych powodów jest nieobecny? Przy dwóch godzinach lekcyjnych w tygodniu, dających planowo 60 godzin w semestrze, zajęcia są realizowane w 60-70%. Jak zmobilizować i nauczyć ucznia w grupie liczącej 20 a nawet więcej uczniów? Jak nauczyć i wymagać od ucznia opanowania materiału, mówienia w języku obcym, kiedy rokrocznie, niekiedy nawet co semestr, zachodzą zmiany w obsadzie przedmiotu. W szkołach ponadgimnazjalnych sytuacja wygląda nieco lepiej, choć daleko nam jeszcze do ideału. Warto pamiętać o tym, że spora grupa uczniów zdobywa umiejętności językowe podczas lekcji prywatnych. I tu pojawiają się kolejne trudności związane z panującą modą i sytuacją finansową uczących się. Wiadomym jest, że jeśli rodzic ma wyasygnować pieniądze na dodatkowe nauczanie swojego dziecka, przeznaczony je na język angielski lub na języki, będące ostatnio w modzie: hiszpański czy włoski. Biorąc pod uwagę wszystkie powyższe aspekty, rola autora tworzącego nie lada dzieło, jakim jest z pewnością podręcznik, nie jest prosta, zwłaszcza, jeśli podręcznik ma motywować i umożliwiać samodzielną naukę.

Postawmy jeszcze jedno pytanie: jakie formalne i nieformalne czynniki decydują o jakości podręczników i o wyborach dokonywanych przez nauczycieli?

Wśród czynników formalnych należałoby bez wątpienia wymienić obowiązujące prawo

oświatowe, a w szczególności wymagania sformułowane przez MEiN dla rzeczoznawców opiniujących podręczniki dopuszczone do użytku szkolnego. Ważnymi elementami pozytywnej opinii rzeczoznawcy o podręczniku jest jego zgodność z podstawą programową, poprawność dydaktyczna, merytoryczna i językowa. Na uwagę zasługuje również ocena zgodności z Konstytucją RP i konwencjami ratyfikowanymi przez Polskę – rzeczoznawcy mają obowiązek przyrządzić się temu, czy w podręczniku są przestrzegane prawa człowieka, równy status dziewczynek i chłopców, kobiet i mężczyzn.

Pozytywne oceny rzeczoznawcy są formalnym warunkiem umieszczenia podręcznika na liście MEiN podręczników dopuszczonych do użytku szkolnego. O dalszym losie podręcznika na rynku wydawniczym decydują inne – przede wszystkim nieformalne czynniki. Nauczyciel, decydując się na pracę z konkretnym podręcznikiem, bierze m. in. pod uwagę swoje upodobania, poziom uczniów, ich możliwości finansowe, opinie innych nauczycieli o książce. Dużą rolę przy wyborze książki w dzisiejszych czasach niestety odgrywa też działalność marketingowa wydawnictw.

Podręczniki do nauki języka niemieckiego będące „hitami” mają jedną wspólną cechę – zostały napisane przez polskich nauczycieli praktyków. Przykładami ilustrującymi tę tezę mogą być podręczniki *der, die, das, DACHfenster, Alles klar, aha!*. Autorzy tych podręczników znają specyfikę polskiej szkoły, możliwości uczniów, uwarunkowania związane z egzaminami zewnętrznymi (matura). Te cechy podręczników zadecydowały w dużej mierze o ich sukcesie w praktyce szkolnej.

Przyjrzyjmy się podręcznikom pojawiającym się obecnie na rynku księgarskim. W koncepcji dydaktycznej wielu z nich można zaobserwować tendencje korelujące ze współczesnym stanem wiedzy pedagogicznej oraz wiedzy w zakresie dydaktyki języków obcych, według których powstają współczesne podręczniki do nauki języka niemieckiego. W skład zestawu podręcznikowego wchodzi zazwyczaj podręcznik podstawowy z częścią ćwiczeniową, płyta/CD bądź coraz rzadziej kasetę audio, poradnik nauczyciela. Seria podręczników jest często wzbogacona w inne materiały pomocnicze

dla nauczyciela i ucznia, jak: gramatyki, zestawy gier i zabaw, portoflia językowe, książki z zestawami maturalnymi. Coraz częściej wydawnictwa tworzą kluby internetowe, w których zarówno uczniowie, jak i nauczyciele znajdują dodatkowe materiały dydaktyczne do cyklu oferowanych podręczników.



Jakie powinny być podręczniki

Podręczniki dla polskiego nauczyciela i ucznia powinny być pisane zgodnie z programem nauczania, który realizuje cele edukacyjne zamieszczone w *Podstawie programowej kształcenia ogólnego* w danym segmencie nauczania, stworzonej przez MENiS oraz w *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. Ogromną zaletą jest wieloletnie doświadczenie autorów w pracy z młodzieżą oraz kontakty z nauczycielami języka niemieckiego. Dobry podręcznik powinien być skierowany do określonego adresata i prezentować aktualne, ciekawe teksty dla danej grupy wiekowej, uwzględniające zainteresowania i wcześniejsze doświadczenia ucznia.

Każdy zestaw podręcznikowy powinien składać się z dwóch ściśle ze sobą powiązanych części: podręcznikowej i ćwiczeniowej. W części podręcznikowej uczeń powinien znaleźć teksty do czytania, słuchania, informacje gramatyczne, zestawy ćwiczeń i zadań oraz materiał ilustracyjny, który pełni bardzo ważną funkcję dydaktyczną: objaśnia słownictwo, gramatykę, steruje ćwiczeniami. Każdy rozdział czy jednostka lekcyjna powinny składać się z podrozdziałów, tworzących określone kręgi tematyczne. Każdy rozdział powinien wprowadzać w tematykę materiałem ilustracyjnym i językowym wraz z tekstami z zadaniami. Struktura kolejnych podrozdziałów powinna być podobna. Teksty kształtujące sprawność rozumienia ze słuchu i czytania ze zrozumieniem powinny być dostosowane do sytuacji lekcyjnych. Powinny to być teksty, w których uczeń znajdzie wiele informacji kulturoznawczych o krajach niemieckiego obszaru językowego, o podobieństwach i różnicach między nimi. Część ćwiczeniowa po-

winna być przeznaczona do pracy samodzielnej. Uczący się powinien znaleźć tutaj różnego typu ćwiczenia i zadania leksykalno-gramatyczne, uzupełniające i utrwalające poznany materiał danego rozdziału.

Należy zwrócić uwagę na fakt, iż ćwiczenia w podręczniku powinny wymagać jedynie zaznaczania lub zakreslania. Natomiast część ćwiczeniowa podręcznika powinna rozwijać sprawność pisania i mieć charakter reproduktywny – powtórzenie materiału leksykalno-gramatycznego, oraz produktywny – pisanie krótkich listów, pocztówek, notatek i innych krótkich pisemnych form wypowiedzi. Wszystkie ćwiczenia i zadania powinny być dostosowane do potrzeb polskich uczniów odpowiedniej kategorii wiekowej i ich możliwości percepcyjnych.

Dobry podręcznik zakłada kształcenie w równej mierze czterech sprawności językowych: rozumienia ze słuchu, mówienia, czytania ze zrozumieniem oraz pisania, rozwijanych za pomocą różnorodnych ćwiczeń i zadań. Służą one aktywizacji, powtórzeniu, utrwaleniu, kontroli materiału językowego oraz umożliwiają autorefleksję uczącego się, oraz kształcenie różnych form pracy dydaktycznej: pracy w grupach, pracy w parach a także pracy samodzielnej.

Gwarancją przejrzystości całego podręcznika powinny stać się piktogramy. Umożliwiają one szybką orientację w materiale leksykalnym i gramatycznym. Zawierają różne informacje odnośnie wykonywania ćwiczeń i zadań oraz prezentują krótkie informacje, na przykład gramatyczne czy kulturoznawcze.

Nowoczesny podręcznik zakłada również kształcenie poprawnej wymowy. Należy pamiętać, że nauka języka obcego to nie tylko uczenie się gramatyki i słówek, ale przede wszystkim prawidłowe opanowanie fonetyki języka obcego. Dlatego więc w podręczniku należy położyć duży nacisk na doskonalenie prawidłowej wymowy. Ćwiczenia fonetyczne powinny obejmować kształcenie i doskonalenie wymowy pojedynczych głosek i wyrazów, melodii, intonacji i rytmu zdania, akcentu wyrazowego i zdaniowego w zależności od danego poziomu nauczania.

Zalecane jest częste korzystanie z kaset lub płyt CD, które mają niebagatelny wpływ

na efekty całego procesu opanowywania języka niemieckiego. Nagrania audio powinny zawierać autentyczne teksty, dialogi czytane przez native speakerów, gdyż właśnie te osoby, dla których język niemiecki jest językiem ojczystym będą stanowić niekwestionowany wzór i punkt odniesienia dla uczniów w procesie pokonywania trudności i opanowywania poprawnej wymowy.

Tworząc podręcznik nie należy zapominać o metodach nauczania gramatyki języka obcego. Dwa główne sposoby prezentacji gramatyki w podręcznikach do nauczania języka niemieckiego to metoda dedukcyjna oraz metoda indukcyjna. Dedukcja w nauczaniu gramatyki polega na wyjaśnieniu zasady i przejściu do ćwiczeń w jej użyciu. Przy podejściu indukcyjnym uczniowie zapoznają się z nowym tekstem, wyszukują w nim przykłady z nową strukturą gramatyczną i na jego podstawie próbują formułować samodzielnie tę zasadę. W większości podręczników do nauczania języka niemieckiego autorzy decydują się na zastosowanie metody indukcyjnej. Hanna Komorowska w *Podstawach metodyki nauczania języka obcego* stwierdza, iż indukcja w nauczaniu gramatyki wymaga specjalnych tekstów i specjalnych materiałów, ponadto łatwiej tutaj o błędy metodyczne, jak na przykład nadużywanie języka ojczystego, terminologii gramatycznej i tłumaczenia. Początkującym nauczycielom zaleca z tego powodu raczej prezentację dedukcyjną. Jeśli chodzi o *specjalne teksty* w podręcznikach języka niemieckiego, to nie od dzisiaj wiadomo, iż autorzy podręczników dobierają teksty właśnie pod kątem zagadnień gramatycznych, które mają zostać wprowadzone w danym rozdziale. Nie zawsze jest to łatwe zadanie, ale z pewnością możliwe do zrealizowania. Większą trudność upatruje się w samodzielnym odkrywaniu reguł gramatycznych przez uczniów. Jest to często zadanie możliwe do wykonania tylko przy dużej i zręcznej pomocy ze strony nauczyciela. Uczniowie słabsi, uczniowie dyslektyczni mogą mieć duże problemy z uczeniem się gramatyki podanej w sposób indukcyjny. Należy dostrzec tutaj dużą rolę nauczyciela, który rozpozna możliwości swoich uczniów i zastosuje odpowiednią metodę, niezależnie od tego, co proponuje mu podręcznik. Z drugiej strony nasuwa się

spostrzeżenie, iż autorzy podręczników nie powinni ślepo trzymać się tylko jednego sposobu podawania gramatyki, lecz różnicować je w imię indywidualizacji nauczania.

W nauczaniu każdego języka obcego ważną rolę odgrywa element interkulturowy. Uczeń już od pierwszej lekcji jest skonfrontowany z elementami wiedzy o kraju, jego realiach i kulturze, począwszy od nawiązywania kontaktu, pozdrawiania aż po wyrażanie uczuć, media, politykę czy literaturę niemiecką. W każdym podręczniku uczeń powinien znaleźć liczne odniesienie do kulturoznawczych aspektów życia w krajach niemieckiego obszaru językowego. Treści realizowawczo-kulturoznawcze powinny pojawiać się w tekstach autentycznych: reportażach, tekstach użytkowych, np. wywiady, audycje radiowe, listy, reklamy, w tekstach literackich, artykułach prasowych, baśniach, tekstach piosenek. Zadaniem nauczyciela jest zwrócenie uwagi na podobieństwa i różnice w postrzeganiu treści interkulturowych, co służy komunikacji i współpracy. Ważnym jest, aby dobór i gradacja treści realizowawczo-kulturoznawczych były dostosowane do wieku i zainteresowań ucznia, aby prezentowany materiał uwzględniał trudności w opanowaniu języka niemieckiego, budził zainteresowanie, ciekawość, zaspokajał potrzeby i eliminował znużenie. Realizowany jest przy tym jeden z celów podstawy programowej, jakim jest rozwijanie w uczniach ciekawości, otwartości i tolerancji wobec innych kultur. Przedstawione w podręczniku elementy interkulturowe i inne materiały dydaktyczne powinny stać się bodźcem do poszerzania wiedzy uczniów.

Trudno wyobrazić sobie w XXI wieku nauczanie języka obcego bez metody projektu – wspólnego wykonywania jakiegoś zadania, którego ukończenie zaowocuje jakimś konkretnym wytworem. Podczas lekcji i poza nią metoda ta pełni wiele ważnych funkcji, m.in. motywacyjną, kształcącą, poznawczą, wychowawczą, integracyjną. Dzięki metodzie projektu motywujemy uczniów do nauki, rozwijamy umiejętność współpracy w grupie, podejmowania różnych ról, komunikowania się w trakcie wykonywania projektu. Uczymy przejmowania odpowiedzialności za własne zadania, korzystania z różnych źródeł informacji

oraz planowania działań. Kształcimy poczucie własnej wartości oraz wiary we własne możliwości, wspierając rozwijanie postawy ciekawości, otwartości i tolerancji. Metoda projektu w procesie dydaktycznym nie tylko rozwija zainteresowania, nie tylko kształci umiejętność pracy w zespole, lecz również prowadzi do utrwalania i wzbogacania słownictwa oraz kształci twórcze myślenie.

Każdy podręcznik języka niemieckiego odzwierciedla określoną metodę nauczania. Podręczniki szkolne ze względu na wymóg zgodności z podstawą programową są w dużym stopniu ukształtowane według jej zaleceń. Najistotniejsze hasła podstawy programowej, które odnajdujemy potem w podręcznikach to przygotowanie ucznia do sprawnej komunikacji w sytuacjach życia codziennego, poznanie kultury krajów nauczanego języka i porównywanie jej z kulturą własnego kraju, realizowanie przez uczniów projektów. W projekcie nowej podstawy programowej jest również mowa o uczeniu się języków przez całe życie, strategiach uczenia się i o kształtowaniu samodzielności w procesie zdobywania umiejętności językowych. Są to postulaty zawarte w dokumencie Rady Europy – *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego*. Te aspekty uczenia się języka obcego odnajdujemy także w nowoczesnych podręcznikach do nauki języka niemieckiego.

Czy można więc jednoznacznie określić metodę nauczania, według której są tworzone obecnie podręczniki do nauki języka niemieckiego do użytku szkolnego? Czy wciąż mamy do czynienia z metodą komunikacyjną, skupiającą się na umiejętności skutecznego lecz niekoniecznie bezbłędnego porozumiewania się w języku obcym? Czy jest to może metoda kognitywna, uznająca za cel nauki wykształcenie kompetencji językowej metodą prób i błędów? Można chyba z całym przekonaniem odpowiedzieć na to pytanie w ten sposób, iż w praktyce szkolnej funkcjonuje obecnie eklektyczne podejście do nauczania z przewagą metody komunikacyjnej oraz elementami technik wypracowanych w obrębie innych koncepcji metodycznych. Wśród innych koncepcji widoczne są również techniki przejęte z tzw. niekonwencjonalnych metod nauczania, np. z sugestopedii czy też NLP (neurolingwistycznego programowania) – tzn.

wielokanałowego uczenia się języka, stylów uczenia się, dostrzegania różnic między ludźmi i indywidualizacji nauczania.



Dobry podręcznik

Konkludując nasze rozważania na temat dobrego podręcznika do nauki języka niemieckiego należałoby je podsumować w następujący sposób:

- ▶ powinien przygotować ucznia do komunikacji w języku niemieckim,
- ▶ powinien zapoznać go ze strukturami językowymi zastosowanymi w konkretnych sytuacjach,
- ▶ powinien przygotować do samodzielnej pracy nad językiem i do refleksji nad własnym stylem uczenia się,
- ▶ powinien nauczyć pracy w grupie.

O jakości podręcznika będą więc decydowały treści komunikacyjne, poznawczo-kształcące i wychowawcze. Zaś wartościowy podręcznik i ciekawe materiały uzupełniające stanowią dobry punkt wyjścia do efektywnej pracy nauczyciela.

Bibliografia:

Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie (20003), Warszawa: Rada Europy, CODN.

Komorowska H (2002,) *Metodyka nauczania języka obcego*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna.

Podstawa programowa kształcenia ogólnego – Rozporządzenie MENiS z dnia 26.02.2002 (Dz.U. z 2002 Nr 51).

Rozporządzenie MENiS z dnia 5 lutego 2004 w sprawie dopuszczania do użytku szkolnego programów wychowania przedszkolnego, programów nauczania i podręczników oraz cofania dopuszczenia (Dz.U. Nr 25, poz. 220).

Wykaz podręczników szkolnych dopuszczonych do użytku szkolnego na stronie MEN.

(wrzesień 2005)



Warto wiedzieć

Jakie są warunki publikowania prac w naszym czasopiśmie

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

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

W celu przyspieszenia druku prac prosimy o:

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

Z PRAC INSTYTUTÓW



Grażyna Płoszajska¹⁾
Warszawa

Nauczanie języków mniejszości narodowych i etnicznych oraz języka regionalnego w polskim systemie oświaty

Pojęcia *mniejszość narodowa*, *mniejszość etniczna* oraz *społeczność posługująca się językiem regionalnym* zostały zdefiniowane w *ustawie z dnia 6 stycznia 2005 r. o mniejszościach narodowych i etnicznych oraz o języku regionalnym* (Dz. U. Nr 17 poz. 141). W kwestiach dotyczących nauczania języków mniejszości narodowych i etnicznych oraz języka regionalnego-kaszubskiego przepisy wspomnianej ustawy odwołują się do przepisów *ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty* (Dz. U. z 2004 r. Nr 256 poz. 2572 z późn. zm.).

Przedstawiciele mniejszości narodowych i etnicznych w Polsce oraz społeczności posługującej się językiem regionalnym-kaszubskim są objęci obowiązkową nauką języka polskiego na prawach obywateli polskich. Ponadto – na dobrowolnie wyrażone życzenie – mogą oni uczestniczyć w zajęciach służących podtrzymaniu ich tożsamości językowej i kulturowej. Organizowanie tych zajęć jest regulowane przepisami art. 13 *ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty* oraz przepisami wykonawczymi, zawartymi w *rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 3 grudnia 2002 r. w sprawie warunków i sposobu wykonywania przez szkoły i placówki publiczne zadań umożliwiających podtrzymywanie poczucia tożsamości narodowej, etnicznej językowej i religijnej uczniów należących do mniejszości narodowych i grup etnicznych* (Dz. U. z 2002 r. Nr 220 poz. 1853).

W praktyce, na mocy wymienionych wyżej przepisów, w Polsce jest organizowane nauczanie:

- ▶ języków mniejszości narodowych: białoruskiego, litewskiego, niemieckiego, ormiańskiego, słowackiego i ukraińskiego,
- ▶ języka łemkowskiego jako języka mniejszości etnicznej oraz
- ▶ języka kaszubskiego, mającego status jedyne w Polsce języka regionalnego.

Nauczanie języków mniejszości narodowych i etnicznych oraz języka regionalnego-kaszubskiego jest organizowane w szkole na życzenie rodziców (lub samych uczniów, jeśli ukończyli oni 16 lat).

Język mniejszości może być w szkole językiem wykładowym, może być drugim językiem nauczania (w nauczaniu dwujęzycznym), może być też nauczany jako przedmiot dodatkowy. Klasę (grupę międzyklasową) można utworzyć już dla siedmiu uczniów zainteresowanych nauką tego języka. W środowiskach mniejszości narodowych lub etnicznych żyjących w rozproszeniu nauczanie języka mniejszości może być organizowane w zespołach międzyszkolnych (dla grupy nie mniejszej niż 3 i nie większej niż 20 uczniów).

Do zorganizowania nauczania języka mniejszości narodowej lub etnicznej oraz języka regionalnego-kaszubskiego jest zobowiązany dyrektor szkoły, który otrzymał od rodziców

¹⁾ Autorka jest głównym specjalistą w Departamencie Kształcenia Ogólnego i Specjalnego Ministerstwa Edukacji i Nauki w Warszawie.

(lub uczniów, po ukończeniu przez nich 16 lat) składane na zasadzie dobrowolności pisemne wnioski w sprawie zorganizowania takich zajęć. Jeśli w szkole nie ma możliwości zorganizowania nauczania języka mniejszości (lub języka regionalnego) z powodu zbyt małej liczby zgłoszonych uczniów lub z powodu braku nauczyciela, dyrektor szkoły przekazuje listę osób zainteresowanych nauką tego języka organowi prowadzącemu szkołę, który – uwzględniając możliwości komunikacyjne – organizuje międzyszkolne zespoły nauczania.

W wykonywaniu powyższych zadań organy prowadzące szkoły oraz dyrektorzy szkół współdziałają z organizacjami mniejszości narodowych i etnicznych w Polsce. Nadzór nad właściwą realizacją zadań służących podtrzymaniu tożsamości językowej i kulturowej mniejszości narodowych i etnicznych oraz nauczania języka regionalnego sprawują właściwi kuratorzy oświaty.

Język mniejszości, z chwilą wyboru przez ucznia, staje się dla niego przedmiotem obowiązkowym, a ocena z tego przedmiotu jest umieszczana na świadectwie szkolnym i wliczana do średniej ocen ucznia. W szkołach z nauczaniem w języku mniejszości (jako wykładowym) uczeń może przystąpić do sprawdzianu po szkole podstawowej lub egzaminu po gimnazjum organizowanego w języku polskim lub języku danej mniejszości.

Język mniejszości narodowej jest dla uczniów, którzy zadeklarowali chęć jego nauki, obowiązkowym przedmiotem na egzaminie maturalnym w części pisemnej i ustnej. Uczeń biorący udział w nauce języka mniejszości etnicznej lub języka regionalnego może zdawać egzamin maturalny z tego języka jako przedmiotu dodatkowego w części ustnej lub pisemnej (lub obu tych częściach). Ponadto absolwenci szkół lub oddziałów z językiem nauczania mniejszości narodowej (jako wykładowym) mogą zdawać na egzaminie maturalnym przedmioty w języku polskim lub w języku mniejszości (z wyjątkiem języka polskiego oraz treści dotyczących historii i geografii Polski).

Za całość stała polityki państwa w sprawach związanych z ochroną praw mniejszości narodowych i etnicznych oraz społeczności posługującej się językiem regionalnym odpowiada

minister właściwy do spraw wyznań religijnych oraz mniejszości narodowych i etnicznych (obecnie problematyka ta znajduje się w kompetencjach Ministra Spraw Wewnętrznych i Administracji). Kwestie oświatowe, w szczególności związane z nauczaniem języków mniejszości i języka regionalnego, leżą w kompetencjach ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania.

Oba ministerstwa – MEiN i MSWiA – współpracują w realizowaniu polityki państwa wobec mniejszości narodowych i etnicznych w Polsce. Efektem współpracy, prowadzonej m.in. w ramach działalności koordynowanego przez MSWiA podzespołu ds. edukacji mniejszości narodowych i etnicznych, jest opracowana w 2001 r. *Strategia rozwoju oświaty mniejszości litewskiej w Polsce* oraz projekt *Strategii rozwoju oświaty mniejszości niemieckiej w Polsce*.

We wrześniu 2005 r. rozpoczęła działalność Komisja Wspólna Rządu i Mniejszości Narodowych i Etnicznych, powołana na mocy ustawy z dnia 6 stycznia 2005 r. o mniejszościach narodowych i etnicznych oraz o języku regionalnym. Jednym ze stałych zespołów Komisji jest zespół ds. edukacji mniejszości narodowych i etnicznych (który będzie kontynuował działalność wspomnianego wyżej podzespołu).

Osobnym zagadnieniem jest edukacja Romów. W polskich szkołach publicznych nie prowadzi się nauczania języka romskiego – pomijając brak nauczycieli, sami Romowie do tej pory nie wyrażali zainteresowania organizowaniem nauczania tego języka w systemie oświaty publicznej. Pojawia się jednak inny problem: dzieci romskie rozpoczynając naukę często słabo znają język polski lub nie znają go wcale. Zachodzi zatem konieczność organizowania dla nich dodatkowych zajęć wspomagających i wyrównawczych z języka polskiego i innych przedmiotów. Rozwiązanie tego problemu w sposób systemowy jest możliwe dzięki ustanowieniu uchwałą Rady Ministrów z 19 sierpnia 2003 r. rządowego programu na rzecz społeczności romskiej w Polsce, przewidzianego na lata 2004-2013. Koordynatorem programu rządowego jest MSWiA. Resort edukacji aktywnie włączył się w realizację modułu edukacyjnego programu, przekazując środki finansowe jednostkom samorządu lokalnego oraz stowarzyszeniom

reprezentującym społeczność romską, m.in. na organizowanie zajęć edukacji przedszkolnej dla dzieci romskich, zajęć wyrównawczych dla uczniów pochodzenia romskiego, a także na

podejmowanie innych zadań służących wyrównaniu szans edukacyjnych i podtrzymywaniu tożsamości etnicznej Romów.

(listopad 2005)

Alina Awramiuk¹⁾

Warszawa

Szkolnictwo dla mniejszości narodowych i etnicznych w roku szkolnym 2004/2005

Poniższy artykuł jest poświęcony kształceniu dzieci i młodzieży z mniejszości narodowych i grup etnicznych w Polsce w roku szkolnym 2004/2005. Informacje przedstawione w opracowaniu dotyczą szkół (w tym zespołów międzyszkolnych) oraz dzieci i młodzieży uczącej się języka ojczystego mniejszości narodowych i etnicznych oraz języka regionalnego. W analizie uwzględniono również szkoły prowadzące dodatkowe zajęcia edukacyjne dla uczniów z mniejszości romskiej.

Możliwości kształcenia dzieci i młodzieży z mniejszości narodowych i grup etnicznych regulują rozwiązania zawarte w polskim systemie oświaty. W myśl ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. z 2004 r. Nr 256, poz. 2572 i Nr 281, poz. 2781) szkoła i placówka publiczna powinna umożliwiać uczniom podtrzymywanie tożsamości narodowej i etnicznej, językowej i religijnej, a w szczególności naukę języka oraz własnej historii i kultury.

Warunki dotyczące nauczania języka ojczystego i podtrzymywania tożsamości narodowej i etnicznej szczegółowo reguluje rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu, z dnia 3 grudnia 2002 r. w sprawie warunków i sposobu wykonywania przez szkoły i placówki publiczne zadań umożliwiających podtrzymywanie poczucia tożsamości narodowej, etnicznej, językowej i religijnej uczniów należących do mniejszości narodowych i grup etnicznych (Dz. U. z 2002 r. Nr 220, poz. 1853). Zgodnie z powyższym rozporządzeniem język ojczysty

może być nauczany we wszystkich typach szkół oraz w międzyszkolnych zespołach grupujących uczniów. Kształcenie dzieci i młodzieży należącej do mniejszości może odbywać się w szkołach lub oddziałach:

- ▶ z ojczystym językiem nauczania,
- ▶ dwujęzycznych,
- ▶ z dodatkową nauką języka ojczystego.

Przy czym przez szkołę lub oddział z *ojczystym językiem nauczania* rozumie się szkołę, w której zajęcia są prowadzone w języku ojczystym z wyjątkiem nauczania takich przedmiotów, jak: język polski, geografia oraz historia. W szkole lub oddziale *dwujęzycznym* zajęcia z każdego przedmiotu są prowadzone w dwóch językach, z których jednym jest język polski, a drugi język mniejszości narodowej lub grupy etnicznej. Natomiast przez szkołę lub oddział z *dodatkową nauką języka ojczystego* rozumie się szkołę prowadzącą nauczanie wszystkich przedmiotów w języku polskim, z wyjątkiem przedmiotu dodatkowego, którym jest język ojczysty danej mniejszości.

Należy jeszcze dodać, że 6 stycznia 2005 r. została przyjęta ustawa o *mniejszościach narodowych i etnicznych oraz o języku regionalnym* (Dz. U. Nr 17, poz. 141, z późn. zm.). Zgodnie z art. 19 pkt. 2 powyższej ustawy Kaszubi nie należą do mniejszości etnicznej, są natomiast społecznością posługującą się językiem regionalnym. W ustawie z dnia 6 stycznia 2005 r. również społeczność grecka nie została uznana za mniejszość narodową w Polsce.

¹⁾ Autorka pracuje w Zespole ds. Analiz i Prognozowania Kadr Oświaty CODN w Warszawie i jest doktorantką Wydziału Geografii i Studiów Regionalnych Uniwersytetu Warszawskiego.

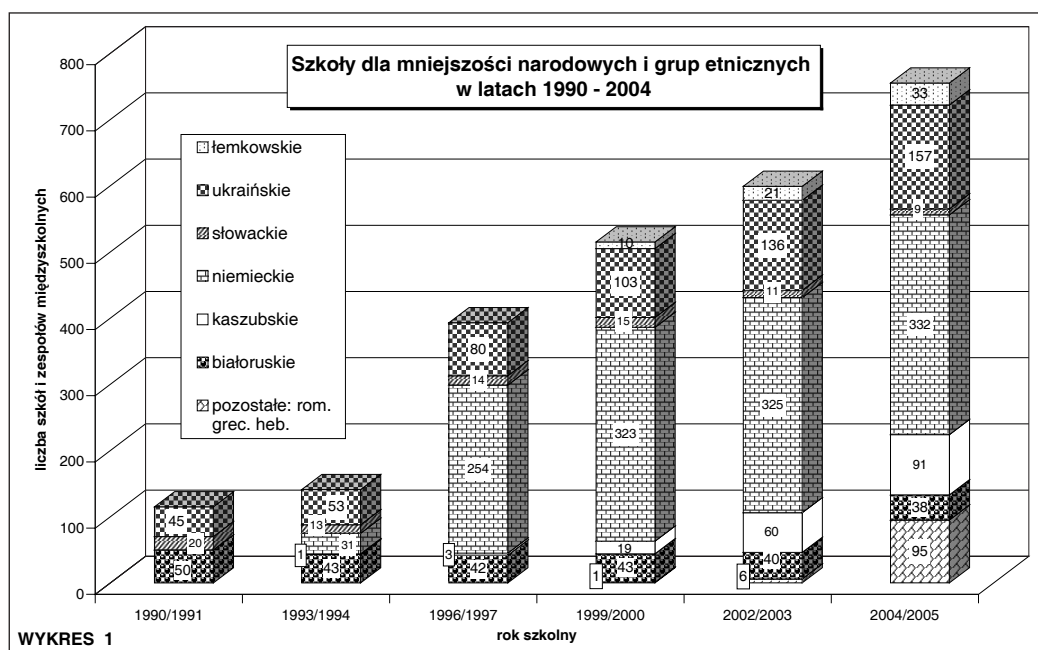
W krajach Unii Europejskiej najważniejszym dokumentem regulującym prawa mniejszości narodowych jest *Konwencja ramowa Rady Europy o ochronie mniejszości narodowych*. Dokument ten Polska podpisała w 1995 r., a ratyfikowała go 10 listopada 2000 r. Kraj nasz stał się stroną Konwencji 1 kwietnia 2001 r. W dniu 12 maja 2003 r. Polska podpisała również *Europejską kartę języków regionalnych lub mniejszościowych*.

Szkolnictwo dla mniejszości narodowych i grup etnicznych w polsce – dynamika przemian

W wyniku transformacji ustrojowych w Polsce po roku 1989 nastąpiła wyraźna zmiana

w polityce państwa wobec społeczności lokalnych zróżnicowanych pod względem narodowym, etnicznym lub religijnym. Zmiany polityczne przyczyniły się do wzrostu aktywności mniejszości narodowych i etnicznych na rzecz umocnienia swojej tożsamości. Wyrazem tych działań był m.in. gwałtowny wzrost liczby szkół dla mniejszości narodowych i etnicznych w latach 90.

Na wykresie 1. przedstawiono dynamikę zmian w szkolnictwie dla mniejszości narodowych i etnicznych w latach 1990-2004. W całym analizowanym okresie liczba szkół (w tym zespołów międzyszkolnych) zwiększyła się ponad sześciokrotnie, ze 127 w roku 1990 do 774 w roku 2004. Największy bezwzględny przyrost szkół (ogółem) dla mniejszości nastąpił w roku 1996 – przybyło 149 szkół i zespołów międzyszkolnych i w roku 2003 – przybyło 88 szkół i zespołów międzyszkolnych.



Równie dynamicznie zmieniała się liczba uczniów uczących się języka ojczystego. O ile w roku 1990 w 127 szkołach podstawowych i ponadpodstawowych (łącznie) języka ojczystego uczyło się 6,2 tys. uczniów, to w ostatnim roku szkolnym 2004/2005 kształceniem objętych było już 48,8 tys. uczniów. Największy bezwzględny przyrost liczby uczniów (ogółem) miał miejsce w roku 1996 – przybyło ok. 13,2 tys. uczniów

(względem roku poprzedniego 1995) i w roku 2002 – przybyło ok. 6,5 tys. uczniów.

W analizowanym okresie 1990-2004 największe i najbardziej dynamiczne zmiany obserwujemy w nauczaniu języka niemieckiego jako ojczystego. Zasługuje on na uwagę, gdyż dopiero od 1992 r. język niemiecki mógł być nauczany w szkołach jako język ojczysty mniejszości niemieckiej w Polsce. W roku szkolnym

1992/93 powstało 10 szkół dla mniejszości niemieckiej, w których języka niemieckiego uczyło się 1,3 tys. uczniów. W kolejnych latach, jak pokazują dane na wykresie 1., liczba szkół dla mniejszości niemieckiej bardzo szybko wzrastała. W roku 1994 przybyło 36 szkół, w 1995 r. 44 szkoły, a w 1996 r. przybyły aż 143 szkoły, w których prowadzono naukę języka niemieckiego jako ojczystego. W ostatnim roku szkolnym 2004/05 łączna liczba szkół dla mniejszości niemieckiej wyniosła 332 (głównie szkoły podstawowe i gimnazja), języka ojczystego uczyło się w nich ponad 35,5 tys. uczniów. Dynamika zmian w szkolnictwie dla mniejszości niemieckiej w ostatnich latach nieco osłabła, przy czym nadal jest obserwowany wzrost liczby placówek oświatowych prowadzących nauczanie języka niemieckiego jako ojczystego.

W ostatnich latach widoczny jest również dynamiczny rozwój szkolnictwa mniejszości ukraińskiej i łemkowskiej oraz społeczności kaszubskiej (wykres 1.). Natomiast w przypadku pozostałych mniejszości tzn.: białoruskiej, litewskiej i słowackiej zmiany są stosunkowo niewielkie. Sytuacja wydaje się stabilna, przy czym niepokojący jest fakt zmniejszającej się w ostatnich latach liczby placówek oświatowych prowadzących nauczanie języka białoruskiego i słowackiego. W przypadku mniejszości białoruskiej może to być związane z likwidacją niewielkich szkół wiejskich, w których prowadzono naukę języka białoruskiego. Liczba uczniów uczących się języka białoruskiego od kilku lat waha się w granicach od 3,5 tys. do 3,7 tys. osób, natomiast liczba uczniów uczących się języka słowackiego utrzymuje się na stałym poziomie ok. 0,3 tys. osób.

W tym miejscu warto jeszcze wspomnieć o kształceniu młodzieży z mniejszości romskiej, które w większości szkół w Polsce, ma charakter integracyjny. Szkoły mogą również organizować dodatkowe zajęcia edukacyjne dla mniejszości romskiej, w tym o charakterze wyrównawczym, pomocne w podtrzymywaniu ich tożsamości etnicznej. Według danych GUS-u w roku szkolnym 2002/03 w 4 szkołach podstawowych uczyło się 117 uczniów z mniejszości romskiej. W ciągu dwóch lat liczba szkół, do których uczęszczały dzieci i młodzież z mniejszości romskiej wzrosła znacząco. W roku szkolnym 2004/05 takich szkół było już

93 (w tym 74 szkoły podstawowe i 19 gimnazjów), a liczba uczniów pochodzenia romskiego wyniosła 947 osób. Tak wyraźny wzrost zainteresowania sprawami mniejszości romskiej wynikał z faktu przyjęcia w dniu 19 sierpnia 2003 r., uchwałą nr 209 Rady Ministrów, *Programu na rzecz społeczności romskiej w Polsce*, koordynowanego przez Ministerstwo Spraw Wewnętrznych i Administracji. W latach 2001-2003 realizowano również *Pilotażowy program rządowy na rzecz społeczności romskiej w województwie małopolskim* przy współpracy Ministerstwa Spraw Wewnętrznych i Administracji z Ministerstwem Edukacji Narodowej i Sportu oraz przedstawicielami administracji rządowej w woj. małopolskim, samorządem, a także lokalnymi organizacjami mniejszości romskiej.



Nauczanie języka ojczystego w szkołach (ogółem) w roku szkolnym 2004/2005

W roku szkolnym 2004/2005 w Polsce funkcjonowały 774 placówki oświatowe (szkoły i zespoły międzyszkolne), w których prowadzono naukę języka ojczystego mniejszości narodowych i grup etnicznych (w tym szkoły prowadzące zajęcia edukacyjne dla mniejszości romskiej). Zdecydowanie dominowały szkoły podstawowe, których łączna liczba wyniosła 553, co stanowi 71,4% ogółu szkół dla mniejszości. Poza tym funkcjonowało 197 gimnazjów (25,4%) i 24 szkoły ponadgimnazjalne i ponadpodstawowe (3,2%).

W porównaniu do roku 2002 łączna liczba szkół i zespołów międzyszkolnych zwiększyła się o 156, z czego najwięcej, tj. 101, przybyło na poziomie szkolnictwa podstawowego oraz 55 na poziomie gimnazjum.

Jeżeli chodzi o liczbę uczących się języka ojczystego mniejszości narodowych i etnicznych, to względem roku 2002 zmniejszyła się o 310 osób. Największy spadek zaobserwowano na poziomie szkolnictwa podstawowego o ponad 1,2 tys. osób. Natomiast w przypadku szkół gimnazjalnych widoczny jest wzrost liczby uczniów prawie o tysiąc osób. W szkolnictwie ponadgimnazjalnym spadek jest niewielki (o 61 osób).

W roku szkolnym 2004/2005 we wszystkich omawianych typach szkół i zespołach międzyszkolnych uczyło się ok. 48,8 tys. uczniów. Najwięcej dzieci i młodzieży uczęszczało do szkół podstawowych – 32,8 tys., co stanowi 67,2% wszystkich uczniów uczących się języka ojczystego. W gimnazjach uczyło się 14,2 tys. uczniów (29,2%), natomiast w szkołach ponadgimnazjalnych ok. 1,7 tys. uczniów (3,6%).

Analizując sposób organizacji nauki języka ojczystego w szkołach i zespołach międzyszkolnych (tabela 1.), podobnie jak to było dwa lata temu, zdecydowanie przeważają szkoły z dodatkową nauką języka ojczystego. Tego rodzaju szkół było w Polsce 716: w tym szkół podstawowych – 520, gimnazjów – 181 i szkół ponadgimnazjalnych – 15. Natomiast szkół z ojczystym językiem nauczania było 43, a szkół dwujęzycznych zaledwie 15.

Tabela 1. Szkoły według sposobu organizacji zajęć z języka ojczystego

Typ szkół*	Szkoły z ojczystym językiem nauczania	Szkoły dwujęzyczne	Szkoły z dodatkową nauką języka**
Szk. podstawowe	26	7	520
Gimnazja	10	6	181
Szk. ponadgim. i ponadpodst.	7	2	15
Razem	43	15	716

* w tym zespoły międzyszkolne

** w tym szkoły prowadzące zajęcia edukacyjne dla dzieci romskich

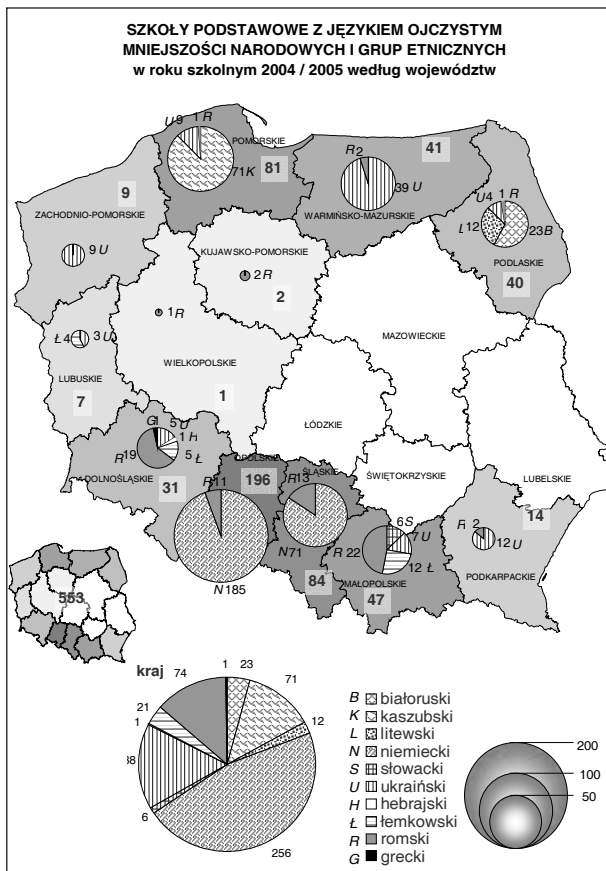
Język ojczysty w szkołach podstawowych

W roku szkolnym 2004/05 w 529 szkołach podstawowych i 24 zespołach międzyszkolnych prowadzono naukę języka ojczystego dziesięciu mniejszości narodowych i grup etnicznych (w tym szkoły prowadzące zajęcia edukacyjne dla dzieci romskich). Mapa

nr 1. przedstawia zróżnicowanie przestrzenne, czyli lokalizację szkół i zespołów międzyszkolnych dla mniejszości w Polsce (według województw).

Na poziomie szkolnictwa podstawowego zdecydowanie dominują szkoły mniejszości niemieckiej. W roku szkolnym 2004/05 w 256 placówkach (tj. 48,4% ogółu szkół podstawowych) uczyło się łącznie ponad 24 tys. dzieci i młodzieży z mniejszości niemieckiej. W 11 szkołach język niemiecki jest językiem wykładowym, tzw. *szkoły z ojczystym językiem nauczania*, uczęszczało do nich 1,06 tys. uczniów. Poza tym funkcjonowały dwie szkoły dwujęzyczne, w których języka ojczystego uczyło się 436 uczniów. Pozostałe szkoły (243) to szkoły z dodatkową nauką języka niemieckiego. Wszystkie szkoły, w których prowadzono naukę języka niemieckiego, są zlokalizowane w dwóch województwach: opolskim (185) i śląskim (71) (mapa nr 1.).

Mapa nr 1.



Szkolnictwo dla mniejszości ukraińskiej to 88 szkół i zespołów międzyszkolnych (w tym: 68 szkół i 20 zespołów międzyszkolnych). Mniejszość ukraińska posiada 9 placówek z *ukraińskim językiem nauczania*, w których uczy się 289 uczniów, oraz 1 *szkołę dwujęzyczną* (91 uczniów). W pozostałych szkołach język ukraiński jest nauczany jako przedmiot dodatkowy. Kształcenie młodzieży z mniejszości ukraińskiej charakteryzuje się bardzo dużym rozdrobnieniem i rozproszeniem szkół (mapa nr 1.).

Placówki oświatowe, w których jest prowadzona nauka języka ukraińskiego, są zlokalizowane w ośmiu województwach. Najwięcej szkół znajduje się w województwie warmińsko-mazurskim – 39, w woj. podkarpackim – 12, w woj. pomorskim oraz zachodniopomorskim po 9. Poza tym szkoły i zespoły międzyszkolne z językiem ukraińskim występują w województwach: małopolskim (7), dolnośląskim (5), podlaskim (4), lubuskim (3).

Stosunkowo dużo szkół na poziomie podstawowym prowadzi nauczanie języka ojczystego społeczności kaszubskiej – 71 placówek. W szkołach tych uczyło się łącznie ponad 3,6 tys. uczniów. Wszystkie szkoły z językiem kaszubskim są zlokalizowane w województwie pomorskim (mapa nr 1.). Podobnie sytuacja przedstawia się w przypadku lokalizacji szkół mniejszości białoruskiej, litewskiej i słowackiej. W województwie podlaskim są zlokalizowane 23 szkoły podstawowe z językiem białoruskim i 12 szkół z językiem litewskim, natomiast 6 szkół z językiem słowackim znajduje się w województwie małopolskim. W większości szkół dla mniejszości białoruskiej i słowackiej język ojczysty jest nauczany jako przedmiot dodatkowy. W systemie oświaty funkcjonują tylko dwie *szkoły dwujęzyczne* z językiem białoruskim (64 uczniów) i słowackim (32 uczniów). W przypadku mniejszości litewskiej kształcenie dzieci i młodzieży odbywa się w 5 *szkołach z ojczystym językiem nauczania* (280 uczniów), 2 *szkołach dwujęzycznych* (52 uczniów) i 5 *szkołach z dodatkową nauką języka litewskiego*.

W 3 województwach: dolnośląskim, lubuskim i małopolskim mamy również szkoły z językiem łemkowskim; w 17 szkołach i 4 zespołach międzyszkolnych uczy się łącznie 212

uczniów. W dwóch szkołach podstawowych jest również nauczany język hebrajski i grecki.

W omawianym roku szkolnym zaobserwowano wyraźny wzrost liczby szkół, w których prowadzono zajęcia edukacyjne dla mniejszości romskiej. Łącznie liczba szkół podstawowych, do których uczęszcza mniejszość romska, wyniosła 74, z czego najwięcej jest zlokalizowanych w woj. małopolskim (22 szkoły) i dolnośląskim (19 szkół). Poza tym po kilkanaście szkół, znajduje się w woj. śląskim (13) i opolskim (11). Według danych GUS-u w szkołach tych uczy się ok. 856 uczniów pochodzenia romskiego (tabela 2.)

Tabela 2. Szkoły podstawowe dla mniejszości narodowych i etnicznych w roku szkolnym 2004/05

język ojczysty	SZKOŁY*	udział %	UCZNIOWIE*	udział %	średnia liczba uczniów w szkole
białoruski	23	4,3%	1766	5,5%	77
kaszubski	71	13,4%	3640	11,3%	51
litewski	12	2,3%	409	1,3%	34
niemiecki	256	48,4%	24025	74,4%	94
słowacki	6	1,1%	197	0,6%	33
ukraiński	68	12,9%	1169	3,6%	17
hebrajski	1	0,2%	59	0,2%	59
łemkowski	17	3,2%	162	0,5%	10
grecki	1	0,2%	21	0,1%	21
m. romska**	74	14,0%	856	2,6%	12
RAZEM	529	100,0%	32304	100,0%	61

* ponadto było: 20 zespołów międzyszkolnych z językiem ukraińskim (414 uczniów) oraz 4 zespoły międzyszkolne z językiem łemkowskim (50 uczniów)

** mniejszość romska

We wszystkich szkołach podstawowych z językiem ojczystym mniejszości narodowych uczy się łącznie 32,3 tys. uczniów (poza tym 464 uczniów w zespołach międzyszkolnych). Podobnie jak to było w przypadku liczby szkół, również i tym razem najliczniejszą grupę stanowi mniejszość niemiecka. Języka niemieckiego jako języka ojczystego uczy się bowiem ponad 74,4% wszystkich uczniów szkół podstawowych z językiem ojczystym. Języka kaszubskiego uczy się 3,6 tys. uczniów, tj. 11,3%, natomiast

języka białoruskiego uczy się 1,8 tys. uczniów, tj. 5,5%.

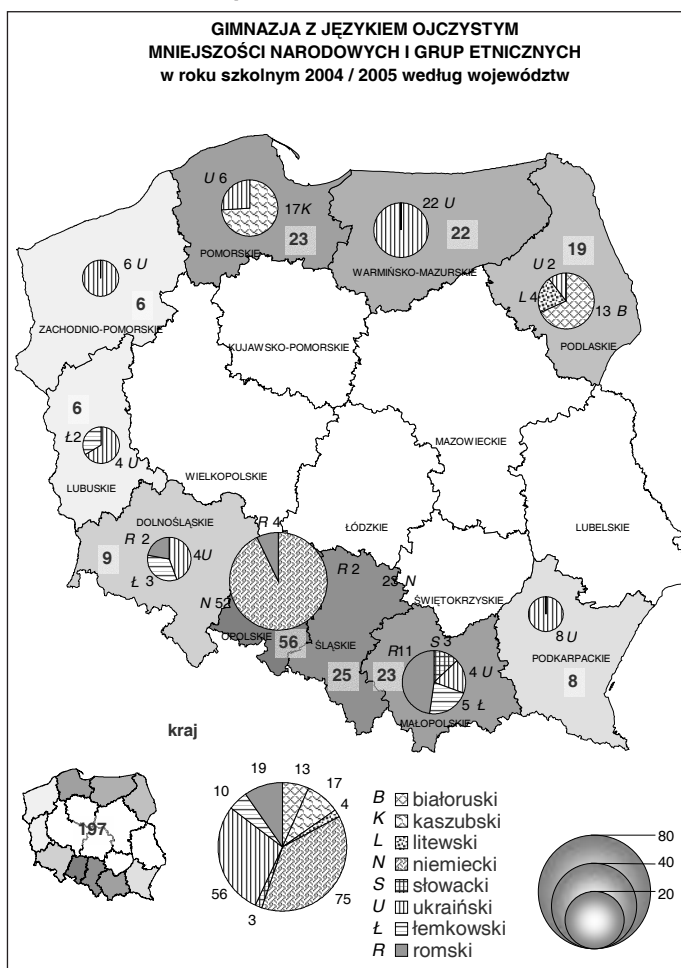
Warto również zwrócić uwagę na średnią liczbę uczniów w szkołach, w których prowadzono nauczanie języka ojczystego mniejszości narodowych i etnicznych (tabela 2.). Przy wyliczaniu średniej liczby uczniów uwzględniono tylko szkoły z językiem ojczystym, pominięto natomiast zespoły międzyszkolne, grupujące uczniów z mniejszości narodowych i etnicznych. Wskaźnik ten nie odzwierciedla do końca rzeczywistej sytuacji, gdyż, jak wiadomo, w jednej szkole języka ojczystego mogą uczyć się wszyscy lub zdecydowana większość uczniów, może też być tak, że w danej szkole są organizowane oddziały (pojedyncze klasy), w których jest prowadzona nauka języka ojczystego. Niemniej jednak we wszystkich omawianych szkołach podstawowych średnio języka ojczystego uczy się 61 uczniów (w tym uczniowie pochodzenia romskiego), najwyższy wskaźnik obserwujemy w przypadku języka niemieckiego (średnio 94 uczniów) i białoruskiego (średnio 77 uczniów), natomiast średnio najmniej uczniów uczy się języka łemkowskiego (10 uczniów) i ukraińskiego (17 uczniów).

▼ Język ojczysty w gimnazjach

W polskim systemie edukacji gimnazja jako oddzielny typ szkoły funkcjonują od 1 września 1999 r. Od tego też roku w gimnazjach jest prowadzone nauczanie języka ojczystego mniejszości narodowych i grup etnicznych. W roku szkolnym 2004/2005 w Polsce funkcjonowało 177 szkół i 20 zespołów międzyszkolnych na poziomie gimnazjalnym, w których był nauczany język ojczysty (w tym szkoły prowadzące zajęcia edukacyjne dla mniejszości romskiej)

(tabela 3.). Na mapie nr 2. przedstawiono rozkład tych szkół według województw.

Mapa nr 2.



Podobnie jak to było w przypadku szkół podstawowych, również w gimnazjach zdecydowanie dominuje język niemiecki nauczany jako ojczysty. W roku 2004 w Polsce funkcjonowało 75 szkół dla mniejszości niemieckiej, co stanowi 42,4% wszystkich gimnazjów z językiem ojczystym. Są one zlokalizowane (podobnie jak szkoły podstawowe) w województwach: opolskim (52) i śląskim (23). We wszystkich gimnazjach dla mniejszości niemieckiej język ojczysty jest nauczany jako przedmiot dodatkowy – szkoły z dodatkową nauką języka niemieckiego.

Ponad 20% gimnazjów dla mniejszości narodowych i grup etnicznych stanowią szkoły z językiem ukraińskim (tj. 39 szkół). Należy jeszcze pamiętać o 17 zespołach międzyszkolnych

grupujących 172 uczniów z tej mniejszości narodowej. W 4 szkołach i 4 zespołach międzyszkolnych (256 uczniów) język ukraiński jest językiem wykładowym. Poza tym pracuje jedna szkoła dwujęzyczna (45 uczniów), pozostałe szkoły prowadzą dodatkowe zajęcia z języka ukraińskiego. Najwięcej placówek oświatowych z językiem ukraińskim znajduje się w województwie warmińsko-mazurskim (22), w woj. podkarpackim (8), w woj. pomorskim i zachodniopomorskim – po 6 szkół. Placówki oświatowe, w których jest nauczany język ukraiński, są zlokalizowane również w woj. dolnośląskim, lubuskim, małopolskim i podlaskim (mapa nr 2.).

W Polsce w 17 gimnazjach jest nauczany język kaszubski jako język regionalny. Szkoły te są zlokalizowane w województwie pomorskim. Poza tym należy wymienić szkoły z językiem białoruskim (13) oraz gimnazja z językiem łemkowskim (7). Najmniej jest gimnazjów z językiem litewskim (4) i słowackim (3)

Tabela 3. Gimnazja dla mniejszości narodowych i etnicznych w roku szkolnym 2004/05

język ojczysty	SZKOŁY*	udział%	UCZNIOWIE	udział %	średnia liczba uczniów
białoruski	13	7,3%	1029	7,3%	79
kaszubski	17	9,6%	614	4,4%	36
litewski	4	2,3%	196	1,4%	49
niemiecki	75	42,4%	11391	81,1%	152
słowacki	3	1,7%	71	0,5%	24
ukraiński	39	22,0%	598	4,3%	15
łemkowski	7	4,0%	62	0,4%	9
m. romska**	19	10,7%	91	0,6%	5
RAZEM	177	100,0%	14052	100,0%	79

* ponadto było: 17 zespołów międzyszkolnych z językiem ukraińskim (172 uczniów) i 3 zespoły z językiem łemkowskim (28 uczniów)

** mniejszość romska

W szkołach gimnazjalnych z językiem ojczystym uczy się łącznie ponad 14 tys. osób (oprócz tego 200 uczniów w zespołach międzyszkolnych). W ogólnej liczbie uczniów również i tym razem największą grupę stanowią ucący się języka niemieckiego – 11,4 tys. osób,

tj. ok. 81% ogółu uczniów szkół dla mniejszości narodowych i etnicznych. Ponad dziesięciokrotnie mniej uczniów uczy się języka białoruskiego, ok. 1 tys. osób, tj. 7,3%. W dalszej kolejności należy wymienić język ukraiński, którego w roku 2004 uczyło się 770 uczniów (w tym 172 uczniów w zespołach międzyszkolnych). Łącznie wymienionych trzech języków: niemieckiego, białoruskiego i ukraińskiego, uczyło się ponad 13 tys. uczniów, co stanowi ok. 93% ogółu uczniów uczących się języka ojczystego w gimnazjach. W dalszej kolejności znalazł się język kaszubski, którego uczy się 598 uczniów, oraz język litewski – 196 uczniów. Najmniej liczną grupę stanowią gimnazja dla mniejszości łemkowskiej (91 uczniów) i słowackiej (71 uczniów).

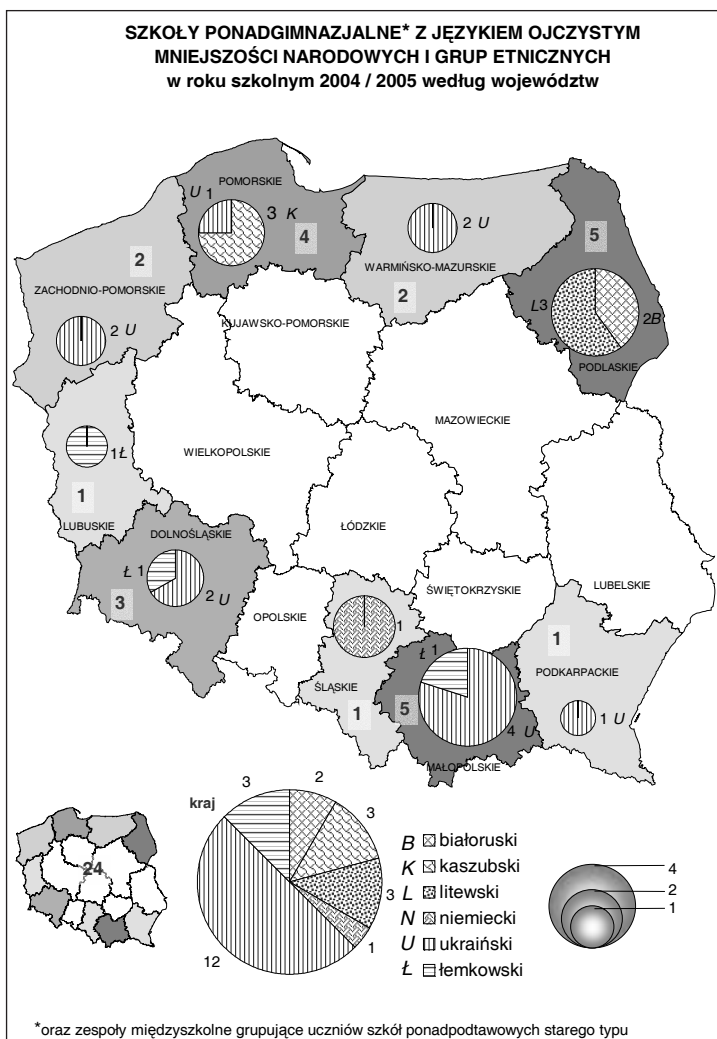
Średnia liczba uczniów w szkołach gimnazjalnych jest nieco większa niż w szkołach podstawowych i wynosi 79 uczniów. Natomiast jeśli przyjrzymy się średniej liczebności w poszczególnych szkołach dla mniejszości, to również i tym razem najliczniejsze są szkoły, w których jest prowadzone nauczanie języka niemieckiego – średnio uczy się w nich 152 uczniów. Stosunkowo liczne są również szkoły dla mniejszości białoruskiej, średnia liczebność tych szkół wynosi 79 uczniów. Natomiast naj słabiej jest reprezentowana mniejszość romska, średnio 5 uczniów pochodzenia romskiego uczy się w szkołach na poziomie gimnazjalnym.

▶ Język ojczysty w szkołach ponadgimnazjalnych

Szkoły ponadgimnazjalne zaczęły pracować w Polsce od dnia 1 września 2002 r. W poniższym rozdziale w analizie uwzględniono również zespoły międzyszkolne, grupujące uczniów szkół ponadpodstawowych (starego typu).

Według danych GUS-u w roku szkolnym 2004/2005 w 17 szkołach ponadgimnazjalnych oraz w 7 zespołach międzyszkolnych grupujących uczniów szkół ponadpodstawowych (starego typu) prowadzono naukę języka ojczystego sześciu mniejszości narodowych i etnicznych. Obecnie szkoły ponadgimnazjalne są reprezentowane przez 14 liceów ogólnokształcących i 3 licea profilowane. Ze względu na stosunkowo

Mapa nr 3.



niewielką liczbę tych szkół zostały one omówione łącznie. Na mapie nr 3. przedstawiono rozkład przestrzenny wszystkich szkół i zespołów międzyszkolnych według województw.

W ogólnej liczbie szkół ponadgimnazjalnych zdecydowanie dominują szkoły z językiem ukraińskim, których w roku 2004/05 było 9, oprócz tego pracowały 3 zespoły międzyszkolne. Łącznie języka ukraińskiego (w szkołach i zespołach międzyszkolnych) uczyło się 439 uczniów. Po 2 szkoły ponadgimnazjalne posiadają mniejszości białoruska, kaszubska i litewska. Na uwagę zasługują szkoły z językiem białoruskim, gdyż w 2 liceach ogólnokształcących z dodatkową nauką języka białoruskiego uczyło

się ponad 800 uczniów, co daje w każdej szkole średnio 400 uczniów. W szkołach tych wszyscy uczniowie uczą się języka białoruskiego jako przedmiotu dodatkowego. W porównaniu do szkół pozostałych mniejszości są one najliczniejsze.

Zaskakująca może być bardzo mała liczba szkół ponadgimnazjalnych, w których jest prowadzona nauka języka niemieckiego jako ojczystego. Na poziomie ponadgimnazjalnym pracuje tylko 1 szkoła średnia z dodatkową nauką języka niemieckiego, w której uczy się 121 uczniów. Sytuacja ta jest spowodowana tym, że w wielu przypadkach na poziomie podstawowym i gimnazjalnym język niemiecki jest nauczany jako język obcy a nie jako język ojczysty mniejszości niemieckiej w Polsce.

Najmniej uczniów na poziomie ponadgimnazjalnym uczy się języka łemkowskiego, zaledwie 13 osób.

Tabela 4. Szkoły ponadgimnazjalne dla mniejszości narodowych i etnicznych w roku szkolnym 2004/05

język ojczysty	SZKOŁY*	udział %	UCZNIOWIE	udział %	średnia liczba uczniów
białoruski	2	11,8%	827	49,7%	414
kaszubski	2	11,8%	170	10,2%	85
litewski	2	11,8%	130	7,8%	65
niemiecki	1	5,9%	121	7,3%	121
ukraiński	9	52,9%	403	24,2%	45
łemkowski	1	5,9%	13	0,8%	13
RAZEM	17	100,0%	1664	100,0%	98

* ponadto były: 1 zespół międzyszkolny z językiem kaszubskim (34 uczniów), 1 zespół z językiem litewskim (5 uczniów), 3 zespoły z językiem ukraińskim (36 uczniów) i 2 zespoły z językiem łemkowskim (10 uczniów)

Średnia liczba uczniów w szkołach ponadgimnazjalnych wyniosła 98, co w porównaniu do pozostałych omawianych typów szkół (szkół podstawowych i gimnazjów) daje najwyższą wartość.

W przypadku szkół ponadgimnazjalnych różnice w liczbie szkół i uczniów nie są aż tak duże, jak to było w szkołach podstawowych i gimnazjach. W omawianym typie szkół najwięcej uczniów uczy się języka białoruskiego (ponad 800 osób), w dalszej kolejności należy wymienić język ukraiński (ok. 430 uczniów) oraz język kaszubski (ok. 200 uczniów).



ZAKOŃCZENIE

W ostatnich latach w Polsce obserwowaliśmy bardzo dynamiczne zmiany w szkolnictwie dla mniejszości narodowych i etnicznych. Należy również podkreślić, że zainteresowanie kształceniem dzieci i młodzieży należącej do mniejszości ciągle wzrasta.

Od dziesięciu lat w strukturze nauczania języków ojczystych zdecydowanie dominuje język niemiecki. W ostatnich latach szkolnictwo dla mniejszości niemieckiej przeżywa bardzo dynamiczny rozwój. Niestety w przypadku nauczania języka niemieckiego jako języka ojczystego niepokojąca jest ogromna dysproporcja liczby szkół podstawowych i gimnazjalnych wobec liczby szkół ponadgimnazjalnych. W praktyce ta sytuacja w wielu przypadkach jest spowodowana zacieraniem się różnic między nauką języka niemieckiego jako języka mniejszości narodowej a nauką języka mniejszości jako języka obcego, co potwierdzają również wyniki kontroli przeprowadzonej przez Najwyższą Izbę Kontroli w 2004 r.²⁾

Wśród mniejszości, których język ojczysty jest nauczany w polskich szkołach, duży udział stanowią także mniejszości białoruska i ukraiń-

ska oraz społeczność kaszubska, posługująca się językiem regionalnym. W ostatnich latach obserwowaliśmy bardzo dynamiczny rozwój szkolnictwa mniejszości ukraińskiej oraz społeczności kaszubskiej, natomiast w przypadku mniejszości białoruskiej zmiany były niewielkie.

Najbardziej rozpowszechnione języki ojczyste w szkołach* w roku szkolnym 2004/2005

SZKOŁY PODSTAWOWE

1.	niemiecki	24 tys. uczniów	73,3%
2.	kaszubski	3,6 tys. uczniów	11,1%
3.	białoruski	1,8 tys. uczniów	5,4%
		29,4 tys. uczniów	89,8%

GINNAZJA

1.	niemiecki	11,4 tys. uczniów	79,9%
2.	białoruski	1,0 tys. uczniów	7,2%
3.	ukraiński	0,8 tys. uczniów	5,4%
		13,2 tys. uczniów	92,5%

SZKOŁY PONADGINNAZJALNE I PONADPODSTAWOWE**

1.	białoruski	0,8 tys. uczniów	47,3%
2.	ukraiński	0,4 tys. uczniów	25,1%
3.	kaszubski	0,2 tys. uczniów	11,7%
		1,4 tys. uczniów	84,1%

* w tym zespoły międzyszkolne

** szkoły ponadpodstawowe starego typu

Młodzież ucząca się wymienionych powyżej języków ojczystych (łącznie z niemieckim) na wszystkich poziomach kształcenia stanowi zdecydowaną większość ok. 80-90%.

(listopad 2005)

²⁾ Informacje o wynikach kontroli funkcjonowania szkół mniejszości narodowych i etnicznych, NIK, Warszawa 2004, Nr ewid. 173/2004/p/04/079/KNO, KNO-41002/2004.

UWAGA

Przypominamy o prenumeracie czasopisma. Szczegóły – II strona okładki.

Rola i szanse języka niemieckiego w Unii Europejskiej²⁾

Język jest najważniejszym środkiem komunikacji. U początku cywilizacji zachodnioeuropejskiej język grecki był tym językiem, którym posługiwali się elity ówczesnego świata (zachodniego) niemal do schyłku starożytności. Z czasem jego miejsce zaczęła zajmować łacina, która w średniowieczu stała się jedynym językiem nauki. „Skostniała” łacina, izolująca naukę od aktualnych problemów społecznych, zaczynała jednak wypierać jakże bliskie życiu codziennemu języki narodowe: angielski, francuski, hiszpański, niemiecki, portugalski, rosyjski i włoski. O ile w okresie poprzedzającym pierwszą wojnę światową w dziedzinie nauki, techniki i filozofii dominował język niemiecki, o tyle w dyplomacji – język francuski. W latach powojennych język angielski zdobywa wiodącą pozycję we wszystkich dziedzinach życia, stopniowo spychając pozostałe języki na dalszy plan i staje się *lingua franca* naszej cywilizacji „globalnej wioski”. Nie ulega żadnej wątpliwości, iż we współczesnym świecie nauki, techniki i gospodarki króluje międzynarodowy język angielski, który uwolnił się już chyba od swoich anglosaskich korzeni.

W obliczu zamieszkałej przez niespełna 450 mln obywateli „Unii Europejskiej Dwudziestu Pięciu”, posługującej się dwudziestoma językami urzędowymi, rodzi się potrzeba ustanowienia z oczywistych względów tzw. języków podstawowych (*Kernsprachen*), tj. tych nielicznych, które stałyby się powszechnie używanymi językami roboczymi w instytucjach

unijnych. Jednym z takich języków, oprócz języka angielskiego i francuskiego, spełniających kryteria przewidziane dla języków podstawowych, jest bez wątpienia język niemiecki. Inne to włoski i hiszpański, a także być może polski jako jeden z języków słowiańskich. W celu uproszczenia procedur związanych z tłumaczeniem wyżej wymienione sześć języków mogłyby być tzw. językami przekaźnikowymi lub językami podstawowymi (*langue pivot*) dla pozostałych kilkunastu. Uprościłoby to znacznie prace, gdyż możliwych trzysta osiemdziesiąt kombinacji językowych, z jakimi mamy w tej chwili do czynienia przy tłumaczeniu, uległoby pokaźnej redukcji. I tak tłumaczenie, np. z języka greckiego na język fiński, odbywałoby się za pośrednictwem np. języka francuskiego. Spowodowałoby to znaczne zmniejszenie wydatków na tłumaczenia, które w instytucjach UE po jej ostatnim rozszerzeniu zwiększyły się z 550 mln euro do 808 mln euro³⁾.

Powróćmy jednak do języka niemieckiego. Z jednej strony fenomen wieloniemieckojęzyczności (*Mehrdeutigkeit*) należy postrzegać jako jedną z przeszkód w drodze do jego upowszechnienia, z drugiej świadczy on o olbrzymim bogactwie tego języka. Język niemiecki nie jest ani językiem jednolitym, ani językiem narodowym, lecz językiem bogatym w regionalne warianty, wśród których najważniejsze to: niemiecki-niemiecki, austriacki-niemiecki, szwajcarski-niemiecki i luksemburski-niemiecki. W każdym z nich spotyka się jeszcze wiele jego odmian⁴⁾.

¹⁾ Dr Marek Prengel LL.M. (München) pracuje naukowo we współpracy z prof. dr hab. Frankiem Höpfalem w Instytucie Prawa Karnego, Postępowania Karnego i Kryminologii Uniwersytetu w Wiedniu.

²⁾ W niniejszym opracowaniu wykorzystano wyniki badań zaprezentowane przez uczestników interdyscyplinarnego sympozjum germanistów, prawników i polityków, które odbyło się w dniach 18–19 września 2003 r. na Uniwersytecie w Regensburgu. Christian W. Lohse (red.) (2004), *Die deutsche Sprache in der Europäischen Union. Rolle und Chancen aus rechts- und sprachwissenschaftlicher Sicht*, Baden-Baden: Wydawnictwo Nomos, s. 1-188.

³⁾ Zgodnie z danymi zamieszczonymi w MEMO/04/34 z dnia 17 lutego 2004 r., s. 1.

⁴⁾ Warto w tym miejscu nadmienić, że powojenna Austria prowadzi skrajnie separatystyczną politykę w stosunku do wszystkiego co niemieckie, wyrażając w ten sposób „na zewnątrz” swoją odrębność narodową i odmienność kulturową. Oczywiście polityka taka doprowadziła do pewnych wypaczeń, zwłaszcza w zakresie polityki językowej propagującej istnienie rzekomego języka austriackiego. Napotyka to na zrozumiały sprzeciw austriackich germanistów, gdyż trudno jest znaleźć argumenty, podważające fakt, że Austriacy posługują się jednym z regionalnych wariantów języka niemieckiego (w którym istnieje zaledwie około 7000 austriacyzmów, stanowiących niewiele więcej niż 3% wszystkich słów niemieckich).

Językiem ojczystym, którym posługuje się najwięcej mieszkańców Europy, jest język rosyjski (blisko 101 mln tylko w Europie). Prawie równorzędne miejsce zajmuje język niemiecki (mniej więcej 100 mln), a dopiero dalsze – język francuski (poniżej 60 mln) i język angielski (w przybliżeniu 55 mln). Wobec tego język angielski plasuje się dopiero na czwartym miejscu w grupie języków europejskich. Językiem niemieckim posługuje się natomiast najliczniejsza grupa obywateli Unii, zamieszkująca zwarty obszar w Europie Środkowej.

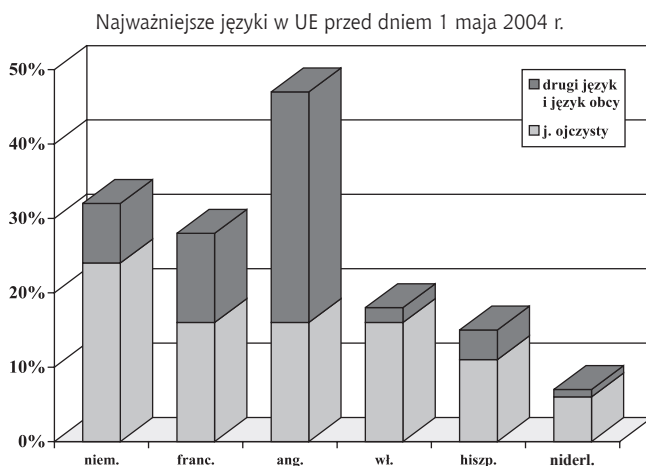
W strukturach unijnych w dalszym ciągu zbyt dużą wagę przywiązuje się do języka francuskiego, co nie ma żadnego przełożenia na pozycję, jaką zajmuje dwudziestopięcioletnia Francja w „Unii Europejskiej Dwudziestu Pięciu”. Nie tak dawno jeszcze wśród języków urzędowych UE na poziomie roboczym dominował język francuski. Uwarunkowane to było kilkoma czynnikami: jego starszą tradycją w stosunku do pozostałych języków europejskich w dziedzinie dyplomacji i administracji oraz francuskojęzyczną Brukselą, Luksemburgiem i Strasburgiem, a także nieprzynależnością państw angielskojęzycznych do EWG. Od czasu przystąpienia do struktur wspólnotowych Wlk. Brytanii i Irlandii (1973 r.) oraz Szwecji i Finlandii (1995 r.) język francuski traci systematycznie na znaczeniu na rzecz języka angielskiego (w pierwszej kolejności) i języka niemieckiego (w dalszej kolejności). Mimo to język francuski jest ciągle wiodącym językiem w wewnętrznych strukturach administracyjnych Parlamentu Europejskiego i Trybunału Europejskiego.

Pierwotnie w EWG posługiwano się jedynie czterema językami urzędowymi (niemieckim, francuskim, włoskim i niderlandzkim), z których jedynie ten drugi z wyszczególnionych mógł stać się językiem „ogólnowspólnotowym”. „Nowa Dziesiątka” znajduje się w dużej mierze w kręgu wpływów języka niemieckiego i języka angielskiego, a w mniejszym stopniu – języka francuskiego. Nie bezza-

adne są więc oczekiwania, iż język niemiecki mógłby pełnić funkcję „językowego mostu” łączącego „Starą Piętnastkę” z „Nową Dziesiątką”. Nie można też pominąć faktu, że spodziewane przystąpienie Szwajcarii do UE wzmocni nieco pozycję języka niemieckiego.

Rosnąca popularność języka angielskiego wskazuje, iż w niedalekiej przyszłości może się on stać jedynym językiem wewnętrznym administracji instytucji inijnych, choć dotychczas zawarte traktaty nie przewidują kompetencji o ustanowieniu, względnie uprzywilejowaniu, wyłącznie jednego języka. Jeżeli język niemiecki nie ma realnej szansy na stanie się faktycznie używanym językiem roboczym w gremiach unijnych, to w dobrze pojętym interesie Niemców leży, żeby tylko język angielski (zasada *English only*) przejął tę funkcję. Zapobiegnie to bowiem dyskryminacji innych języków i nadmiernemu uprzywilejowaniu niektórych z nich (głównie języka francuskiego). Obecnie przeważająca grupa unijnych urzędników mówiących językiem niemieckim jako językiem ojczystym posługuje się biegle przynajmniej dwoma językami obcymi. Nie można tego natomiast powiedzieć o urzędnikach, których językiem ojczystym jest język francuski. Nadto 90–95% niemieckich urzędników unijnych posługuje się dużo lepiej językiem angielskim niż językiem francuskim.

Z badań przeprowadzonych przez Komisję Europejską w grudniu 2000 r.⁵⁾ wynika,



⁵⁾ Za Eurobarometer-Umfrage zum Europäischen Jahr der Sprachen (Eine Untersuchung der Europäischen Kommission), IP/01/226 z dnia 19 lutego 2001 r., s. 1–2.

iż zaledwie prawie co dziesiąty obywatel Unii jest w stanie rozmawiać w trzech językach, a niespełna połowa zna wyłącznie własny język. Najgorzej wypadają zaś Brytyjczycy, z których mniej więcej dwie trzecie mówi jedynie w języku ojczystym, nieco lepiej – Francuzi, Hiszpanie i Portugalczycy (nieco ponad połowa). Prawdziwymi poliglotami są natomiast Luksemburczycy, albowiem niemal każdy porozumiewa się w przynajmniej jednym języku obcym, a także Szwedzi, Holendrzy i Duńczycy (powyżej czterech piątych).

Już wilhelmiński historyk Heinrich von Treitschke zauważa: *przyszłość Niemiec będzie w istocie zależeć od tego, ilu ludzi będzie z czasem porozumiewać się po niemiecku*. Nie jest zapewne żadną tajemnicą, że znajomość niemieckiego przez obcokrajowców ułatwia Niemcom zarówno stosunki gospodarcze z zagranicą, jak i relacje o charakterze politycznym, naukowym, kulturalnym, sportowym, religijnym i osobistym. Nie bez przyczyny też zwraca się uwagę, iż od pewnego czasu używa się terminu „zdobywanie (pozyskiwanie) kapitału ludzkiego” dla podkreślenia wagi, jaką przywiązuje się do liczby osób posługujących się danym językiem.

Mimo, że język niemiecki nie jest językiem urzędowym ONZ i dopiero w 1993 r. stał się językiem roboczym Komisji Europejskiej (obok języka angielskiego i języka francuskiego), choć w praktyce rzadko używany, to jednak właśnie w Europie Środkowowschodniej wysuwa się on na czoło po języku angielskim. Co więcej, na niektórych terenach, np. w Czechach w pasie przygranicznym z Niemcami i Austrią, nadal większą popularnością cieszy się właśnie język niemiecki. Podobnie ma się sprawa w Polsce w województwach: zachodniopomorskim, lubuskim, dolnośląskim, opolskim i śląskim. Nie można zapomnieć o tym, że język niemiecki to jedyny język urzędowy w Niemczech, Austrii i Liechtensteinie oraz jeden z języków urzędowych w Szwajcarii i Luksemburgu. Jest to również regionalny język urzędowy we włoskim Południowym Tyrolu i wschodniej Belgii, a także język niemieckiej mniejszości, m.in. we Francji, Rumunii, Polsce, Czechach, Słowacji, Holandii, Danii i na Węgrzech.

Ten, kto ma w swoim obszarze językowym takie miejsca, w których zapadają decyzje w sprawach UE – Bruksela, Luksem-

burg i Strasburg, i kto może przeforsować własny model administracji w jej strukturach i wreszcie, kto swoim językiem zdominuje życie wewnętrzne administracji UE, ten ma większy wpływ na nią samą. Jeszcze nie tak dawno, bo przed pierwszą wojną światową, sytuacja w Europie kształtowała się, w porównaniu z okresem po drugiej wojnie światowej, zdecydowanie na korzyść języka niemieckiego. Choć nieznacznie zmniejszyła się liczba osób posługujących się językiem niemieckim jako językiem ojczystym, to jednak uległ znacznemu zmniejszeniu obszar w Europie, w którym mówi się owym językiem, a to za sprawą dużych strat terytorialnych poniesionych przez Niemcy i Austro-Węgry. Przed stu laty język niemiecki był językiem handlowym w Europie Środkowowschodniej co najmniej rozumianym przez wyższe warstwy społeczeństwa basenu Morza Bałtyckiego. Przy tej okazji warto podkreślić, że inteligencja żydowska od Pragi do Wilna lub Czerniowic uważała się za część niemieckiego obszaru kulturowego lub była przynajmniej z nim blisko związana. W owym czasie język niemiecki był językiem nauki, techniki i filozofii. Kto chciał coś znaczyć w dziedzinie nauk przyrodniczych i nauk humanistycznych, musiał także studiować w Niemczech. Wraz z nastaniem epoki faszystowskich Niemiec sytuacja zmieniła się drastycznie, bowiem gros elity naukowej wyemigrowała, podejmując pracę poza granicami Trzeciej Rzeszy i jej sojuszników, bądź zginęła w wyniku prześladowań lub działań wojennych. Obciążona barbarzyńską przeszłością historyczną Republika Federalna Niemiec nie mogła wysuwać, aż do okresu po zjednoczeniu Niemiec, żadnych roszczeń dotyczących np. siedziby centralnych instytucji europejskich lub stosowania języka niemieckiego w gremiach europejskich. Pozostałości minionej epoki są widoczne nawet współcześnie, gdyż Niemcy w dalszym ciągu niejednokrotnie postrzega się w świecie z perspektywy narodowego socjalizmu z lat 1933–45.

Sfera wpływów języka niemieckiego leży w Europie Środkowowschodniej, bo od wieków język ten odgrywał (i nadal odgrywa) znacznie ważniejszą rolę w tym regionie świata niż gdzie indziej. Nawet współcześnie

język niemiecki nigdzie nie jest tak bardzo popularny jako język obcy, jak właśnie w tej części Europy (głównie w Polsce, Czechach, Słowacji, Słowenii i na Węgrzech). Po przemianach, jakie tam zaszły, po 1989 r. zaistniała epokowa szansa dla jego krzewienia, ponieważ z 20 mln obcokrajowców uczących się języka niemieckiego w stu krajach świata aż 14 mln to mieszkańcy Europy Środkowowschodniej. Od końca lat 90. XX w. widoczna jest jednak tendencja ciągłego wzrostu znaczenia języka angielskiego w tej części Europy kosztem języka

niemieckiego. Ten pierwszy zaczyna dominować w dużych miastach i w kręgach akademickich, podczas gdy ten drugi cieszy się dużą popularnością jedynie w małych miastach i wsiach oraz wśród mniej wykształconych warstw społeczeństwa. Tymczasem obydwaj języki mogą się znakomicie uzupełniać, gdyż przed każdym z nich stoją odmienne zadania: język angielski jest językiem globalnej komunikacji, a język niemiecki językiem regionalnej komunikacji między środkowoeuropejskimi sąsiadami.

(sierpień 2005)

Michael Byram¹⁾
Durham

Europejskie portfolio językowe – Model teoretyczny i propozycja wzoru biografii „kluczowych doświadczeń interkulturowych”²⁾



A. MODEL TEORETYCZNY



1. Wstęp

Definiowanie kompetencji interkulturowych

Przedstawione poniżej definicje i opisy elementów kompetencji interkulturowej pochodzą z kilku różnych źródeł³⁾. Moją intencją było, by stopień ząębienia się tych definicji był jak najmniejszy. Nie jest bowiem możliwe zestawienie elementów nawzajem się wykluczających, które po zsumowaniu będą stanowić całość, składającą się na kompetencję interkulturową. Nie ma też możliwości ani potrzeby utworzenia wyczerpującego opisu i definicji tej kompetencji. Potrzebny jest natomiast opis tych elementów, których można „nauczyć się/nauczyć” i które mogą stanowić podstawę własnego rozwoju.

Celem tego opracowania jest utworzenie kategorii elementów kompetencji interkulturowej, według których uczący się będzie mógł dokonywać analizy – samodzielnie lub przy pomocy nauczyciela. Jednak nadal niektóre elementy tej kompetencji nie zostaną uwzględnione zarówno w tym, jak i w innych modelach.

Przedstawiam poszczególne elementy częściowo w kolejności logicznej (na przykład konieczne jest wykształcenie odpowiednich postaw, zanim zacznie się poznawać daną kulturę, a ostatnią fazą reagowania na określone zdarzenie / dokument / doświadczenie jest krytyczna świadomość kulturowa), a częściowo w kolejności chronologicznej (uznanie bowiem społecznej tożsamości innych następuje wcześniej niż wykształcenie odpowiednich postaw).

¹⁾ Autor jest profesorem na Uniwersytecie w Durham w Wielkiej Brytanii.

²⁾ Dokument jest wersją pilotażową przedstawioną na VI Europejskim seminarium na temat Europejskiego portfolio językowego, Moskwa 2005. Tłumaczenie – Ewa Wieczorek – CODN.

³⁾ Projekt INCA www.incaproject.org; Byram, M. (1997), *Teaching and assessing intercultural communicative competence*, Clevedon: Multilingual Matters; Zarate, G., Gohard-Radenkovic, A. (red.) (2004), *La reconnaissance des competences interculturelles: de la grille a la carte*, Paris: Didier. Powyższe rozważania uwzględniają uwagi Jean-Claude Beacco, dotyczące pierwszej wersji przedstawionej w październiku 2004 r. Niniejsza praca narodziła się na spotkaniu z Jean-Claude Beacco, Gill Musk, Joe Sheils, John Thorogood i Genevieve Zarate, którym jestem wdzięczny za uwagi. Praca jest ciągle jeszcze wersją roboczą.

Wykorzystanie idei portfolio w samoocenie

Po opisanu elementów kompetencji interkulturowej przedstawiam sugestie co do formy, jaką mogłoby przybrać ich przedstawienie przy pomocy portfolio. Następnie przeformułuję zdefiniowane elementy w format przystępny dla uczących się i dla nauczycieli, którzy pomogą uczącym się uzupełnić ich biografię.

Zakładam, że uczący się to uczniowie nastoletni lub starsi. Posiadają więc pewną zdolność do krytycznej autorefleksji – dokonywanej z pomocą nauczyciela lub bez – której raczej nie mają uczniowie szkoły podstawowej. W przypadku tych ostatnich trzeba zastosować inne podejście, ponieważ ich umiejętność analizy i spojrzenia z innej perspektywy, zgodnie z niektórymi teoriami rozwoju, nie jest jeszcze wykształcona. Pytanie, czy dziecko w tym wieku można zachęcić do postrzegania rzeczywistości z innej perspektywy, wymaga osobnych rozważań, podjętych z udziałem specjalistów od edukacji na poziomie szkoły podstawowej.

Funkcja pedagogiczna i dokumentująca

Uczniowie nastoletni i starsi nie zawsze potrafią dokonywać analizy, toteż spodziewam się, że uzupełnianie tej biografii w wielu sytuacjach przyczyni się do ich dalszego rozwoju – jest to jej funkcja pedagogiczna. W tym sensie funkcja pedagogiczna będzie najprawdopodobniej ważniejsza od funkcji dokumentującej.

Biografia nie jest w żadnym stopniu próbą zdefiniowania czy zastosowania kryteriów „poziomów”, według których można by dokonać formalnej czy nieformalnej (samo)oceny. Jedyne opisy, oparte na podstawach empirycznych, dotyczące afektywnych aspektów interkulturowej kompetencji komunikacyjnej, są opisane przez Denise Lussier i współpracowników (Uniwersytet McGill, Montreal)⁴⁾.

Obywatelstwo interkulturowe

Podstawą moich rozważań jest założenie, że **nabywanie kompetencji interkulturowej jest jednym z celów nauczania języka (obcego)**, ale jest również celem innych dyscyplin. Biografia mogłaby zatem stanowić podstawę dla działań międzydyscyplinarnych i międzyprzedmiotowych.

W dalszej części omawiam możliwość wprowadzenia elementu, który łączy kompetencję interkulturową z edukacją do życia w społeczeństwie demokratycznym i zdolnością do obywatelstwa interkulturowego, tj. zdolnością do wspólnego życia i działania z ludźmi wywodzącymi się z innych kultur i krajów we wspólnym (międzynarodowym) społeczeństwie obywatelskim.

2. Elementy kompetencji interkulturowej

► POSTAWY / KOMPETENCJE AFEKTYWNE⁵⁾

UZNANIE TOŻSAMOŚCI INNYCH

Uznanie tożsamości innych wymaga zauważenia tożsamości społecznych, które ci inni wnoszą do danego zdarzenia interkulturowego, zdając sobie sprawę, że takie tożsamości mogą być nieznanne i uznając ich wartości i prawa.

Wiedza / umiejętności

Osoby, które uznają tożsamość innych, wiedzą, że ludzie nawiązują kontakty przez swoją społeczną tożsamość i „obecną” tożsamość zgodnie z tym, jak rozumieją daną sytuację. Są w stanie zauważyć i zinterpretować przedstawiane wyznaczniki tożsamości w sposób werbalny, wizualny i behawioralny.

Zauważalne zachowanie

Osoby te świadomie poszukują wyznaczników tożsamości – werbalnych, wizualnych, behawioralnych i innych – które pozwalają innym poznać własne tożsamości w taki sposób, że każda jest uznana za równie wartościową i mającą równe prawa do udziału w zdarzeniu⁶⁾.

⁴⁾ „Language, thought and culture: a basis for intercultural competence and the need for a conceptual framework to guide educational training and teachers’ practices” – referat AERA, kwiecień 2005 (www.xenoreference.ca).

⁵⁾ Podział kompetencji na „afektywne”, „behawioralne” i „poznawcze” jest po prostu zwróceniem uwagi na te elementy, ponieważ każda ze stosowanych kompetencji zawiera w sobie wiedzę, umiejętności i element behawioralny.

⁶⁾ Nie oznacza to, że poglądy innych są przyjmowane bezkrytycznie, ale że uznaje się prawo innych do ich głoszenia. Nie oznacza to również relatywizmu kultur i wartości – patrz: krytyczna świadomość kulturowa, s. 63.

SZACUNEK DLA INNOŚCI

Szacunek dla inności wyraża się w ciekawości i otwartości, gotowości do rezygnacji z przekonania o słuszności własnej kultury („naturalności” własnej kultury) i uwierzenia w inne kultury („naturalność” innych kultur).

Wiedza / umiejętność

Osoby mające szacunek dla inności posiadają wiedzę na temat zasad swojego funkcjonowania i funkcjonowania ich społeczeństwa oraz umiejętność krytycznego oceniania logiczności systemu przekonań, wartości i zachowań.

Zauważalne zachowanie

Osoby te wykazują zainteresowanie doświadczeniem innych i codziennym doświadczeniem szeregu grup społecznych, obecnych w danym społeczeństwie a nie tylko tym, reprezentowanym przez dominującą kulturę.

Starają się poznać aktywnie punkt widzenia innego człowieka i oceny zjawisk w swoim otoczeniu, które są uważane za oczywiste, przyjmują ten inny punkt widzenia, aby zestawić go i porównać z opiniami dominującymi w ich własnym społeczeństwie.

TOLERANCJA DLA NIEJEDNOZNACZNOŚCI

Tolerancja dla niejednoznaczności to umiejętność akceptowania braku jasności czy jednoznaczności i konstruktywnego radzenia sobie z nimi.

Wiedza / umiejętność

Osoby tolerancyjne dla niejednoznaczności są w stanie rozważyć kilka punktów widzenia i opinii, analizując problem i potrafią znaleźć rozwiązanie, które zadowala wszystkich zainteresowanych.

Zauważalne zachowanie

Biorą pod uwagę wszystkie różnice i różne cele partnerów w danej sytuacji oraz jednoznacznie precyzują je, gdy jest to właściwe. Są spokojni w niejednoznacznych sytuacjach. Znajdują

konstruktywne i satysfakcjonujące rozwiązania złożonych i niejednoznacznych sytuacji.

EMPATIA

Empatia to umiejętność spojrzenia z perspektywy innej osoby, jej opinii, motywów, sposobu myślenia i uczuć. Osoby empatyczne potrafią odpowiednio odnieść się do uczuć, preferencji i sposobu myślenia innych osób i odpowiednio na nie reagować.

Wiedza / umiejętność

Osoby empatyczne potrafią okazywać empatię ludziom z innych kultur za pośrednictwem swoich uczuć i myśli. Okazują zainteresowanie tym, co czują inni ludzie i jak postrzegają dane sytuacje.

Zauważalne zachowanie

Opisują, co inni czują w pewnych sytuacjach. Uważnie obserwują innych, rozpoznają niejasno wyrażone emocje i rozumieją je we właściwych dla nich kontekstach. We własnych działaniach biorą pod uwagę punkt widzenia innych i starają się nie sprawić im przykrości, pytając na przykład o ich odczucia i biorąc je pod uwagę we własnych działaniach.

► ZACHOWANIE

ELASTYCZNOŚĆ

Elastyczność zachowania to umiejętność dostosowania własnego zachowania do różnych wymogów i sytuacji.

Wiedza / umiejętność

Osoby, które cechuje elastyczność zachowań, potrafią na ogół zastosować kilka różnych typów zachowań w danej sytuacji. Potrafią dostrzec nawet słabe sygnały, pojawiające się w konkretnej sytuacji, i w odpowiedni sposób dostosować swoje zachowanie.

Zauważalne zachowanie

Przejmują zachowanie innych i stosują je w interkulturowych sytuacjach, jeśli ich własne zachowanie jest nieodpowiednie.

ŚWIADOMOŚĆ KOMUNIKACYJNA

Świadomość komunikacyjna to umiejętność rozpoznawania różnych konwencji językowych, różnych umiejętności w opanowaniu języków obcych⁷⁾ i ich wpływu na procesy porozumiewania się oraz umiejętność negocjowania reguł odpowiednich do komunikacji interkulturowej.

Wiedza / umiejętności

Osoby ze świadomością komunikacyjną posiadają wiedzę na temat różnych konwencji komunikowania się i poziomów znajomości języka obcego; potrafią docenić wpływ tych różnic na procesy dyskursu. Wiedzą, jak modyfikować swoje zachowanie komunikacyjne, dopasowując się do zachowania partnerów w komunikacji lub negocjując odpowiednie zasady, stosowne dla danej sytuacji interkulturowej.

Zauważalne zachowanie

Budują i testują hipotezy o różnych konwencjach komunikacyjnych i odpowiednich poziomach języka. Negocjują i przyjmują wspólne zasady interakcji dyskursu. Radzą sobie z problemami wynikającymi z opanowania umiejętności językowych na poziomie różnym od poziomu rodzimego użytkownika języka, przystosowując się do tego poziomu lub stosując strategie meta-komunikacyjne w celu uzyskania wyjaśnienia.

► ZDOLNOŚCI KOGNITYWNE

WIEDZA

Znajomość grup społecznych i ich wytworów oraz praktyk we własnym kraju i w kraju rozmówcy oraz ogólnych procesów interakcji społecznej i indywidualnej.

Wiedza / umiejętności

Osoby te posiadają współczesną i historyczną wiedzę na temat innego społeczeństwa i jego związków z ich własnym, która może rzutować na stosunki międzyludzkie i interakcje, jakie mają nadzieję nawiązać z członkami innego społeczeństwa. Wiedzą, jak w razie potrzeby pogłębić i rozszerzyć tę wiedzę.

Orientują się w procesach społecznych i ich wpływie na nich samych i na innych, na ich interakcję i wzajemną komunikację.

Zauważalne zachowanie

Odwołują się do swojej wiedzy i używają jej do objaśnienia i rozwiązania problemów, powstałych w wyniku interakcji i komunikacji; potrafią wyjaśniać zaistniałe problemy społeczne.

ODKRYWANIE WIEDZY

Umiejętność odkrywania wiedzy to umiejętność nabywania nowej wiedzy o kulturze i obyczajach kulturowych oraz zdolność do korzystania z niej, swoich postaw i umiejętności w praktyce, przy ograniczeniach wynikających z rzeczywistej komunikacji i interakcji.

Wiedza / umiejętności

Osoby, które cechuje chęć odkrywania wiedzy, potrafią zdobywać nową wiedzę o kulturze i obyczajach kulturowych oraz potrafią ją wykorzystać nawet przy ograniczeniach, wynikających z rzeczywistej komunikacji i interakcji.

Zauważalne zachowanie

Posługują się umiejętnością zadawania pytań, interpretowania dokumentów na przykład po to, by uzyskać od rozmówcy informacje o znaczeniu i wartości dokumentów lub zdarzeń, określić znaczące odniesienia w obrębie kultur i między nimi, ustalić podobne i niepodobne procesy interakcji werbalnej i niewerbalnej oraz wybrać odpowiednie ich zastosowanie w określonych okolicznościach, zidentyfikować i korzystać z usług państwowych i prywatnych instytucji, które ułatwiają kontakty z innymi krajami i kulturami.

OBJAŚNIANIE I DOSTRZEGANIE WZAJEMNYCH ZALEŻNOŚCI

Objaśnianie i dostrzeganie wzajemnych zależności wymaga umiejętności interpretowania dokumentu czy zdarzenia z innej kultury, wytłumaczenia ich i odniesienia do dokumentów czy zdarzeń z własnej kultury.

⁷⁾ Przypis tutaj jest po to, by zdać sobie sprawę, że ludzie niekoniecznie są „biegli” w danym języku i mogą z trudem wystawiać się, i że niekoniecznie naśladową lub starają się naśladować kompetencję rodzimego użytkownika języka.

Wiedza / umiejętność

Osoby posiadające powyższe umiejętności, mają wiedzę na temat różnych rodzajów dokumentów i zdarzeń oraz potrafią zauważyć istniejące podobieństwa i różnice, jeśli one istnieją, między porównywalnymi dokumentami i zdarzeniami zaistniałymi w ich kraju. Potrafią zrozumieć dokument lub zdarzenia powstałe w danej sytuacji i wyjaśnić je w swoim kręgu kulturowym, posługując się porównywalnymi dokumentami i zdarzeniami.

Zauważalne zachowanie

Osoby te tworzą tekst dokumentu / opis zdarzenia i tego, jak są one rozumiane w sytuacji, w której powstały oraz potrafią je odnieść do znanej sobie sytuacji i na przykład objaśnić przedstawicielom swojej kultury, wskazując na podobieństwa, ale także na różnice, które bez ich wyjaśnienia nie byłyby zrozumiałe.

KRYTYCZNA ŚWIADOMOŚĆ KULTUROWA

Krytyczna świadomość kulturowa polega na zauważaniu różnych punktów widzenia, obyczajów i wytworów własnej kultury oraz innych kultur i krajów oraz poddawaniu ich krytycznej ocenie według wyraźnych kryteriów.

Wiedza / umiejętność

Osoby posiadające krytyczną świadomość kulturową po zinterpretowaniu dokumentu / zdarzenia i zawartego w nich przesłania, są w stanie wydać opinię według kryteriów, których są świadomi i które potrafią uzasadnić. Są w stanie określić rozbieżności między własnym systemem wartości a tym właściwym dla tego zdarzenia / dokumentu i świadomie podjąć decyzję, dotyczącą swojej – takiej a nie innej – reakcji.

Zauważalne zachowanie

Osoby te wyrażają opinię w formie ustnej lub pisemnej o zdarzeniu / dokumencie i wyjaśniają swoje stanowisko i kryteria, które zastosowali, wskazując na wszystkie trudności, jakie mieli przy zaakceptowaniu wartości i postawy moralnej.

W stosownych przypadkach wyjaśniają innym jedną postawę moralną w dokumencie / zdarzeniu i pomagają zniwelować różnice poglądów, jeśli jest to możliwe.

► UCZENIE SIĘ JĘZYKA I EDUKACJA NA RZECZ OBYWATELSTWA DEMOKRATYCZNEGO

Dotychczasowe rozważanie dotyczyły modelu wywodzącego się z dziedziny nauczania języków i (interkulturowej) komunikacji. Istnieje jednak szerszy wymiar, który należy wziąć pod uwagę, wymiar, który może być mniej znany nauczycielom języków (obcych). Jest nim związek między kompetencją interkulturową a byciem obywatelem interkulturowym.

W pierwotnej wersji dyskusji nad *podstawowymi pojęciami i kompetencjami w edukacji na rzecz obywatelstwa demokratycznego* w Radzie Europy (DECS/CIT (98)35), Audigier zdefiniował niektóre z kompetencji w sposób następujący:

- ▲ Zdolność do życia z innymi, do współpracy, tworzenia i wdrażania wspólnych projektów, do brania odpowiedzialności.
- ▲ Zdolność do rozwiązywania konfliktów zgodnie z zasadami prawa demokratycznego, a w szczególności z dwoma fundamentalnymi zasadami: odwoływania się do trzeciej osoby niezaangażowanej w konflikt i otwartej debaty, umożliwiającej wysłuchanie stron konfliktu w celu dotarcia do prawdy.
- ▲ Zdolność uczestniczenia w publicznej debacie, do posługiwania się argumentami i do dokonywania wyboru w rzeczywistych sytuacjach.

W modelu Himmelmana⁸⁾ opracowanym na podstawie kolejnych dokumentów Rady Europy „umiejętności” i „strategie” są zdefiniowane jako „kompetencje praktyczno-instrumentalne”⁹⁾. Zalicza się do nich te szczególnie istotne w działaniach politycznych / demokratycznych w kontaktach z ludźmi z innych kultur / krajów:

1. Rozumieć i poważnie traktować opinie i argumenty innych, wyrażać uznanie ludziom mającym odmienne opinie, stawiać się w sytuacji innych, przyjmować krytykę, słuchać.

⁸⁾ Himmelmann, G. (2003), *Zukunft, Fachidentität und Standards der politischen Bildung*. Praca niepublikowana.

⁹⁾ Praktisch-instrumentelle Fähigkeiten.

2. Wyrażać własne opinie (na temat potrzeb, zainteresowań, uczuć, wartości), mówić w sposób zrozumiały, podawać jasne i przejrzyste powody.
3. Organizować pracę w grupach, współuczestniczyć w podziale pracy, przyjmować zadania, pokazywać, że jest się wiarygodnym, okazywać upór w dążeniu do celu, troskę i skrupulatność.
4. Tolerować różnorodność, rozbieżność, różnice, dostrzegać konflikty, tam, gdzie to możliwe szukać harmonii, rozwiązywać sprawy w sposób społecznie przyjęty, akceptować błędy i różnice.
5. Szukać kompromisu, konsensusu, akceptować decyzje większości, tolerować mniejszości, zachęcać, wnikliwie analizować prawa i obowiązki oraz okazywać zaufanie i odwagę.
6. Podkreślać odpowiedzialność grupy.

Jeśli przyjmuje się, że edukacja językowa jest związana z edukacją na rzecz obywatelstwa demokratycznego, wówczas wkładem edukacji w dziedzinie języków (obcych) jest umożliwienie uczącym się interakcji z ludźmi z innych kultur / krajów, aby podjęli działania w swoich społecznościach i w międzynarodowym społeczeństwie obywatelskim.

Określone kompetencje w ramach kompetencji interkulturowych, które się z tym wiążą, to:

- ▲ Uzyskanie od rozmówcy informacji, co rozumie pod pojęciem dokumentu czy zdarzenia i jakie jest ich znaczenie oraz stworzenie systemu wyjaśniającego, dającego się dopasować do innych zjawisk.
- ▲ Określenie podobnych i odmiennych procesów interakcji werbalnej i niewerbalnej oraz ustalenie ich odpowiednich zastosowań w określonych warunkach.
- ▲ Rzeczywiste wykorzystanie odpowiedniej wiedzy, umiejętności i postaw do nawiązania kontaktu z rozmówcami z innego kraju i wywodzących się z innej kultury z uwzględnieniem stopnia znajomości tego kraju, kultury i języka oraz różnic między dwoma krajami.
- ▲ Rzeczywiste wykorzystanie wiedzy, umiejętności i postaw do mediacji między rozmówcami, wywodzącymi się z własnej i obcej kultury.

Konsekwencją tego powinno być wprowadzenie do biografii interkulturowej refleksji nad podjętymi lub planowanym działaniami.

ORIENTACJA NA DZIAŁANIE

Działanie obejmuje zarówno krytyczną refleksję nad tym co znane, niekwestionowaną własną kulturę, jak i zaangażowanie i ingerencję w świat praktyki z zamiarem wprowadzenia społecznych zmian we współpracy z ludźmi, wywodzącymi się z innych kultur / krajów.

Wiedza / umiejętności

Osoby, które są zorientowane na działanie, wiedzą, że w różnych społeczeństwach istnieją różne style interakcji i współpracy i potrafią dowiedzieć się od partnerów, w jaki sposób zwykle organizują oni wspólne działania takie jak dyskusje czy planowanie. Są w stanie współpracować z ludźmi z różnych krajów / kultur, by stworzyć warunki do określenia i zaplanowania, wcielania w życie działań, związanych z zagadnieniami, będącymi przedmiotem zainteresowania wszystkich.

Zauważalne zachowanie

Osoby te dowiadują się od partnerów, jakie są ich oczekiwania, dotyczące wspólnych działań i ustalają z nimi styl współpracy. Stosują środki analizowania i omawiania wspólnych spraw. Planują i realizują we współpracy z innymi uzgodnione działania w swoim społeczeństwie i w społeczeństwie partnerów.



B. PORTFOLIO

Część Europejskiego portfolio językowego, zatytułowana „Biografia językowa – nabywanie doświadczeń interkulturowych”, jest zaplanowana jako zapis, sporządzany przez uczącego się według wskazówek nauczyciela. Zakres pomocy i rola nauczyciela / mentora będzie różna w zależności od wieku, sytuacji uczenia się i podobnych czynników.

Refleksję postrzega się jako serię pytań:

- ▲ Gdzie i w jakich okolicznościach uczący

wykorzystał swoją kompetencję interkulturową?

- ▲ Jakie to było doświadczenie?
- ▲ Jaki był charakter jego reakcji?
- ▲ Jak tłumaczą swoją podjętą wtedy reakcję i jak ją postrzegają dzisiaj?

Opis okoliczności będzie oparty na faktach i schemacie uwzględniającym kategorie:

- ▲ praca/nauka; podróż/turysta...

a w ramach tych kategorii doświadczenia mogą być dwojakie:

- ▲ doświadczenie nabyte za pośrednictwem mediów i nowoczesnych technologii,
- ▲ bezpośrednie doświadczenie osobiste.

Rodzaj doświadczenia będzie definiowany *czynnikami intensywności*; częstotliwość i czas trwania doświadczenia; stopień zaangażowania w doświadczenie; związek z wcześniejszymi doświadczeniami (uczącego się i w jego rodzinie); wpływ na identyfikowanie się uczącego się z poszczególnymi grupami społecznymi (szczególnie narodowymi).

Analiza **reakcji na doświadczenie** będzie uwzględniać *elementy kompetencji interkulturowej wykorzystane w praktyce*.

Elementy kompetencji interkulturowej to te zdefiniowane powyżej, ale sformułowane przy pomocy terminów znanych uczącym się i nauczycielom. Nie oczekuje się, że uczący się odniosą się do wszystkich elementów przy opisie każdego doświadczenia, ale odnotowując doświadczenie zdecydują, które są najbardziej odpowiednie.

O liczbie i częstotliwości sytuacji, kiedy analizuje się swoje doświadczenia / zdarzenia decyduje uczący się. Biografia może zawierać kilka opisów lub wiele zdarzeń zapisanych na przestrzeni wielu lat.

Proponowany schemat mógłby mieć formę *tabeli* z rubrykami, w których dokonywałoby się wpisu, ale alternatywą lub uzupełnieniem tabeli może być *sprawozdanie* bardziej opisowe.

Uczący się zapisze / ustnie zarejestruje swoją **relację z doświadczenia**, w którym znajdzie się:

- ▲ określenie związków między poglądem reprezentowanym przez „tego drugiego” i „mnie”,
- ▲ analiza przyczyny i skutku w przypadku sprzecznych interpretacji zjawisk,
- ▲ wyjaśnienie reakcji na zmieniające się poglądy własne i innych.

Ta relacja będzie podstawą do dalszej refleksji i analizy, dokonanej po jakimś czasie (po tygodniu lub najpóźniej po roku).

Wadą takiego podejścia jest to, że jest ono skoncentrowane na **problemie**. Zajmuje się jedynie doświadczeniami, które odzwierciedlają różnice i może występować tendencja do skupiania się na trudnościach, a nie na przyjemnych doświadczeniach, a „kluczowe doświadczenia” niekoniecznie muszą być trudne czy problematyczne.

Problem z opisem polega również na tym, że wymaga on opanowania na dość wysokim poziomie umiejętności czytania i pisanie oraz umiejętności analitycznych. Opanowanie tych umiejętności może być oczywiście wynikiem dydaktycznego wykorzystania tej części *Europejskiego portfolio językowego*, jest jednak mało prawdopodobne, że umiejętności te wykształcą się samoistnie u większości uczących się.

▼ Biografia „kluczowych doświadczeń interkulturowych”

► WSTĘP

Niniejsza biografia pozwala Ci opisać każde zdarzenie, z którym się zetknąłeś/łaś lub doświadczenie, które nabyłeś/łaś w wyniku kontaktu z ludźmi z innego kraju lub z kręgu innej kultury. Może to być spotkanie z kimś z innego kraju, wizyta w domu kolegi/koleżanki wyznającego/wyznającej inną religię, program telewizyjny, wycieczka zagraniczna itp.

Wybierz doświadczenie, które było dla Ciebie ważne – skłoniło Cię do myślenia, zdziwiło Cię, sprawiło Ci przyjemność, okazało się trudne itp. Biografia pomoże Ci je opisać, zawiera bowiem pytania dotyczące danego doświadczenia. Staraj się odpowiadać na nie jak najbardziej szczerze. Nie ma znaczenia, czy

doświadczenie jest pozytywne, czy negatywne.
Wszystkie doświadczenia są bardzo ważne.

Nie musisz odpowiadać na wszystkie pytania ani wykorzystać wszystkich sugestii – wykorzystaj te, które mogą być dla Ciebie pomocne.

► CZĘŚĆ 1 – OPIS

Opisz doświadczenie

.....
.....
.....

Gdzie i w jakich okolicznościach je nabyłeś/łaś?

Praca – nauka – turystyka – inne
Bezpośrednie i osobiste lub pośrednie przez media

.....
.....
.....

Pamiętaj: Nie musisz odpowiadać na wszystkie pytania ani wykorzystać wszystkich sugestii – wykorzystaj te, które mogą być dla Ciebie pomocne.

Dlaczego wybierasz odnotowanie tego doświadczenia?

Skłoniło mnie do pomyślenia o czymś, o czym wcześniej nie myślałem/łam.
Po raz pierwszy miałem/łam tego rodzaju doświadczenie...
Było to najbardziej aktualne doświadczenie tego rodzaju...
Doświadczenie zdziwiło / rozczarowało / zezłościło mnie / sprawiło mi przyjemność...
Doświadczenie zmieniło mnie w następujący sposób ...

.....
.....
.....

Kto jeszcze brał w nim udział? Jakie to było doświadczenie dla nich?

Ten człowiek / ci ludzie nazywał się / nazywali się...
Należą do następujących grup... (byli z mojej grupy, byli z innej grupy)...
Zauważyłem/łam, co zrobili i jak zareagowali...
Dla nich było to codzienne doświadczenie / niezwykle doświadczenie / zaskakujące doświadczenie / szokujące doświadczenie / ...

.....
.....
.....

Opisz, jak się wtedy czułeś/łaś?

Moje uczucia / emocje były wtedy...

Myślałem/łam wtedy o...

Jak się wtedy zachowałem/łam... Odwróciłem/łam się, zmieniłem/łam temat, zadałem/łam pytania itp.

.....
.....
.....

► CZĘŚĆ 2 – ANALIZA

Jak oceniasz to doświadczenie teraz, kiedy patrzysz wstecz?

Kiedy patrzę wstecz, wydaje mi się, że inni ludzie współuczestniczący w doświadczeniu / zdarzeniu postrzegali je w następujący sposób: było zwyczajne, zaskakujące, niezwykle, rutynowe, doznane po raz pierwszy.....

.....
.....
.....

Teraz zdaję sobie sprawę, że różniło się to od mojego dawnego spojrzenia w następujący sposób.....

.....
.....
.....

Ich sposób postrzegania wydawał się dla nich sensowny, ponieważ.....

.....
.....
.....

Czy są podobieństwa i różnice między tym, jak Ty postrzegałeś/łaś tę sytuację, a tym, jak oni ją postrzegali?

Patrząc wstecz, jeśli porównam, jak ja to widziałem/łam i jak widzieli to inni ludzie, widzę następujące podobieństwa i różnice

.....
.....
.....

Kiedy rozmawiam z nimi o tym, widzimy następujące podobieństwa

.....
.....
.....

.....
Kiedy rozmawiam z nimi o tym, zgadzamy się / nie zgadzamy się co do

.....
.....
Pamiętaj: Nie musisz odpowiadać na wszystkie pytania ani wykorzystać wszystkich sugestii – wykorzystaj te, które mogą być dla Ciebie pomocne.

Jak inni ludzie zareagowali / zachowali się w tej sytuacji?

Wydawało się, że inni ludzie biorący udział w doświadczeniu mieli następujące odczucia – zaskoczenie, szok, radość, lub nie mieli szczególnych odczuć

.....
.....
Zauważyłem/łam to w ich zachowaniu, w tym, co powiedzieli, i po tym, jak wyglądali

.....
.....
Myszę, że najlepszą reakcją z mojej strony byłoby wtedy

.....
.....
Moja reakcja była właściwa, ponieważ

Jak patrzysz na swoje reakcje / działanie teraz?

Moje działanie było właściwe, ponieważ to, co zrobiłem/łam, było

.....
.....
Myszę, że mogłem/łam postąpić inaczej, wybierając działanie następujące

.....
.....
Kiedy zastanawiasz się, jak porozumiewałeś/łaś się z innymi ludźmi, czy pamiętasz, że dostosowałeś/łaś swój sposób mówienia (lub pisania) do nich?

W tamtej sytuacji musiałem/łam mówić / pisać do innych ludzi i robiłem/łam to różnie w następujący sposób:

.....
.....
Zauważyłem/łam że, jak ludzie mówią / piszą

.....
.....
Używałem/łam języka obcego i musiałem/łam dostosować się do rozmówcy – uprościć / wyjaśnić używać gestów, wyjaśniać słowo itp.

.....
.....
Kiedy zastanawiasz się, jak porozumiewałeś/łaś się z innymi ludźmi, czy myślisz, że miałeś/łaś już wtedy pewną wiedzę, która pomogła Ci to zrobić lepiej?

Wiedziałem/łam już pewne rzeczy o tym, jak mówią ludzie w innych krajach czy kulturach, co pomogło mi zrozumieć sytuację i porozumieć się lepiej – wiedziałem/łam na przykład, że

.....
.....
Wiedziałem/łam, że inni ludzie biorący udział w zdarzeniu myśleli i działali inaczej zgodnie z tym, czego nauczyli się w dzieciństwie, na przykład

.....
.....
Pamiętaj: Nie musisz odpowiadać na wszystkie pytania ani wykorzystać wszystkich sugestii – wykorzystaj te, które mogą być dla Ciebie pomocne.

Być może w tym nabywanym przez Ciebie doświadczeniu były pewne rzeczy, które Cię zastanowiły i próbowałeś/łaś dowiedzieć się o nich czegoś więcej – wtedy lub później. Jeśli tak, jak to zrobiłeś/łaś?

Były rzeczy, których nie rozumiałem, więc próbowałem/łam się dowiedzieć, zadając pytania w trakcie, później czytając o tym,

sprawdzając w Internecie, zadając pytania
później

Korzystałem/łam z następujących źródeł in-
formacji

Zdobywając nowe informacje zauważyłem/
łam następujące podobieństwa i różnice
w tym, co znam z własnego kraju / społeczeń-
stwa

*Ludzie często porównują rzeczy, fakty, sytuacje
w innych krajach i kulturach z podobnymi we
własnym kraju. Czy zrobiłeś/łaś to? Czy pomogło
Ci to to zrozumieć, co się dzieje?*

Doświadczenie było związane z czymś (np.
opowiadaniem, wystawą, uroczystością,
napisem na ulicy, programem telewizyjnym,

spotkaniem), co było podobne i jednocześnie
różniło się od opowiadania itp., w moim
kraju czy kulturze, a to, co zauważyłem/łam,
to.....

*Jeśli, kiedy patrzysz wstecz, dokonujesz oceny do-
świadczenia – jaka ona jest i jak ją tłumaczysz?*

Było w nim to, co akceptuję / nie akceptuję.
A oto moje powody

Gdybym musiał/a wyjaśnić ludziom w moim
kraju lub z kręgu mojej kultury te elementy
doświadczenia, które akceptuję i jak one się
różnią od tego, co akceptują ci inni ludzie,
podał(a)bym następujące powody, dlaczego
różniły się od nich

(wrzesień 2005)



WARTO WIEDZIEĆ

Dlaczego tak promujemy Europejskie portfolio językowe?

Wierzmy, że jest to naprawdę watościowa pomoc dydaktyczna dla nauczyciela i dla ucznia.

Dla nauczyciela, bo: pozwala mu lepiej poznać ucznia, dostrzec jego mocne i słabe strony, zastosować odpowiednie tylko dla niego metody i techniki nauczania, czyli indywidualizować nauczanie, dostrzec w uczniu partnera, który chce się uczyć, tylko czasem trzeba mu podpowiedzieć, jak to ma robić.

Dla ucznia, bo: zmusza go do zastanowienia się nad swoimi sposobami uczenia się, pozwala mu dostrzec swoje postępy, nawet jeśli nie są one widoczne w otrzymywanych stopniach czy pochwałach nauczyciela, uczy go samodzielnej oceny tych postępów, motywuje go do pracy, ułatwiając określenie celów dalszej nauki, czyni z niego ucznia refleksyjnego, który staje się partnerem dla nauczyciela i partnerem dla innych, z którymi coraz łatwiej się porozumiewa, bo uczy się szanować ich często odmienne postawy i wartości.

Zespół Redakcyjny

SZKOŁA PODSTAWOWA, GIMNAZJUM



Agnieszka Leszczyńska¹⁾
Mińsk Mazowiecki

Poznajemy Nowy Jork

Lekcje o Stanach Zjednoczonych są w szkole podstawowej często pomijane lub omawiane bardzo pobieżnie. Chcę zaproponować lekcję o Nowym Jorku, którą przeprowadziłam w klasach szóstych i która może być z powodzeniem przeprowadzona również w gimnazjum. Połączyłam w niej ciekawostki związane z życiem w Nowym Jorku ze stopniowaniem przymiotników. Jest ona również okazją do wprowadzenia wybranych słów z języka angielskiego używanego w Stanach i zaprezentowania uczniom różnic między brytyjskim a amerykańskim angielskim.

Cele: zaprezentowanie i nazwanie charakterystycznych miejsc w Nowym Jorku, wprowadzenie kilku wybranych wyrazów z AmE i ich odpowiedników w BrE, przypomnienie i utrwalenie stopnia wyższego i najwyższego przymiotników, kształcenie sprawności słuchania ze zrozumieniem i mówienia, kształcenie umiejętności selektywnego czytania.

Materiały: fotografie Nowego Jorku, kserokopie tekstu o Nowym Jorku, kasety z nagraniem tego tekstu, ćwiczenia gramatyczne, koperty z pociętymi fragmentami zdań.

Formy pracy: indywidualna i w parach.

Przebieg lekcji:

- ▶ **Rozgrzewka językowa (2 minuty)**
Pokazuję obrazki z różnymi środkami transportu (były one wprowadzone na poprzedniej lekcji). Uczniowie odpowiadają na pytanie: *How do people travel?*, używając *by* lub *on* (np. *on foot*, *by underground*).

- ▶ **Wprowadzenie (15 minut)**

1. Wprowadzam nowe słownictwo i ćwiczymy wymowę (technika dowolna w zależności od czasu, jaki chcemy na to poświęcić i poziomu uczniów). Najlepiej wykorzystać zdjęcia lub pocztówki.

bright	suburb	skyscrapers
cab	subway	store
incredible	traffic	jam

2. Odtwarzam nagranie z kasety, a następnie rozdaję uczniom powielony tekst nagrania, który sami po cichu czytają, by potem jeszcze raz go wysłuchać.

NEW YORK

Everyone knows something about New York – the Statue of Liberty, the skyscrapers, the beautiful shops on Fifth Avenue, and many theatres on Broadway. This is America's cultural capital, and her biggest city, with a population of nearly eight million. In the summer it is hot and in the winter it can be very cold, but there are hundreds of things to do and see all the year round.

There are five "boroughs" in New York: Brooklyn, the Bronx, Manhattan, Queens and Richmond. Only one of them, the Bronx, is not on an island.

Manhattan, the smallest island in New York, is the real center of the city. When people say "New York City" they usually mean Manhattan.

Most of the interesting shops, buildings and museums are there, and Manhattan is the scene of New York's busy night life.

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Szkole Podstawowej nr 6 w Mińsku Mazowieckim.

In 1605 the first Europeans came to Manhattan from Holland. They bought the island from the American Indians for a few glass necklaces, worth about \$26 today.

Only 1,500,000 people live in Manhattan, but five million people work here every day.

Many live in the suburbs and come to work by the subway.

Wall Street in Manhattan is the financial heart of the USA and the most important banking center in the world. It is a street of "skyscrapers", those incredible, high buildings which Americans invented, and built faster and higher than anyone else.

Like every big city, New York has its own traffic system. Traffic jams can be terrible, and it's usually quickest to go by subway. The New York subway is easy to use and quite cheap. Take a look at the map.

The subway goes to almost every corner of Manhattan. But be careful. It's better not to go by subway late at night.

You see more, of course, if you go by bus. New York buses are also easy to use. The "Shoppers' Shuttle" (Monday to Friday) and the "Culture Loops" (Saturdays and Sundays) stop at some of the best known stores and tourist places. You can get on and off as many times as you like in one day with only one ticket.

There are more than 30000 taxis in New York. They are easy to see, because they are bright yellow and carry large TAXI signs. Taxis do not go outside the city but they will go to the airports. People give the taxi driver a "tip" of 15% extra. If you really have to drive in New York, remember that nearly all the east- south streets are one way only. This can be difficult for the visitor who does not know his way. Try to get a map that shows the direction of the traffic, and – good luck!

Źródło: E. Laird (1986), *Welcome to Great Britain and the USA*, Longman, s. 20-21.

► Utrwalanie (12 minut)

1. Uczniowie odpowiadają na moje pytania związane z wysłuchanym i przeczytanym tekstem:

- ▲ How many people live in New York?
- ▲ What are the five districts of New York?
- ▲ What is the Wall Street?
- ▲ How do New Yorkers usually travel to work?
- ▲ How do we call high buildings in New York?
- ▲ Why is the subway so popular?

▲ How much did first Americans pay the Indians for Manhattan Island?

2. Proszę uczniów o podkreślenie w tekście wszystkich przymiotników w stopniu wyższym i najwyższym. Poszczególne uczniowie odczytują je i zapisują na tablicy.
3. Rozdaję uczniom kserokopie ćwiczeń. Ich zadaniem jest uzupełnienie zdań formą wyższą lub najwyższą przymiotnika.

Ćwiczenie A

Put the adjectives in brackets into the correct comparative or superlative form.

- a) Many Americans feel that their country is the (great) in the world.
- b) They have (big) cars than most other people.
- c) Their homes are (large) and their families are (small) than in most other countries
- d) Their president is one of the (powerful) men in the world.
- e) But not all Americans think only about America. Many are (interested) in the history and culture of other nations.

4. Przyklejam na tablicy zdjęcia Nowego Jorku i karteczki z podpisami (*suburb, store, skyscrapers, traffic jam, the Statue of Liberty* itp.). Zadaniem uczniów jest dopasować zdjęcia i podpisy.

► Produkcja (10 minut)

Uczniowie pracują w parach. Jeden z nich jest nowojorczykiem, drugi turystą, który zadaje pytania na temat życia w Nowym Jorku. Następnie zamieniają się rolami. Do tego ćwiczenia można przygotować parom koperty z pociętymi zdaniami, które powinni uporządkować, tak aby utworzyć pytania, które mają zadać koledze, np.:

- ▲ travel, how, to do, work, you?
How do you travel to work?
- ▲ are, interesting, the, what, most, places, your, in, City?
What are the most interesting places in your City?
- ▲ the, part, what's, most, of, famous, New York?
What's the most famous part of New York?

Następnie wybrane pary prezentują swoje dialogi.

- *Praca domowa (1 minuta)*
Uczniowie otrzymują ksero z ćwiczeniami. Ich zadaniem będzie uzupełnić zdania wyrazami: *by, near, from, to, in*. Chętni mogą też napisać pięć pytań na temat Nowego Jorku z przymiotnikami w stopniu wyższym lub najwyższym, które mogą być częścią rozgrzewki językowej na następnej lekcji.

Ćwiczenie B

Fill each space with one word from the list below: by, from, to, near, in.

Not many New Yorkers live... the place where

they work. Most travel... work in the city center... the suburbs. Visitors to New York usually prefer to go... bus or subway. It is too difficult to drive a car... the city.

Lekcja zainteresowała uczniów. Do zagadnień gramatycznych będę jeszcze nie raz powracać, ale temat Nowego Jorku będą rozszerzać już sami uczniowie. Co jakiś czas będę im tylko zadawała pytanie: *Have you read (or heard or learnt) anything new about New York?*, odpowiedzi na pewno pojawią się.

(kwiecień 2005)

Małgorzata Tomczyk-Jadach¹⁾

Bukowice

Propozycja cyklu lekcji – Have you ever been on the London Eye?

Zgodnie z ważnymi dla mnie wskazówkami, zawartymi w materiałach z kursu korespondencyjnego dla nauczycieli *Psychologiczne podstawy nauczania języka angielskiego*²⁾, przygotowałam cykl trzech lekcji dla uczniów trzeciej klasy gimnazjum, uczących się języka angielskiego trzeci rok. Na lekcjach korzystałam z podręcznika *Dream Team 2*³⁾, jednak tylko lekcja druga jest ściśle związana z materiałami w podręczniku. Lekcje pierwszą i trzecią można przeprowadzić niezależnie od podręcznika wykorzystywanego na zajęciach, przy czym lekcja pierwsza może być oddzielną realizowalną propozycją do przeprowadzenia w pracowni internetowej, natomiast lekcja trzecia sprawdzi się jako zajęcia utrwalające budowę i zasady użycia czasu Present Perfect.



Have you ever been on the London Eye?

Cel ogólny cyklu: uczeń poznaje atrakcje Wielkiej Brytanii i wypowiada się na temat swoich wrażeń i doświadczeń.

▼ Lekcja 1 – What is the London Eye?

Lekcja odbywa się w pracowni komputerowej z dostępem do Internetu.

Cele lekcji: uczeń poznaje miejsca warte zwiedzenia w Wielkiej Brytanii, samodzielnie znajduje informacje dotyczące atrakcji Londynu, pisze pocztówkę z wycieczki do Londynu.

Wprowadzenie: *Today we are going to find information about something interesting in London. Which places worth visiting in London do you know?* – pytam uczniów. Wymieniają różne znane im słynne miejsca warte zobaczenia w Londynie, ich nazwy zapisują na tablicy. Gdyby nazwa *London Eye* lub *Big Wheel* nie została podana przez uczniów, powiedziałabym im, że powinni poznać jeszcze jeden ciekawy obiekt w Londynie, o którym będzie dzisiejsza lekcja. Gdy padła, powiedziałam, że na dzisiejszej lekcji będą wyszukiwać informacji na temat koła milenijnego, wirtualnie odwiedzą to miejsce i napiszą kartkę z pozdrowieniami z odbytej wycieczki.

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Zespole Szkół w Bukowicach.

²⁾ Instytut Kształcenia Nauczycieli, www.ikn.edu.pl

³⁾ Norman Whitney, (2001), *Dream Team. Student's Book 2*, Warszawa: Oxford University Press, s. 56-59.

Dominanta:

- ▶ Wyszukiwanie informacji: uczniowie pracują w parach – otrzymują polecenie wpisania w wyszukiwarce internetowej hasła *london eye* i wybrania wśród odnalezionych stron takiej, której objętość i stopień trudności odpowiada ich możliwościom językowym (*wybierz stronę, z której jesteś w stanie zrozumieć ok. 50% zawartych informacji*).

Różni uczniowie wybierają strony o różnym stopniu trudności. W razie problemów podpowiadam adresy łatwiejszych stron, np.

<http://www.tourist-information-uk.com/london-eye.htm>:

Podczas wyszukiwania przez uczniów informacji na stronach www, cicho gra magnetofon odtwarzający piosenkę *The Lady in Red*.

The London Eye

The London Eye
Jubilee Gardens
South Bank
London
SE1 1GZ
Booking line: +44 (0) 870 5000 600
Group bookings (10+): +44 (0) 870 400 3005
E-mail:
Web: www.british-airways.com/londoneye



The world's largest observation wheel is 135 metres high. It provides a 30-minute, slow-moving 'flight' over London. Designed to reflect the elements of air, water, earth and time - the central theme is a circle of white light from within the rim which sweeps the skyline at 135 metres. The passenger capsules signifying 'time', is lit internally at the point of embarkation. Each high-tech capsule accommodating up to 25 people. The attraction has the capacity to handle 1,500 visitors every hour. The British Airways London Eye is a privately funded venture between British Airways, the Tussauds Group and London architects David Marks and Julia Barfield.

Uczniowie uzupełniają poniższą tabelę informacjami, które są podane na wybranej przez nich stronie:


LONDON EYE	
1. What is it?	
2. How high is it?	
3. When was it built?	
4. How much are the tickets?	
5. When does it work?	
6. How can we book tickets?	
7. How much time does the "flight" take?	
8. How fast is it?	
9. How many people can "fly" in one capsule?	
10. How many capsules are there?	
11. Who funded it?	
12. Other interesting information	

Jeśli mają problem ze zrozumieniem kluczowych informacji, mogą używać słowników dwujęzycznych. Osoby, które

wcześniej skończyły uzupełnianie informacji, mają możliwość obejrzenia zdjęć, a nawet krótkich filmów zamieszczonych na stronach dotyczących koła milenijnego.

- ▶ Wymiana informacji: po uzupełnieniu tabeli dostępnymi informacjami, uczniowie zadają pytania i udzielają odpowiedzi, wymieniając między sobą uzyskane informacje, i ewentualnie uzupełniają brakujące odpowiedzi.
- ▶ Jak napisać pocztówkę z wycieczki do Londynu? Uczniowie otrzymują wydruk przykładowej treści pocztówki z wycieczki⁴⁾:

Hi, Karen!
I'm on a sightseeing trip in Russia and having a wonderful time. The weather is great - lots of sunshine and no rain.
I'm in St. Petersburg now and staying in a small hotel overlooking a river. Great views! I spent three nice days in Moscow, saw The Red Square and The Kremlin. Everything was amazing, you should see it. Take care!
Nina



Karen Smith
309 North Thatcher 7G
River Grove 60171
USA

⁴⁾ Por. D. Gryca, J. Sosnowska (2004). *Repetitorium z języka angielskiego*. Warszawa: Oxford University Press, s. 138.

Na tym przykładzie ustalamy, jakie treści powinny znaleźć się na pocztówce z wycieczki do Londynu.

Zadanie domowe:

Podczas wycieczki do Wielkiej Brytanii oglądasz panoramę miasta z kapsuły koła milenijnego. Napisz pocztówkę do swojej zagranicznej znajomej:

- ▶ napisz, jaka jest pogoda,
- ▶ poinformuj, gdzie się obecnie znajdujesz,
- ▶ opisz swoje wrażenia dotyczące widoku z kapsuły,
- ▶ poinformuj krótko, jak do tej pory spędziłaś/łeś czas w Wielkiej Brytanii.

Uczniowie zostają również zobowiązani do powtórzenia trzech form czasowników nieregularnych, które poznali przy okazji wprowadzenia czasu Simple Past.

▼ Lekcja 2 – Have you been on the London Eye?

Cele lekcji: uczeń poprawnie wymawia poznane zwroty i wyrażenia, opowiada o swoich wrażeniach i doświadczeniach używając czasu Present Perfect, zadaje pytania dotyczące wrażeń i doświadczeń.

Sprawdzenie zadania domowego: *Last time we talked about London Eye and I asked you to write a postcard to your friend, describing your flight. May I have a look at it?* Uczniowie, zgodnie z podanym wzorem, używali w zadaniu form czasu Simple Past do opisywania tego, co zwiedzili i gdzie byli. Będzie to dobry punkt wyjścia do wprowadzenia czasu Present Perfect.

Dominanta: wprowadzenie czasu Present Perfect

- ▶ Informuję uczniów, że do opisywania wydarzeń, które miały miejsce w niedalekiej przeszłości lub trwają do chwili obecnej, używa się czasu Present Perfect. Użycie czasu Present Perfect na pocztówce z wycieczki podkreśli związek opisywanych wydarzeń z teraźniejszością. Zapisuję na tablicy zdania:

We have bought four tickets.

I have eaten too much ice-cream.

He has opened the door.

She has seen hundreds of castles.

Have you seen it?

Have they been so high up?

Has she bought the ticket?

I have not seen it.

We haven't been so high up.

She hasn't bought a new car.

i objaśniam zasady użycia czasu Present Perfect. Uczniowie przepisują zdania do zeszytów – cicho gra magnetofon odtwarzający piosenkę *The Lady in Red*.

Na podstawie podanych przykładów uczniowie tworzą samodzielnie schematy budowy zdania twierdzącego, pytającego i przeczącego, po czym zapisują je na tablicy i w zeszytach:

Podmiot	Have/ has	Czasownik w III formie
I you we they	have	bought ... eaten ... opened ... seen ... been ...
he/she/it	has	bought ...

Have/ has	Podmiot	Czasownik w III formie
Have	I you we they	bought ... ? eaten ... ? opened ... ? seen ... ? been ... ?
Has	he/she/it	bought ... ?

Podmiot	Have not (haven't) has not (hasn't)	Czasownik w III formie
I you we they	have not (haven't)	bought ... eaten ... opened ... seen ... been ...
he/ she/ it	has not (hasn't)	bought ...

- ▶ Słuchanie dialogu w celu uzyskania ogólnej informacji i w celu uzyskania informacji szczegółowej:

Look at the picture on page 56. You know the people on the photograph. What are their names? Yes, Karen, Ricky, Tina and Jeff. And there are two boys that we don't know. Let's listen to the dialogue and find: Where are Karen, Tina, Ricky and Jeff?

Po wysłuchaniu dialogu uczniowie odpowiadają na pytanie, gdzie są bohaterowie (*on the London Eye*), następnie odczytują pytania szczegółowe (*How many tickets does Ricky buy?*)

Who wants to stay on the ground and why? Who does Karen give Jeff's ticket to? What happens to Ricky at the top? At the end, why are Jeff and Ricky angry?). Po ponownym wysłuchaniu nagrania udzielają odpowiedzi na pytania.

- ▶ Ćwiczenia poprawnej wymowy i ćwiczenia w czytaniu: uczniowie ponownie słuchają dialogu, zwracając uwagę na trudne dla nich słowa. Następnie metodą imitacji powtarzają za nagraniem magnetofonowym fragment dialogu. Wybrani uczniowie odczytują dialog z podziałem na role.
- ▶ Ćwiczenia w użyciu zdań w czasie Present Perfect: uczniowie wyszukują w dialogu, podkreślają i odczytują wszystkie zdania w czasie Present Perfect. Następnie wykonują zadania z podręcznika:

1. Complete the chart.

arrive	arrived	arrived.
look	looked	(1)
reach	reached	(2).....
save	saved	(3).....
study	studied	(4).....
walk	walked	(5)
be	was/were	been
buy	bought	(6)....
eat	ate	(7)....
go	went	(8) /been
make	made	(9)
see	saw	(10)....

Dobrze byłoby, gdyby sami zadali pytanie, dlaczego w przykładzie 8 w III formie pojawiły się dwie możliwości: *gone* i *been*. Jeśli nie, zwracam im uwagę na ten fakt i pokazuję różnicę w znaczeniu zdań: *I have gone to London* (wyjechałem i raczej zostałem) i *I have been to London* (pojechałem i zapewne wróciłem albo właśnie wracam).

2. Read the sentences. Use Present Perfect (affirmative).

1. Good news! My dad (buy) a new car.
2. Sally's brother (eat) three hamburgers.
3. Look! We (save) £100 for our holiday. Itp.

3. Read the sentences. Use Present Perfect (negative).

1. We (see) the new James Bond film.
2. Naseem (save) any money for his holiday.
3. The train was late. So Judith (arrive). Itp.

Zadanie domowe: trzy ćwiczenia z zeszytu ćwiczeń, polegające na uzupełnianiu tabeli brakującymi formami czasowników nieregularnych oraz uzupełnianiu odpowiednimi formami czasowników zdań twierdzących i przeczących w czasie Present Perfect.

▼ Lekcja 3 – I have never seen that red dress

Cele lekcji: uczeń opowiada o swoich doświadczeniach używając czasu Present Perfect, zadaje pytania o wrażenia i doświadczenia, posługuje się słownikiem dwujęzycznym.

Wprowadzenie: *We have learnt so far how and when we use the Present Perfect Tense. Can you give me some examples of the sentences in the Present Perfect?* Uczniowie – ochotnicy podają przykłady zdań w czasie Present Perfect

Sprawdzenie zadania domowego – wybrani uczniowie odczytują swoje przykłady z zeszytu ćwiczeń i odpowiadają na moje dodatkowe pytania, dotyczące zasad użycia i tworzenia zdań w czasie Present Perfect, oraz informacji dotyczących koła milenijnego. Oceniam ich prace.

Dominanta:

- ▶ Zdania z *ever* i *never* – informuję uczniów, że na bieżącej lekcji szczególny nacisk zostanie położony na posługiwanie się zdaniami w czasie Present Perfect z wyrazami: *ever*, *never*. Zapisuję na tablicy zdania⁵⁾:

*Have you ever seen a stork
who could eat with knife and fork?*

*I have never seen a stork
who could eat with knife and fork.*

Uczniowie podają znaczenie zdań w języku polskim i zapisują je w zeszycie.

- ▶ Ćwiczenia w użyciu zdań z *ever* i *never* – uczniowie wykonują ćwiczenia z podręcznika, budując zdania w czasie Present Perfect z *never*.

1. Naseem/never eat/Japanese food
2. Edward and Sally/never go/to Spain itd.

Budują też pytania w czasie Present Perfect z *ever* oraz udzielają krótkich odpowiedzi twierdzących i przeczących.

⁵⁾ Zdania zaczerpnięte z książki J. Zarańskiej (1996), *Grammar Rhymes*, Warszawa: Świat Książki, s. 141.

1. you/ever go/to London?
2. your teacher/ever eat/ Chinese food? itd.

► Samodzielnie układają pytania z *ever*.
W tym czasie zapisują na tablicy kolejne przykłady miniwerszyków⁶⁾:

*Have you ever seen a cow
who could say "Hello!" and bow?
Have you ever bitten bee
sleeping sweetly on your knee?
Have you ever smelt a rose
which could try to bite your nose?
Have you ever danced
a rock with a beautiful green frog?
Have you ever eaten sauce
sucking it just through your nose?*

Użyte w nich czasowniki powinny odwoływać się nie tylko do zmysłu wzroku, lecz w miarę możliwości, do wszystkich zmysłów. Uczniowie tłumaczą zdania na język polski, a następnie dzielą się na kilkuosobowe grupy. Zadaniem każdej grupy jest ułożenie jak najbardziej zaskakującego miniwerszyka i narysowanie do niego ilustracji.

Oto przykłady pytań stworzonych przez uczniów:

*Have you ever seen a rat
who could fly just like a bat?*

*Have you ever met a fly
wearing helmet in the sky?
Have you ever seen a rat
dancing with a big black cat?
Have you ever seen a cat
in a blue and yellow hat?
Have you ever eaten jam
with some ice-cream and some ham?
Have you ever seen a sheep
who could drive a car and beep?*

► Budowanie zdań z *never* – przedstawiciele każdej grupy odczytują pytania i pokazują ilustracje do nich. Pozostali uczniowie odpowiadają na pytania, przekształcając zdania w następujący sposób:

*Have you ever seen a rat
who could fly just like a bat?
I have never seen a rat
who could fly just like a bat.
Have you ever met a fly
wearing helmet in the sky?
I have never met a fly
wearing helmet in the sky. itd.*

► Uzupełnianie luk na podstawie wysłuchanego nagrania – uczniowie otrzymują kserokopie tekstu piosenki *The Lady in Red*. Słuchając piosenki należy uzupełnić luki w tekście.

THE LADY IN RED (by Chris de Burgh)

..... you looking so lovely as you did tonight.
..... you shine so bright.
..... so many men ask you if you wanted to dance.
They're looking for a little romance, given half a chance.
And that dress you're wearing.
Or the highlights in your hair that catch your eyes.
..... blind.

The lady in red is dancing with me, cheek to cheek.
There's nobody here, it's just you and me.
It's where I want to be.
But I hardly know this beauty by my side.
I'll never forget the way you look tonight.
..... you looking so gorgeous as you did tonight.

THE LADY IN RED (by Chris de Burgh)

I've never seen you looking so lovely as you did tonight.
I've never seen you shine so bright.
I've never seen so many men ask you if you wanted to dance.
They're looking for a little romance, given half a chance.
And I've never seen that dress you're wearing.
Or the highlights in your hair that catch your eyes.
I have been blind.

The lady in red is dancing with me, cheek to cheek.
There's nobody here, it's just you and me.
It's where I want to be,
But I hardly know this beauty by my side.
I'll never forget the way you look tonight.
I've never seen you looking so gorgeous as you did tonight.

⁶⁾ *Op. cit.*, s. 141.

<p>..... you shine so bright, you were amazing. so many people want to be there by your side. And when you turned to me and smiled, it took my breath away. And such a feeling, Such a feeling of complete and utter love as I do tonight.</p> <p>The lady in red is dancing with me, cheek to cheek. There's nobody here. It's just you and me. It's where I want to be. But I hardly know this beauty by my side. I'll never forget the way you look tonight. I never will forget the way you look tonight. The lady in red, the lady in red. The lady in red, my lady in red.</p>	<p>I've never seen you shine so bright, you were amazing. I've never seen so many people want to be there by your side. And when you turned to me and smiled, it took my breath away. And I have never had such a feeling, Such a feeling of complete and utter love as I do tonight.</p> <p>The lady in red is dancing with me, cheek to cheek. There's nobody here. It's just you and me. It's where I want to be, But I hardly know this beauty by my side, I'll never forget the way you look tonight. I never will forget the way you look tonight... The lady in red, the lady in red. The lady in red, my lady in red.</p>
--	---

W zależności od tego, ile czasu zajęło przygotowanie i odczytywanie miniwerszyków, można bardziej lub mniej dokładnie przedstawić uczniom piosenkę. Praca z piosenką polega na wyjaśnieniu nowych słów (uczniowie odszukują w słownikach), powtórzeniu trudniejszych fragmentów piosenki i podjęciu próby jej zaśpiewania.

- Podsumowanie wiadomości o zasadach użycia i budowie czasu Present Perfect – uczniowie

wie kolejno mówią po jednym zdaniu o tym, co zapamiętali po serii lekcji. Informacje i przykłady podawane przez uczniów nie powinny się powtarzać.

Zadanie domowe: trzy ćwiczenia z zeszytu ćwiczeń, polegające na tworzeniu, na podstawie podanych wyrażení, zdań twierdzących, pytających i przeczących w czasie Present Perfect.

(luty 2005)

Ewa Osoba¹⁾
Lublin

Jak uczyć się szybko słówek w języku obcym

Zajęcia *Jak uczyć się szybko słówek w języku obcym* wchodzi w skład cyklu realizowanej przez mnie edukacji samokształceniowej w gimnazjum. Prowadzę je na tzw. zastępstwach doraźnych. Uczniowie nie zawsze odbierają je pozytywnie. Są też mało refleksyjni co do swojego pracochłonnego i czasochłonnego, ale wypróbowanego stylu uczenia się. Może gdyby tematyka związana z mechanizmami uczenia się, pamięcią, metodami i technikami skutecznego uczenia się była włączona do treści naucza-

nia konkretnych przedmiotów – realizowana i utrwalana przez nauczyciela tego przedmiotu – miałyby większe szanse powodzenia.

Techniki, które proponuję poniżej, skutecznego, szybkiego, łatwego, a przy tym zabawnego uczenia się słówek, informacje o podstawowych mechanizmach pamięci oraz o roli powtórzeń w samokształceniu ułatwią nabycie umiejętności samodzielnego uczenia się języka. Są też pomocne w poznaniu siebie jako osoby uczącej się i uwierzenia we własne możliwości.

¹⁾ Autorka jest nauczycielem-bibliotekarzem w Gimnazjum nr 3 w Lublinie.

▼ Jak uczyć się szybko słówek

Cel ogólny: zapoznanie uczniów z najbardziej efektywnymi technikami pamięciowymi, zwiększającymi szybkość i skuteczność uczenia się języków obcych

Cele operacyjne:

Na poziomie *wiedomości* uczeń powinien po zajęciach:

- ▶ *zapamiętać*, co to jest pamięć i jakie są cechy pamięci doskonałej,
- ▶ *rozumieć* rolę efektywnego zapamiętywania w procesie samokształcenia.

Na poziomie *umiejętności* uczeń powinien umieć posługiwać się wybranymi technikami mnemonicznymi.

Metody pracy: wykład, pokaz, instruktaż, praca indywidualna, burza mózgów

Środki dydaktyczne: plansza: „Pamięć doskonała”, plakat ewaluacyjny w kształcie piramidy, karteczki samoprzylepne, mapa myśli „FOOD”.

Tok zajęć:

1. Rozbudzenie motywacji do aktywnego udziału w zajęciach przez zaprezentowanie następujących ciekawostek. Czy wiecie, że:

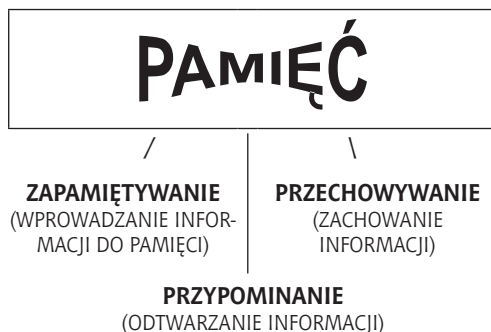
- ▶ Językoznawca, profesor Michael McCarthy z Uniwersytetu Nottingham zbadał, że przeciętnemu cudzoziemcowi goszczącemu w Wielkiej Brytanii na wakacjach potrzeba nie więcej niż dwa tysiące słów do sprawnej codziennej komunikacji. A rodowity Amerykanin i Brytyjczyk używają na co dzień zaledwie pięciu tysięcy wyrazów.
- ▶ W codziennej komunikacji (typowe sytuacje życia codziennego) wystarczy znać zaledwie 100 słów, aby zrozumieć połowę rozmowy w języku obcym.
- ▶ Naukowcy obliczyli, że by zrozumieć 90% przeciętnego tekstu w języku obcym potrzebujemy znać w nim jedynie 7,5 tysiąca słów.
- ▶ 41% mieszkańców Unii Europejskiej potrafi się porozumieć po angielsku. Dane te obejmują także Brytyjczyków, którzy stanowią około 16% ludności UE. W Danii, Holandii i Szwecji angielski zna prawie 78% ludności. Kolejne miejsca na liście unijnych języków obcych zajmują francuski, niemiecki i hiszpański.

- ▶ 350 milionów osób na całym świecie posługuje się angielskim jako drugim językiem.
- ▶ Gdybyś uczył się 6-7 słów dziennie w 10-15 minut i stosując mnemotechniki, które gwarantują skuteczność i trwałość przyswajania, to po roku opanowałbyś 365x6, czyli ok. 2500 słów. Jest to już tak poważny materiał leksykalny, dzięki któremu (może jeszcze niezbyt poprawnie), możesz porozumieć się z obcokrajowcem.

Różnie przekazuję uczniom te ciekawostki, np. w postaci pocztą dla grup, plakatu czy puzzli.

2. Następnie podaję temat i cel zajęć: *Największą zmorą samodzielnego uczenia się języka obcego są słówka. Aby szybko i „raz na zawsze” przyswajając słówka w języku obcym należy poznać i stosować określone – niezawodne techniki skutecznego uczenia się. I właśnie temu zagadnieniu będą poświęcone dzisiejsze zajęcia – Jak uczyć się szybko słówek w języku obcym.*

3. Stosując „burzę mózgów” uczniowie definiują pojęcie pamięci:



TO ZDOLNOŚĆ, PREDYSPOZYCJE UMYSŁU DO PRZYSWAJANIA, UTRWALANIA I PRZYPOMINANIA DOZNYCH WRAŻEŃ, PRZEŻYĆ I WIADOMOŚCI. To jeden z podstawowych procesów psychicznych człowieka²⁾.

4. Omawiam cechy pamięci doskonałej prezentując planszę „Pamięć doskonała”:

PAMIĘCIĄ DOSKONAŁĄ RZĄDZĄ DWA PODSTAWOWE CZYNNIKI: WYOBRAŹNIA I SKOJARZENIA. JEŚLI CHCESZ COŚ ZAPAMIĘTAĆ, MUSISZ SKOJARZYĆ (POŁĄCZYĆ) NOWĄ INFORMACJĘ Z CZYMS ZNANYM, ZAPAMIĘ-

²⁾ Słownik języka polskiego pod red. M. Szymczaka (1999), Warszawa: PWN, s. 588.

TANYM WCZEŚNIEJ, WYKORZYSTUJĄC SIĘ WŁASNEJ WYOBRAŹNI. „ŻYWE” OBRAZY I SKOJARZENIA TWORZYSZ WEDŁUG NASTĘPUJĄCYCH ZASAD:

OBRAZ POZYTYWNY	(przyjemny, chętniej do niego powracamy)
BARWA	(pełna gama barw i odcieni)
RUCH	(akcja, dynamizm, wielowymiarowość, rytm)
ABSURDALNOŚĆ I HUMOR	(obrazy śmieszne, zabawne, surrealistyczne)
ZWIĄZKI	(łącz i kojarz nowe informacje z czymś już znanym, stałym, zakodowanym)
+ PRZESADA	(w wielkości, ilości, kształcie i dźwięku)
LICZBA	(numeracja porządkuje i uszczegóławia)
USZCZEGÓLOWIENIE	(jeszcze więcej szczegółów)
SYNTEZJA	(przenoszenie jednych wrażeń zmysłowych na inne)
AMOR	(erotyka)
KOLEJNOŚĆ/PORZĄDEK	(grupowanie, klasyfikacja)
CODZIENNOŚĆ/NIECODZIENNOŚĆ	(raczej niecodziennosc, niezwykłość)
„JA” W OBRAZACH MENTALNYCH	(włączenie siebie w swoje skojarzenia)
AKTYWNA WYOBRAŹNIA	(nieograniczona, żywa wyobraźnia to podstawa pamięci)

Elementy żywego obrazu i zasady jego tworzenia łatwo zapamiętamy dzięki akronimowi:

OBRAZ PLUS AKCJA = PAMIĘĆ³⁾

5. Następnym etapem zajęć jest prezentacja wybranych systemów pamięciowych:

Łańcuchowa metoda skojarzeń (ŁMS)

Metoda ta pozwala na zapamiętywanie dowolnej liczby słów w określonej kolejności. Ciąg słów dzielimy w pary (ogniwa łańcucha), a te łączymy ze sobą za pomocą skojarzeń w szereg, łańcuch stosując wszystkie zasady „żywego” obrazu.

Przykład:

STOCKINGS – pończochy

CAROL – kołęda

TO SET UP – nakryć do stołu

CANDLESTICK – świecznik

PLUMS – śliwki

TO SEEK OUT – poszukiwać

IVY – bluszcz

JUMPER – sweter

STOMACH – brzuch

Wyobraź sobie siebie ubranego w intensywnie czerwone pończochy (**STOCKINGS**) podczas wędrowania od domu do domu z grupą śpiewającą bożonarodzeniowe kołędy (**CAROLS**). Sytuacja jest i śmieszna i niecodzienna, ponieważ strasznie fałszujesz i na ogół jesteś wstydlivy. W jednym z odwiedzanych domów gospodyni właśnie nakrywa do świątecznego stołu (**TO SET UP**) i zaprasza Was na kolację. Stół ugina się od obfitości świątecznych dań, lecz Twoją uwagę przyciąga ogromny, sześćoramienny, złoty świecznik (**CANDLESTICK**), na którym zamiast świec „płoną” blaskiem dorodne śliwki (**PLUMS**). Uwielbiasz je i zaczynasz poszukiwać (**TO SEEK OUT**) okazji, by niepostrzeżenie zjeść choćby jedną z nich. Nie dostrzegasz bluszczu (**IVY**), którym jest udekorowany stół, chcesz sięgnąć po swój przysmak, lecz rękaw Twojego świątecznego swetra (**JUMPER**) wplątuje się w gałązki rośliny. Łądujesz widowiskowo i z hukiem brzuchem (**STOMACH**) na stole, miażdżąc i zrzucając większość podanych smakołyków.

Technika słów zastępczych (TSZ)

Technika ta polega na przełożeniu słowa oryginalnego na blisko brzmiące polskie słowo lub słowa zastępcze i łączeniu je łańcuchem skojarzeń z podobnym „obrazem” znaczenia. I tutaj stosujemy zasady „żywego” obrazu. Na przykład: niemieckie słówko *besuchen* [bezu: chn] – *odwiedzać*, brzmi jak polskie „bez ucha”. Oczami wyobraźni widzimy swojego najlepszego przyjaciela, który bez ucha, z głową całą w bandażach leży samotnie w szpitalu, gdzie składamy mu wizytę⁴⁾.

³⁾ T. Buzan (1999), *Pamięć na zawołanie*, Łódź: Ravi, s. 47-49.

⁴⁾ H. Lorayne (1999), *Superpamięć dla uczących się*, Łódź: Ravi, s.79.

Inny przykład: z języka francuskiego *manche*, tj. rękaw [mansz]. Wyobraźmy sobie redaktora Wojciecha Manna, który w kolorowej, wzorzystej koszuli z długimi i bardzo szerokimi rękawami zamiast mówić do nas z ekranu telewizora, przystawia palec do ust i szepcze: Szszszsz...

Słówko hiszpańskie: *Difuntos* – Święto Zmarłych. Wyobraź sobie grób Lady Di (księżnej Diany), nad którym fruwa ogromny jak funt (jednostka masy równa od 0,350 do 0,560 kg) rój os i siebie, jak przy tym grobie, w Święto Zmarłych opędzasz się od tych nieznośnych owadów⁵⁾.

Mapy myśli

Za pomocą map myśli można gromadzić, rozwijać, a także utrzymywać słówka lub całe kategorie słów każdego języka obcego. Mapy myśli sporządzamy według następujących zasad:

- ▶ używaj czystych kartek papieru A 4,
- ▶ pisz i rysuj poziomo,
- ▶ na środku kartki narysuj obraz nawiązujący

do głównego tematu lub napisz charakteryzujące go słowo-klucz,

- ▶ od centralnego rysunku odprowadź grube linie-gałęzie dla skojarzeń podrzędnych,
- ▶ na każdej linii pisz słowo-klucz, zwięzłe, krótkie i znaczące dla siebie,
- ▶ linie mają taką długość, jak napisane na nich słowa,
- ▶ pisz dużymi literami,
- ▶ od narysowanych linii możesz wyprowadzić kolejne odgałęzienia do zapisania zagadnień podrzędnych (rysunek można porównać do planu miasta: ulice główne, boczne, zaułki itd.),
- ▶ używaj kolorów, by zaznaczyć i odróżnić związane ze sobą zagadnienia,
- ▶ używaj symboli – strzałki, znaki zapytania, wykrzykniki – dla wydzielenia i wyeksponowania poszczególnych obszarów mapy myśli,
- ▶ każdą główną gałąź wraz z jej wszystkimi rozwidleniami zakreśl dodatkową linią.



Mapa myśli „FOOD” wykonana przy pomocy programu komputerowego MindMapper 4.0.

⁵⁾ ibidem, s.79.

6. Omówione techniki służą szybkiemu i skutecznemu zapamiętywaniu słów i zwrotów obcojęzycznych. Aby nauczyć się ich „raz a dobrze” konieczne są powtórzenia i przeglądy wykonywane z odpowiednią częstotliwością. Pamiętaj, że *Repetitio est mater studiorum* – Powtarzanie jest matką uczenia się. Pierwsze powtórzenie powinna odbyć się po 10 minutach, a następne po 1 godzinie, po 24 godzinach, po 48 godzinach oraz po tygodniu, po miesiącu, po sześciu miesiącach i po roku⁶⁾. Bez powtórzeń pamiętamy tylko 20% nowych słówek po upływie dwóch tygodni. Regularne powtarzanie zaś podnosi skuteczność pamięci aż do 75% trwale zapamiętanego materiału.

7. Ćwiczenia dla uczniów lub grup:

- ▶ Zastosuj ŁMS do podanych słów: *discomfort, rhinoceros, fragile, disappointment, pyjamas, knit, altar, concert, sauce...*
- ▶ Za pomocą TSZ zapamiętaj następujące słowa: *quarantine, scrupulous, amalgamate, conclusion...*
- ▶ Za pomocą mapy myśli przedstaw wybraną kategorię słów: *school, fruits, animals...*

Ćwiczenie to może być częściowo pracą domową. Dobór pojedynczych słów i ich kategorii zależy od zasobu posiadanego przez uczniów słownictwa, a także realizowanego aktualnie bloku tematycznego. W przypadku map myśli można zebrać i utrwalić, a także pracując ze słownikiem rozszerzyć aktualnie poznawane słowa i zwroty.

8. Ewaluacja:

Na plakacie w kształcie piramidy uczniowie określają najważniejsze, ważne i nieważne ich zdaniem informacje i umiejętności, które poznali i nabyli podczas zajęć. Swoje uwagi zapisują

na kartkach samoprzylepnych i nakleją na piramidzie w następującej kolejności:



Informacja zwrotna może też dotyczyć atrakcyjności tematu, komunikatywności przekazu oraz atmosfery panującej na lekcji.

Bibliografia:

- Brzeškiewicz Z. (2005). *Jak łatwo i skutecznie uczyć się języków obcych*, Białystok: Studio Astropsycholog.
- Buzan T. (1999). *Pamięć na zawołanie*, Łódź: Ravi.
- Buzan T. (1999). *Ruszyć głowę*, Łódź: Ravi.
- Drapeau Ch. (2002). *Jak uczyć się szybko i skutecznie*, Warszawa: KDC.
- Jakubowski B., Supranowicz M. (2004). „Duchy języków” w: *Wiedza i Życie*, nr 2, s. 26-30.
- Lorayne H. (1999). *Superpamięć dla uczących się*, Łódź: Ravi.
- Okoń W. (1975). *Słownik pedagogiczny*, Warszawa: PWN.
- Słownik języka polskiego PWN* pod red. M. Szymczaka (1999), Warszawa: PWN.
- Szurawski M. (2004). *Pamięć. Trening interaktywny. Cz. 1*, Łódź: Ravi.
- Woźniak O. (2003). „Dlaczego angielski jest easy?”, w: *Przełom*, nr 10, s. 56-58.

(czerwiec 2005)

⁶⁾ Z. Brzeškiewicz (2005). *Jak łatwo i skutecznie uczyć się języków obcych*, Białystok: Studio Astropsycholog, s. 46.



Warto wiedzieć

Wprowadzamy ostatnie poprawki do *Europejskiego portfolio językowego dla dzieci od lat 6 do 10*. O rozpoczęciu sprzedaży w roku 2006 powiadomimy na naszych stronach www.codn.edu.pl/portfolio.

Autorski program nauczania języka francuskiego w klasach I-III gimnazjum²⁾



1. Charakterystyka programu

Reforma systemu edukacji wprowadziła wiele zmian w organizację nauczania języków obcych. Co prawda skupiła się głównie na nauczaniu języków obcych jako przedmiotu obowiązkowego, ale pozostawiła pewną wolną przestrzeń i wiele możliwości do pracy innej niż dotychczas, inaczej wykonywanej, w innych sytuacjach. Jedną z tych możliwości jest nauczanie języka francuskiego w gimnazjum jako drugiego języka obcego. Mając do dyspozycji jedną godzinę w tygodniu na kontakt z uczniami oraz z myślą o nauczycielach pracujących w podobnych warunkach, przygotowałam niniejszy program nauczania języka francuskiego w gimnazjum. Realizacja tego programu ma stanowić bazę wyjściową do dalszej nauki języka w szkole ponadgimnazjalnej.

1.1. Warunki realizacji programu

Przy opracowywaniu programu wzięłam pod uwagę różnorodność istniejących na rynku podręczników i materiałów dydaktycznych. Zakładam, że każdy nauczyciel wybierze podręcznik wiodący i będzie go uzupełniał materiałami dodatkowymi, które są niezbędne do utrzymania motywacji do nauki i osiągnięcia poziomu znajomości języka przewidywanego na koniec gimnazjum.

Materiały dydaktyczne powinny jednak zawsze uwzględniać zainteresowania konkretnej grupy młodzieży, dlatego też program ten zakłada uzupełnienie materiału odpowiednimi czasopismami, np. *Allons-y*, *Bonjour* itp. Realizacja programu nie wymaga szczególnego wyposaże-

nia technicznego. Jedynym stałym i koniecznym sprzętem jest magnetofon. W miarę możliwości dobrze byłoby jednak stosować na zajęciach różne środki dydaktyczne, np. nagrania audio i wideo czy Internet, które pozwolą skorzystać z materiałów przybliżających uczniom rzeczywistość francuską oraz ułatwią zrozumienie innych kultur a także posłużą uczniom przy opracowywaniu, np. projektów.

Ze względu na niewielką liczbę godzin oraz ograniczone warunki pracy nauczyciel sam powinien decydować o szczegółach organizacyjnych; dostosowywać tempo pracy i zakres materiału do możliwości szkoły, swoich uczniów oraz do rzeczy tak prozaicznych, jak choćby liczebność klasy.

Niniejszy program jest przeznaczony do realizacji w gimnazjum w wymiarze 1 godziny tygodniowo i uwzględnia pracę w klasach dzielonych na grupy.

1.2. Omówienie ogólne

Znajomość języków obcych we współczesnym świecie jest koniecznością wręcz standardem, do którego zaczyna przywiązywać się coraz większą wagę. Kwestia wielojęzyczności, rozumianej jako wymóg obecnej doby, kiedy znajomość jednego tylko języka obcego jest uważana za niewystarczającą, powoduje dynamiczny wzrost zainteresowania nauką języków obcych.

W dobie jednoczącej się Europy czynnikiem motywującym do nauki jest uświadomienie młodzieży korzyści, jakie płyną z nauki języków. Ludzie, którzy znają kilka języków, mogą czerpać w pełni z możliwości, jakie niesie ze sobą życie we współczesnej Europie:

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka francuskiego w Gimnazjum nr 5 w Zamościu.

²⁾ Opracowując niniejszy program korzystałam z różnych dostępnych programów do nauki języka francuskiego w szkołach podstawowych, gimnazjum (szczególnie: Z. Dzięgielewska, M. Pamuła, M. Szeska-Plewako (1999), *Program nauczania – język francuski*, Warszawa: WSiP; jak również z podręczników do nauki języka francuskiego i podręczników metodycznych. Program został pozytywnie zaopiniowany przez Radę Pedagogiczną i wdrożony do realizacji w Gimnazjum Nr 5 w Zamościu w roku 2002/2003. Tym samym dokonałam jego sprawdzenia w cyklu trzyletniej pracy w gimnazjum.

- ▶ Znajomość języków pomaga ludziom podróżować i nawiązywać przyjaźnie.
- ▶ Znajomość języków może dawać szansę lepszej pracy. W wielu zawodach jest ona wymogiem, w wielu innych może oznaczać szybszy awans i wyższe zarobki.
- ▶ Znajomość języków jest często niezbędna do aktywnego uczestniczenia w regionalnych, krajowych i europejskich przedsięwzięciach.
- ▶ Obywatele Unii Europejskiej mają prawo mieszkać i pracować w każdym kraju Unii Europejskiej. O wiele łatwiej jest korzystać z tego prawa, jeśli znamy język kraju lub regionu, do którego chcemy się udać.

Przed szkołą postawiono bardzo ważne zadania, wynikające z nauczania języków obcych, między innymi, rozwijanie w uczniach postawy ciekawości, otwartości i tolerancji wobec innych kultur przy równoczesnym pogłębianiu poczucia własnej tożsamości. Szkoła czuwa nad tym, aby przez naukę języka obcego uczniowie osiągnęli umiejętności sprawnej komunikacji językowej, która pozwoli im właściwie nawiązywać i podtrzymywać kontakty z cudzoziemcami oraz poznawać kulturę i sprawy życia codziennego w danym obszarze językowym.

We współczesnych metodach nauczania jest podkreślane scalenie sprawności receptywnych i produktywnych, sprawności interaktywnej – umożliwiającej prowadzenie konwersacji, oraz mediacyjnej, umożliwiającej różnorodne transformacje, np. zapis przekazanej ustnie informacji czy też tłumaczenie z jednego języka na drugi. Szczególnie zwraca się uwagę na czynnik interkulturowy, niezbędny w międzynarodowej komunikacji: akceptację własnej kultury, pozbycie się kompleksów kulturowych, zrozumienie, tolerowanie zachowań ludzi mówiących różnymi językami. Równie istotnym jest czynnik interdyscyplinarności nauczanego materiału językowego, a więc sięganie do różnych gałęzi wiedzy. Korzystanie z wiadomości przekazywanych na innych przedmiotach, jak np. geografia, sztuka czy historia w formie krótkich tekstów zaadaptowanych do poziomu i zainteresowań danej grupy uczniów, nie tylko usprawni pracę na lekcji i utrwali zdobyte informacje, ale również w dużym stopniu zapewni autentyczność komuni-

kacji, a więc zwiększenie motywacji, możliwe do osiągnięcia w szkole. Techniki pracy stosowane na lekcjach, np. matematyki, fizyki czy WOS-u mogą z powodzeniem być wykorzystywane przy analizie schematów, diagramów lub danych statystycznych. Inny znany uczniom język obcy, informatyka oraz dokumenty autentyczne (prasa, foldery, bilety, karty itp.) to źródła, z których nie sposób nie korzystać na lekcji.

Nowe wymagania, nowe potrzeby rynkowe i relacje między ludźmi powodują, że konieczne jest przyzwyczajanie uczniów do samodzielnego uczenia się i oceniania, poszukiwania własnych, najkorzystniejszych strategii uczenia się, rozwijania kreatywności, umiejętności pracy w zespole, a więc do pełnego uczestnictwa w procesie komunikacji.

▼ 1.3. Adresaci programu

Adresatem tego programu jest przede wszystkim nauczyciel gimnazjum, który na jego podstawie może:

- ▶ zaplanować krótkoterminowe cele, pozwalające na realizację zadań stawianych uczniom po ukończeniu gimnazjum,
- ▶ opracować rozkład materiału nauczania, pozwalającego na realizację tych celów,
- ▶ wybrać techniki pracy,
- ▶ dokonać wyboru podręcznika,
- ▶ dokonać wyboru uzupełniających materiałów dydaktycznych,
- ▶ zaplanować własny pomiar kompetencji językowych.

Program może służyć również nauczycielowi szkoły ponadgimnazjalnej, któremu pozwoli zorientować się dokładnie w zakresie materiału omówionego w gimnazjum. Może okazać się także przydatny rodzicom i uczniom, którzy mogą chcieć poznać wymagania stawiane na poszczególnych etapach nauki oraz po ukończeniu gimnazjum.

▼ 1.4. Charakterystyka uczniów w wieku gimnazjalnym

W okresie dojrzewania młodzież zajmuje się przede wszystkim sobą i swoimi problemami, związanymi z przechodzeniem z fazy dzieciństwa

w fazę dorosłego życia. Potrzeba niezależności, jaka pojawia się w tym wieku, wizja własnej koncepcji życia, chęć szybkiego bycia dorosłym i stowienia o sobie, burza emocji i nastrojów, potrzeba akceptacji przez rówieśników są przyczynami wielu problemów występujących w tym czasie, między innymi konfliktów z rodzicami czy nauczycielami. Nie ułatwiają one procesu kształcenia, wymagają stałej aktywności nauczyciela mobilizując go do poszukiwania atrakcyjnych form nauczania, wzbudzających zainteresowanie i zaangażowanie uczniów, do elastyczności w doborze sytuacji, tematów oraz kolejności ich wprowadzania w celu wytworzenia i utrzymania stałej motywacji. Nauczyciel, podejmujący się nauczania języka obcego, powinien nie tylko orientować się w psychologii rozwojowej, tzn. wiedzieć, czego i w jaki sposób można wymagać od dziecka, ale również orientować się w najistotniejszych osiągnięciach innych dziedzin psychologii i pedagogiki. Dziedziny te pogłębiają wiedzę na temat motywacji, niezwykle ważnej w nauce języka.

W zakresie sposobów uczenia się uczeń gimnazjum powinien już sprawnie posługiwać się wieloma różnymi strategiami uczenia się i zapamiętywania. W tym okresie młodzież osiąga wysoką zdolność myślenia abstrakcyjnego i logicznego, stawiając najpierw hipotezy, uwzględniając znane prawa i zasady ogólne, starając się przewidzieć wynik działania. Wydłuża się również możliwość koncentracji a pamięć jest dłuższa i trwalsza.



2. Cele nauczania



2.1. Cele ogólne

- ▶ Rozwijanie w uczniach poczucia własnej wartości oraz wiary w swoje możliwości m.in. przez pozytywną informację zwrotną dotyczącą indywidualnych umiejętności lingwistycznych.
- ▶ Stopniowe przygotowanie ucznia do samodzielności w procesie uczenia się języka obcego.
- ▶ Zapewnienie uczniom możliwości stosowania języka jako narzędzia przy wykonywaniu zespołowych projektów, zwłaszcza interdyscyplinarnych.

- ▶ Rozwijanie w uczniach postawy ciekawości, otwartości i tolerancji wobec innych kultur.

2.2. Cele językowe

Program nauki języka obcego w gimnazjum:

- ▶ przewiduje stopniowe poznawanie najistotniejszego materiału językowego: poznany materiał będzie stanowił jedynie podstawę dalszej nauki,
- ▶ zakłada konieczność wytworzenia motywacji, rozwój autonomii ucznia, kształtowania nawyków i wyrabiania technik samokształcenia językowego, potrzebnych do kontynuowania nauki,
- ▶ kładzie nacisk na rozwój kompetencji komunikacyjnej, która ma pozwolić uczniowi zaspokoić ciekawość i wytworzyć potrzebę komunikowania się,
- ▶ wdraża młodzież do pracy w grupie i odpowiedzialności za nią.

Głównym celem rozwijania umiejętności językowych jest więc kształtowanie osobowości, tolerancji i kultury ucznia, wzbogacanie jego wiedzy cywilizacyjnej oraz wspieranie rozwoju poznawczego i emocjonalnego ucznia.

Uczeń powinien nauczyć się udzielać informacji o sobie i swoim otoczeniu, wyrażać własne opinie, poglądy, emocje i stopniowo, za pomocą języka francuskiego, docierać do informacji z otaczającego go świata, a tym samym przez włączenie nowych elementów do własnej rzeczywistości będzie mógł porównywać, konfrontować, analizować, odbierać i przekazywać informacje.



3. Treści nauczania

Program zakłada, że uczniowie rozpoczynają naukę języka francuskiego w gimnazjum, są więc w okresie inicjacji i pierwszego etapu strukturalizacji. W większym też stopniu kładzie nacisk na sprawność rozumienia ze słuchu i sprawność mówienia jako informacji zwrotnej, chociaż należy zdawać sobie sprawę, że nie można nauczyć języka omijając podstawy gramatyki.

Żeby zaistniała jakakolwiek komunikacja nie wystarczy znajomość samej gramatyki czy słownictwa, trzeba jeszcze potrafić wykorzystać posiadaną wiedzę a więc uczeń musi znać podstawy fonologii, zasad morfosyntaktycznych czy zwrotów określonych rejestrów językowych.

3.1. Sytuacje

Po ukończeniu gimnazjum uczeń powinien umieć odpowiednio zareagować (posiadać niezbędne słownictwo oraz umiejętności dotyczące zachowań) w podanych poniżej sytuacjach.

Dziedzina	Miejsca	Osoby	Przedmioty	Wydarzenia	Dokumenty
osobista	dom, mieszkanie w rodzinie, u przyjaciół, na wsi, w górach, nad morzem	ja, członkowie rodziny, przyjaciele	meble, zwierzęta, rośliny, książki, sprzęt sportowy, prezenty	wakacje, podróże*, wycieczki*, spacer (piesze, rowerowe), święta rodzinne, spotkania, wydarzenia sportowe, wypadki, zjawiska atmosferyczne, czas wolny	czasopisma młodzieżowe, przepisy kulinarne, podręczniki szkolne, komiksy, listy osobiste, teksty reklam, nagrania audio i wideo, kalendarz
publiczna	świat*, Europa*, kraje frankofońskie*, Francja*, Polska*, Paryż*, moje miasto*, ulica, park, plac, sklep, stadion, restauracja, kawiarnia, hotel, miejsce kultu*, teatr, kino, muzeum, szkoła, klasa, stołówka, biblioteka, transport	przedstawiciele innych narodowości, nieznajomi, znajomi, przyjaciele, sprzedawcy, policja, kierowcy, lekarz, sportowcy, aktorzy*, artyści*, nauczyciele, dyrektor, koledzy	pieniądze, paszporty, towary w sklepach, torby podróżne, ubiory regionalne*, budynki, budownictwo regionalne*, wyposażenie klas, komputer, tornistry, torby, piórniki	choroby, mecze, konkursy, spektakle obrzędy rodzinne (chrzest, ślub, urodziny itp), obchody doroczne (Boże Narodzenie, Wielkanoc itp), ważne wydarzenia historyczne*, ważne wydarzenia historyczne Francji*, lekcje, przerwy, klasówki	ogłoszenia, etykiety, broszury reklamowe, foldery, bilety, menu, teksty piosenek i kolęd, kartki pocztowe, opakowania, słowniki

Materiał źródłowy: *Program nauczania – język francuski*: Z. Dziegielewska, M. Pamuła, M. Szeska-Plewako (1999), Warszawa: WSiP.

* Tematyka może być realizowana drogą projektów.

3.2. Funkcje komunikacyjne

3.2.1. Receptywne i produktywne (ustne)

Udzielanie informacji o sobie

- ▲ Przedstawić się (imię, nazwisko, wiek, narodowość, miejsce zamieszkania): *Moi, je m'appelle Marie. J'ai 13 ans. Je suis polonaise et j'habite à Zamość.*
- ▲ Scharakteryzować swoje samopoczucie: *Ça va bien / mal. Je vais bien.*
- ▲ Wyrazić swoje upodobania i zainteresowania: *J'aime jouer au foot mais je déteste le basket. Ça me plaît. Je n'aime pas ça.*
- ▲ Wyrazić chęć, niechęć: *Je voudrais un sandwich au fromage. Je ne veux pas aller avec Michel.*

Udzielanie informacji o osobach, przedmiotach, zdarzeniach

- ▲ Wskazać osobę: *Voici Madame Martin. C'est chauffeur de taxi.*
- ▲ Opisać osobę (wygląd, ubranie, cechy charakteru, zachowanie): *Elle est grande, brune et elle a les yeux verts. Elle porte un*

pantalon bleu. Elle aime la musique techno. Elle est gentille et sympa.

- ▲ Opisać przedmiot (rozmiar, ciężar, kolor, zastosowanie): *C'est un objet pour le voyage qui sert à ranger les vêtements. C'est grand, en cuir ou en plastique.*
- ▲ Określić czas (godziny, dni tygodnia, miesiące, pory roku, data): *Il arrive jeudi, à trois heures de l'après-midi.*
- ▲ Określić miejsce, położenie, kierunek: *On passe derrière le bâtiment. La poste est à côté de la gare. Prenez la rue à gauche!*
- ▲ Umiejscowić czynność w czasie:
 - czynność wykonywana w teraźniejszości: *aujourd'hui, maintenant, tout de suite..., Maintenant, il regarde la télé.*
 - czynność przeszła dokonana: *hier, hier soir, avant, mardi dernier... Hier, nous sommes allés au cinéma.*
 - czynność przyszła: *demain, lundi soir, la semaine prochaine... Nous allons faire une excursion.*
- ▶ Określić posiadanie i przynależność: *J'ai un*

chat. C'est sa voiture. C'est la maison de Monsieur Duval. Il a un joli appartement.

Zdobywanie informacji

▲ Prosić o informację na dany temat: *Pourriez-vous me donner un rendez-vous avec le Docteur Rochas? S'il vous plaît, pour aller à la gare? A quelle heure commence le film?*

► 3.2.2. Interakcyjne (ustne)

Nawiązywanie i podtrzymywanie kontaktu / Prowadzenie rozmowy

▲ Przedstawić i zareagować na przedstawienie: *Je vous présente Victor. C'est mon ami Paul. Enchanté. Ça me fait plaisir de te connaître.*

▲ Zgodzić się, zaprzeczyć, odmówić: *D'accord, c'est vrai / faux, Oui, avec plaisir. Ah! non, merci.*

▲ Wyrazić opinię: *Je pense que...C'est bien. C'est super. C'est une très bonne idée. C'est nul....*

▲ Zastosować zwroty grzecznościowe powitania i pożegnania: *Bonjour, au revoir, salut, à bientôt....*

Wpływanie na zachowanie rozmówcy

▲ Proponować: *Voulez-vous un coca/ Est-ce que tu veux aller au cinéma avec moi?*

▲ Prosić o przedstawienie się: *Moi, c'est Anne et toi?*

▲ Protestować: *Je ne suis pas d'accord. Je suis contre.*

▲ Udzielić rady: *Il faut retourner à la gare. Tu peux aller tout droit jusqu'au feu.*

▲ Zakazywać: *Il ne faut pas faire ça.*

▲ Instruować: *Tu dois écouter tes parents. Vous ne devez pas rester ici.*

▲ Ostrzegać: *Fais attention! Il est vraiment méchant ce chien!*

▲ Prosić o pomoc: *Aide-moi s'il te plaît!*

▲ Prosić o wykonanie czynności: *Passe-moi du pain, s'il te plaît!*

Reagowanie na zachowanie rozmówcy

Podziękować, np. *Je te remercie. Merci beaucoup....*

Przeprześć, np. *Pardon, excusez-moi....*

▼ 3.3. Materiał fonologiczny

► 3.3.1. Wymowa

▲ Przystwojenie zasad właściwego stosowania akcentu, rytmu i łączenia międzywyrazowego.

▲ Opanowanie prawidłowej intonacji, charakterystycznej dla zdań prostych: oznajmujących, pytających i rozkazujących.

▲ Stosowanie elizji.

► 3.3.2. Zasady czytania i pisania

Uczniowie zapoznają się z zasadami ortografii i na ich podstawie są w stanie napisać w miarę bez błędów polecane im krótkie i mniej skomplikowane zadania pisemne. Zdobывают umiejętności czytania różnego typu tekstów, kształcą strategię czytania, przez np. wyszukiwanie najważniejszych informacji, stawianie hipotez dotyczących treści i potwierdzania ich, pomijanie fragmentów nieistotnych dla globalnego zrozumienia, rekompensowania braków w zrozumieniu, wreszcie pracy ze słownikiem

▼ 3.4. Materiał morfosyntaktyczny

Prezentowany materiał morfosyntaktyczny powinien być opanowany w ramach wszystkich sprawności.

Article	indéfini	un, une, des
	défini	le, la, l', les
	partitif	du, de la, de l', des
	contracté	à, à la, à l', au, aux
	notion de quantité	un peu de, beaucoup de...etc
Adjectif pronominal	possesif	mon, ma, mes, ton... son... notre, nos, votre, vos, leur, leurs
	démonstratif	ce, cet, cette, ces
Nombre	les ordinaux, fractions simples	au delà de 100

Nom	pluriel féminin	-s, -x -e, -trice, euse
Adjectif qualificatif	féminin pluriel	-e irréguliers (belle, mignonne, blanche, première, langue...) -s,
Pronoms	personel sujet	je, tu, il, elle, nous, vous, ils, elles
	toniques	moi, toi, lui, elle, nous, vous, eux, elles
	relatif interrogatif	qui, qui? à qui? avec qui?
	de lieu (notion d'espace)	devant, derrière, à côté de, près de, au milieu de, sur, sous, dans, à droite, à gauche
	interrogatif	pourquoi, comment, quand, combien, où
Verbe (verbe + préposition)	mode, temps, morphologie emploi	indicatif présent, futur proche, passé composé (auxiliaire être et avoir), impératif sing, conditionnel de politesse
	types de verbes	– verbes réguliers courants en -er, -ir (finir, choisir), – verbes irréguliers: être, avoir, dire, venir, aller, sortir, pouvoir, vouloir, faire, savoir, partir, devoir, boire, prendre, – sujet impersonnel (il y a, il faut)
Phrase	simple	– déclarative, – impérative, – négative (ne...pas, ne...jamais, ne plus), – interrogative: intonative: est-ce que
	coordonnée	et, ou, mais

► 3.5. Procedury osiągnięcia celów (przykładowe techniki pracy)

Sprawności	Materiał dydaktyczny	Typy ćwiczeń	Uwagi
Rozumienie ze słuchu	– taśma magnetofonowa (dialogi, krótkie teksty ciągłe, piosenki) – materiał wideo (2-5 min) – tekst odczytany	– ustawić w kolejności obrazki, – wybrać właściwy obrazek, – test wielokrotnego wyboru prawda/ fałsz (pytania zamknięte), – ustawić zdania w usłyszanej kolejności, – połączyć ze sobą elementy, – znaleźć różnice, – uzupełnić tabelkę/ schemat (transkrypcja), – dopasować usłyszany tekst do obrazka, – uzupełnić niekompletną wypowiedź, – rozpoznać kontekst sytuacji	– stawianie hipotez, co do znaczenia, – wykorzystywanie elementów leksykalnych znanych i częściowo nowych
Rozumienie tekstu pisanego	– teksty z podręcznika, – krótkie teksty z prasy dla młodzieży – instrukcje, przepisy – dialogi – listy	– przeczytać tekst i znaleźć w nim konkretne informacje na dany temat, – wypełnić schemat, diagram, tabelkę, – przeczytać instrukcje i wykonać to, co zalecała, – rozpoznać kontekst sytuacji (kto mówi, o czym mówi, gdzie), – uzupełnić tekst z lukami, – podkreślić słowo kluczowe, – połączyć zgodnie z tekstem, – ustalić kolejność sekwencji dialogu/ tekstu, – znaleźć słowo niepasujące, – ćwiczenia: prawda/fałsz	– rozsypanka tekstowa – pomieszany dialog – praca ze słownikiem, – odwołanie do innych nauczanych dziedzin, – tematyka z programu

Mówienie	<ul style="list-style-type: none"> – tekst wypowiedziany (również taśma magnetofonowa, wideo), 	<ul style="list-style-type: none"> – powtórzyć, – zareagować po francusku na sytuację wg podanych tematów i sytuacji, – ułożyć dialog, 	<ul style="list-style-type: none"> – teksty znane i omówione, – praca w parach/ grupach,
	<ul style="list-style-type: none"> – dokumenty autentyczne (zdjęcia, foldery, reklamy, ilustracje, krótkie artykuły młodzieżowe) 	<ul style="list-style-type: none"> – ułożyć dialog na kanwie, – odpowiedzieć na pytania – odegrać scenkę – dokończyć wypowiedź (słowem lub jednym zdaniem), – przeczytać tekst, – poprosić o informację, – wyrazić opinię 	<ul style="list-style-type: none"> – tematyka projektów
Pisanie		<ul style="list-style-type: none"> – uzupełnić krzyżówkę – wypełnić tekst z lukami – uzupełnić dymki – ułożyć słowo z podanych liter – ułożyć zdanie proste, – połączyć zdania o podobnym znaczeniu, – uporządkować kolejność dialogu/ tekstu, – wypełnić prosty formularz, ankietę, schemat, – podpisać obrazki, – projekty, – dokonać opisu (4-5 zdań), – wpisać na plakacie tematycznym treść słowną, – wyrazić opinię (4-5 zdań) 	<ul style="list-style-type: none"> – przetwarzanie informacji, wychwycenie podstawowych informacji, – słownictwo wcześniej przeanalizowane, – tematyka projektów – życzenia świąteczne, walentynki, – ćwiczenia kierowane



4. Przewidywane osiągnięcia uczniów

Po ukończeniu gimnazjum uczeń powinien w zakresie poszczególnych sprawności (wymagania minimalne):

Sprawności	Działania
Rozumienie ze słuchu	<ul style="list-style-type: none"> – zareagować na polecenia nauczyciela, – rozumieć sens prostej sytuacji komunikacyjnej, – rozumieć proste wypowiedzi w języku standardowym,
	<ul style="list-style-type: none"> – zrozumieć sens ogólny wysłuchanego tekstu/ dialogu (podstawowe informacje), – uchwycić sens wypowiedzi częściowo niezrozumiałej (niektóre wyrazy lub zwroty nieznanne), – odtworzyć usłyszane zdanie (w mowie), – uzupełnić ćwiczenie na podstawie usłyszanej prostej informacji
Rozumienie tekstu pisanego	<ul style="list-style-type: none"> – rozumieć ogólny sens tekstu pisanego, – wyodrębnić podstawowe fakty i informacje (wydarzenia, osoby, wykonywane czynności, miejsca...), – rozumieć ogólny sens informacji zawartej w prospektach, reklamach, folderach, – postawić hipotezę w interpretacji tekstu, – rozpoznać formy czasownikowe, określić osobę, czas, – korzystać ze słownika
Mówienie	<ul style="list-style-type: none"> – zadawać pytania i udzielać odpowiedzi twierdzących i przeczących w sytuacjach określonych programem, – zbudować krótką wypowiedź (na podstawie opracowanego materiału),

	<ul style="list-style-type: none"> – zareagować odpowiednio do danej sytuacji, – wyrazić własną opinię, zdanie, – wyrazić zgodę lub sprzeciw, – umieć zacząć, podtrzymać i zakończyć krótką rozmowę, – stosować zasady gramatyczne, struktury językowe właściwe dla danego materiału, – odegrać scenki sytuacyjne, – przeczytać tekst wcześniej odczytany przez lektora, – przedstawić swoją osobę, przedstawić kolegę, – opisać obrazek
Pisanie	<ul style="list-style-type: none"> – uzupełnić tekst z lukami, formularz osobowy, – zredagować krótką informację, opis, – napisać prosty dialog, – korzystać ze słownika, – stosować zasady gramatyczne, struktury językowe, – umieć napisać informację dotyczącą własnej osoby, – ułożyć zdanie z podanym wyrazem

4.1. Projekt pedagogiczny (indywidualny lub grupowy)

Projekt jest jedną z technik wykorzystywaną w nauczaniu języka obcego. Pobudza kreatywność, zwiększa motywację uczniów do nauki, podkreśla autonomię ucznia oraz stymuluje jego aktywność.

Projekt prowadzi do wykonania konkretnego produktu finalnego, np. spektaklu teatralnego, wystawy, albumu, dossier. Uczniowie dokonują wyboru tematu i sposobu realizacji. Motywacja uczniów wzrasta w trakcie realizacji poszczególnych zadań, ponieważ ostateczna forma pracy zależy od nich, a efekt ich pracy zostanie zaprezentowany innym osobom – kolegom, rodzicom, nauczycielom. Aby osiągnąć oczekiwany rezultat muszą podejmować decyzje, prowadzić negocjacje, planować współpracę i rozdzielać zadania. Ćwiczenia indywidualne i grupowe pozwalają uczniom na wybór takich

zadań, w których czują się pewnie. Gdy jednak natrafiają na problem mogą oczekiwać pomocy ze strony innych członków grupy. Praca projektowa daje poczucie bezpieczeństwa wszystkim uczestnikom, gdyż nadrzędnym celem jest autonomia ucznia i respektowanie jego potrzeb. Nauczyciel ma funkcję drugoplanową, ograniczając się do udzielania pomocy tylko wtedy, gdy uczniowie się o nią zwrócą. W tradycyjnym systemie, nauczyciel określa treści i zadania a uczniowie je realizują. Projekt może być wykonany w dwóch wersjach:

- ▶ jako projekt krótkoterminowy trwający 1-2 tygodnie,
- ▶ jako projekt długoterminowy, który może być realizowany podczas jednego semestru lub nawet całego roku szkolnego.

Przykładowe tematy projektów przedstawia rozdział 3.1. Sytuacje.

(lipiec 2005)



WARTO WIEDZIEĆ

Przypominamy o książkach:

- ▶ Język angielski w przedszkolu i szkole podstawowej
- ▶ Język niemiecki w przedszkolu i szkole podstawowej

Szczegóły NIKE – Nauczycielska Internetowa Księgarnia Edukacyjna – www.codn.edu.pl

Z DOŚWIADCZEŃ NAUCZYCIELI



Agnieszka Kordyżon-Andrzejewska¹⁾
Warszawa

Nie zapominajmy o wymowie

Nauczanie wymowy jest kwestią bezdyskusyjnie ważną w całym procesie dydaktycznym, a mimo to często zaniedbywaną przez nauczycieli. Wśród wielu nauczających istnieje tendencja do rozbudzania u uczniów komunikatywności, a do wymowy nie przywiązuje się zbyt dużej wagi. Rzadko też nauczanie wymowy stanowi cel danej lekcji. Chciałabym zachęcić nauczycieli do systematycznego przeprowadzania ćwiczeń, których celem jest poprawa wymowy. Warto pokazać uczniom, że przez niewłaściwą wymowę mogą zostać źle zrozumiani.

Poniższe ćwiczenia często przeprowadzam w pierwszej klasie liceum. Ich celem jest rozwijanie umiejętności poprawnej wymowy poszczególnych wyrazów w języku niemieckim. Mogą zająć całą lekcję lub można je stosować na różnych lekcjach.



IN der Schule sehe ich IHN.



GEH WEG!

weg

Weg

ES WIRD SCHON DUNKEL,
WENN ICH DICH BESUCHE.

WEN BESUCHST DU HEUTE?

wenn

wen

Berlin

Hannover

Warschau
Krakau

Deutschland Polen Italien

Frankreich

Stadt

Staat



Wymawiaj poprawnie

Uczniowie otrzymują ilustracje, które pokazują, jak niepoprawna wymowa może zmienić znaczenie wyrazów. Zwracam też ich uwagę na krótkie i długie samogłoski.

Wskazuję kolejno obrazki, wymawiam właściwie wyrazy, po czym uczniowie powtarzają je za

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w Zespole Szkół Ogólnokształcących im. Gen. Stanisława Maczka w Warszawie.

mną. Następnie proszę poszczególnych uczniów o przeczytanie z właściwą wymową wskazywanych wyrazów z ilustracji. Uczniowie mogą jeszcze pokazywać sobie nawzajem ilustracje i wymawiać poprawnie znajdujące się na nich wyrazy. Następnie otrzymują do wykonania ćwiczenia:

Ćwiczenie 1. – zadaniem uczniów jest rozpoznanie, który wyraz jest inny od pozostałych trzech. Zaznaczają jego miejsce w tabeli.

- | | | |
|-----------|----------|---------|
| 1. Pollen | 2. Stadt | 3. weg |
| Pollen | Staat | Weg |
| Polen | Staat | weg |
| Pollen | Staat | weg |
| 4. wenn | 5. ihn | 6. Rate |
| wenn | in | Rate |
| wenn | ihn | Ratte |
| wen | ihn | Rate |

WYRAZ	MIEJSCE			
	1	2	3	4
1				
2				
3				
4				
5				
6				

Ćwiczenie 2. – uczniowie otrzymują kolejną tabelkę, w której muszą zaznaczyć, kiedy w wymówionym przeze mnie wyrazie usłyszeli krótką, a kiedy długą samogłoskę.

Przykładowe wyrazy:

1. wen 2. Polen 3. weg 4. in 5. Ratte 6. Stadt 7. wenn 8. Weg 9. ihn 10. Pollen 11. Rate 12. Staat

	kurz	lang
1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		
8		
9		
10		
11		
12		

Po zakończeniu ćwiczenia można jeszcze raz powtórzyć z nimi poszczególne wyrazy.

Ćwiczenie 3. – uczniowie otrzymują na kartkach zdania. Proszę poszczególnych uczniów o przeczytanie zdań na forum klasy i o zwrócenie uwagi na podkreślone części zdania.
IN – IHN

Er ist in der Schule.
Ich sehe ihn.
Ich sehe ihn in der Schule.
In der Schule sehe ich ihn.

WEG – WEG

Er steht auf dem Weg.
Er geht weg.
Geh weg aus dem Weg!

STADT – STAAT

Warschau ist eine Stadt.
Polen ist ein Staat.

Ćwiczenie 4. – uczniowie otrzymują zdania, które muszą uzupełnić.

- _____ ist ein Staat in Europa. (Pollen/Polen)
- Im Keller sehe ich oft eine _____ (Ratte/Rate)
- Hannover ist eine _____ in Deutschland. (Staat/Stadt)
- Auf dem _____ gibt es viele Autos. (weg/Weg)
- Bei der Bank zahlt man eine _____. (Rate/Ratte)
- _____ der Stadt befindet sich ein Theater. (ihn/in)
- _____ ich dich besuche, wird es schon dunkel. (wen/wenn)
- Mein Bruder geht _____. (weg/Weg)
- Die _____ ist ein Tier. (Ratte/Rate)

Powyższe ćwiczenia to tylko przykłady. Przygotowując lekcje często znajdujemy w różnych materiałach ćwiczenia dotyczące wymowy. Warto je gromadzić, pomogą nam systematycznie ćwiczyć dobrą wymowę, gdy zauważymy, że nasi uczniowie potrzebują przypomnienia, że błędna wymowa utrudnia wzajemne zrozumienie.

(sierpień 2004)

O odmianie czasownika

Wprowadzenie i wdrożenie znajomości odmian czasowników na lekcjach języka francuskiego dokonuje się na wiele sposobów. Chciałabym opisać jeden z nich, który wydaje mi się efektywny i interesujący.

Lekcje takie jak poniższa, przeprowadzam przede wszystkim w klasie pierwszej na poziomie początkującym, kiedy pomoc nauczyciela jest jeszcze niezbędna. Chóralne ćwiczenia lub pozostawienie ucznia samego z tabelą odmian, grożą zniechęceniem go do dalszej pracy. Tworzymy więc razem historyjkę, w której równocześnie pojawia się wiele czasowników. Ich zrozumienie wspomagam bardzo schematycznym rysunkiem.



Demonstrując czynności na rysunku układam wraz z uczniami *L'histoire de Jean (Historię Jasia)*:

Jean est à la maison.	Jaś jest w domu.
Il ouvre la porte.	Otwiera drzwi.
Il sort de la maison.	Wychodzi z domu.
Il va à l'arrêt de bus.	Idzie na przystanek autobusowy.
Il prend le bus.	Wsiada do autobusu.
Il va à l'école.	Jedzie do szkoły.
Il arrive à l'école.	Dojeżdża do szkoły.
Il entre à l'école.	Wchodzi do szkoły.
Il reste à l'école de 8h à 14h.	Pozostaje w szkole od 8.00 do 14.00
A 14h il sort de l'école.	O 14.00 wychodzi ze szkoły.
Il revient à la maison.	Wraca do domu.

Wprowadzam w ten sposób czasowniki *sortir, arriver, entrer, rester, revenir* (wyjść, przybyć, wejść, pozostać, wracać). Po kilkukrotnym powtórzeniu uczniowie na pewno opanują znaczenie tych czasowników oraz formę *il/elle (on/ona)*. Na tej samej lekcji, dorysowując Jasiowi kolegę lub koleżankę do towarzystwa, można opanować formę *ils/elles (oni/one)*, a także pozostałe formy czasownika. Uczniowie znają już końcówki czasowników regularnych i nieregularnych, więc z pomocą nauczyciela utworzą ich formy dla wszystkich osób. Dzielimy klasę na grupy/rzędy i każda z nich opowiada powyższą historię w różnych osobach. Korzyści płyną z faktu, że uczniowie są współautorami historii o Jasiu, zdania są ułożone w logiczną całość, wyrażają ciąg czynności, budzą zainteresowanie uczniów, mobilizują do aktywności.

Zadanie domowe polega na opanowaniu umiejętności opowiadania historii we wszystkich osobach.

Powyższe ćwiczenie pozwala wyjaśnić również inne problemy gramatyczne języka francuskiego, np. rozróżnienie przyimka **à** i **de** (*sortir de la maison, revenir à la maison; wyjść z domu, wrócić do domu, de 8h à 14h od 8.00 do 14.00*). Podstawiając na rysunku biuro zamiast domu i kawiarnię zamiast szkoły uzgadniamy przyimek do rodzaju rzeczownika: *sortir du bureau, aller au café*. Polskiemu uczniowi zawsze sprawia trudność właściwe zastosowanie przyimka. Ułatwiamy im to mówiąc, że to co zostaje za nami jest przyimkiem *de*, a to co jest jeszcze przed nami, dokąd zmierzamy jest wprowadzane przyimkiem *à*. Chcąc skupić się bardziej nad tym zagadnieniem można jeszcze wykorzystać następującą historyjkę.

Le 4 juin je pars pour la France.	4 czerwca wyjeżdżam do Francji.
Le 5 juin j'arrive à Paris.	5 czerwca przyjeżdżam do Paryża.

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka francuskiego w I Liceum Ogólnokształcącym im. B. Chrobrego w Gnieźnie.

Du 5 juin **au** 8 juin je reste **à** Paris. Od 5 do 8 czerwca pozostaję w Paryżu.
 Je pars **de** Paris **à** 11 heures. Wyjeżdżam z Paryża o 11.00.
 Je reviens **à** Varsovie **à** 13 heures. Wracam do Warszawy o 13.00.

Omówione ćwiczenie – pomysł historyjki – może służyć również do pracy przy wprowadzaniu lub utrwalaniu odmian czasownika w czasie innym niż teraźniejszy. Najlepiej można ją wykorzystać do nauki czasu *passé composé*.

Podane czasowniki odmieniają się z posiłkowym *être* i *avoir*. Uczulamy więc uczniów na uzgodnienie *participe passé* do podmiotu zdania.

Nie należy jednak wykorzystywać motywu historyjki dłużej niż na dwóch lekcjach. Możemy bowiem szybko zniechęcić uczniów, a lekcję uczynić nieciekawą.

Zaproponowana lekcja nie wymaga przygotowania dodatkowych pomocy, nadaje się do pracy z każdym podręcznikiem, jest wartka i ciekawa również dla licealistów, a przede wszystkim daje żądane i wymierne efekty.

(maj 2004)

Brygida Gorczyńska¹⁾
 Toruń

Ćwiczenia z kartami

Karty są różnej wielkości i zawierają obrazki, rysunki, słowa lub fragmenty zdań. Opracowałam je sama, choć sam pomysł nie jest mój. Karty są od dawna już stosowaną pomocą dydaktyczną na zajęciach językowych. Są wykorzystywane do pracy w grupach lub w parach w różnych celach – do wdrażania materiału gramatycznego, ćwiczenia umiejętności porozumiewania się, odpytywania uczniów czy przeprowadzania konkursów. Łatwo je wykonać samodzielnie i mogą one być stosowane wielokrotnie nawet wtedy, gdy koncentrujemy się na jednym zagadnieniu – zaczynamy wówczas od wprowadzania słownictwa czy ćwiczenia reguł gramatycznych a następnie przechodzimy do wdrażania wypowiedzi ustnych i pisemnych.

Oczekuję na przykład, by uczniowie radzili sobie z zakupami w sklepie odzieżowym. Pierwszym etapem pracy z kartami jest nazywanie widocznych na nich części garderoby, drugim odpowiedzi na krótkie pytania, wymagające ich użycia z przymiotnikiem w odpowiednim przypadku, trzecim dialog, wykorzystujący umiejętności ćwiczone wcześniej. Oto moje propozycje:

1. Karty „tekstylne”



Źródło: Według *Deutsch aktiv*.

Ćwiczenie odmiany przymiotnika – małe karty z naklejonymi obrazkami, przedstawiającymi części garderoby, a także informacje o ich kolorze i cenie. Uczniowie w parach lub w grupach „ciągną” karty z różnymi zadaniami:

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w Zespole Szkół Samochodowych w Toruniu.

- a. **Antwort** na die Frage „Was ist das?“
- Das ist ein roter Hut.
 - Das ist eine blaue Hose.
 - Das ist ein graues Hemd.
- b. **Sformuluj** die typische Aussage für den Kunden des Bekleidungsstores.
- Ich suche einen roten Hut.
 - Ich brauche eine blaue Hose.
 - Ich möchte ein graues Hemd kaufen.
- c. **Antwort** auf die Frage „Worin sieht deine Freundin (dein Freund) gut aus?“
- Er sieht mit dem roten Hut gut aus.
 - Sie sieht in der blauen Bluse gut aus.
 - Er sieht in dem grauen Hemd gut aus.

Przygotowywanie dialogów „Im Textilgeschäft“

– te same karty – teraz wykorzystuję informacje o kolorze, cenie i rozmiarze. W pierwszej fazie uczniowie korzystają ze swoich notatek ze zwrotami koniecznych do przeprowadzenia takich dialogów. Później kartka z obrazkiem jest jedynym impulsem do rozmowy. Na przykład:

- Guten Tag ! Sie wünschen bitte ?
- Ich suche einen schwarzen Hut.
- Welche Größe ?
- Größe 46 .
- Bitte, der hier ist Größe 46.
- Gut, den nehme ich.
- Sie bezahlen an der Kasse. Schönen Tag noch.
- Gleichfalls. Auf Wiedersehen !

2. Karty z dniami tygodnia, liczbami, miesiącami, latami

poniedziałek
7

Na małych kolorowych kartkach są naklejone dni tygodnia (w języku polskim) i liczby od 1 do 24. Takie karty wykorzystuję do:

Wdrażania i utrwalania nazw dni tygodnia i godzin

- a. **Antwort** auf die Frage „Wann kommst du?“
- Ich komme am Montag um sieben Uhr.
- Treść pytania może być oczywiście dowolnie zmieniana, np.: Wann hast du Deutsch? Wann kommt deine Freundin?

Utrwalania umiejętności podawania dat

- Wann ist sie geboren?
- Sie ist am dritten September 1982 geboren.

3 września
1982

3. Karty z obrazkiem ilustrującym zajęcia w czasie wolnym



Źródło: Deutsch aktiv

Mogą one służyć między innymi do ćwiczenia czasowników modalnych lub do wypowiedziania się o zajęciach w wolnym czasie.

Was willst du (möchtest du) am Wochenende machen?

- Ich will am Wochenende Fußball spielen.
- Ich möchte Tischtennis spielen.

4. Karty ze znakami drogowymi lub tablicami informacyjnymi



Źródło: Deutsch aktiv.

Te są pomocne do ćwiczenia czasowników modalnych, zaimka *man*, interpretacji znaków i tablic oraz pytań *Co wolno? Co można tutaj robić?*

- Was kann man hier machen? Hier kann man tanken.
- Was darf man hier nicht machen? Hier darf man nicht parken.

– Darfst du hier rauchen? Nein, ich darf hier nicht rauchen.

Mogą one być także materiałem symulującym do ćwiczenia reakcji językowych. Nauczyciel pokazuje obrazek, jednym lub dwoma zdaniami określa sytuację, a uczeń reaguje pytaniem lub stwierdzeniem.

Nauczyciel	Obrazek	Uczeń
Du musst parken.		Wo kann man hier parken?
Dein Tank ist leer.		Wo kann man hier tanken?
Du hast Hunger.		Wo kann man etwas essen?
Du hast Durst.		Wo kann man hier etwas trinken?
Du musst pipi machen.		Wo finde ich eine Toilette?
Du brauchst Kleingeld.		Wo kann man Geld wechseln?
Du suchst ein Taxi.		Wo kann man ein Taxi nehmen?
Deine Hände sind schmutzig.		Wo kann man hier Hände waschen?
Du hast Autounfall.		Wo kann man hier erste Hilfe bekommen?
Dein Freund ist am Steuer und fährt nach links. Was sagst du?		Hier muss man rechts fahren.
Dein Freund fährt 100. Was sagst du?		Hier darf man 60 fahren.
Dein Freund fährt rechts. Was sagst du?		Hier muss man geradeaus fahren.
Dein Freund fährt weiter. Was sagst du?		Hier muss man stoppen.
Ein Mann im Zug raucht. Was sagst du?		Hier darf man nicht rauchen.

5. Karty z zaimkami osobowymi i rzeczownikami

Te karty – tym razem wielkości A2 – stosuję do utrwalania zaimków dzierżawczych. Przygotowuję wiele takich kart. Pokazuję je uczniom lub przytwierdzam magnesami do tablicy, a uczniowie pisemnie lub ustnie odpowiadają na pytanie, np. *Wessen Vater ist das?*

er
Vater

Das ist sein Vater

6. Karty ze spójnikami i zdaniami w szyku prostym

Zadaniem ucznia jest utworzenie zdania ze wskazanym spójnikiem z zachowaniem właściwego szyku.

weil
ich habe heute keine Zeit

.... , weil ich heute keine Zeit habe.

denn
ich bin krank

..... , denn ich bin krank,

deswegen
du kannst das nicht machen

..... , deswegen kannst du das nicht machen.

7. Karty z rzeczownikami i czasownikami

Stosuję je do ćwiczenia strony biernej w różnych czasach.

das Mittagessen
vorbereiten

Was wird hier gemacht? Das Mittagessen wird hier vorbereitet.

Autos
verkaufen

Was wurde hier gemacht? Hier wurden Autos verkauft.

die Rechnung
bezahlen

Was ist hier gemacht worden? Die Rechnung ist hier bezahlt worden.

8. Karty z przymiotnikami i rzeczownikami

Wykorzystuję je do ćwiczenia odmiany przymiotnika bez rodzajnika, a docelowo jako ćwiczenia wprowadzające do dialogów o pogodzie, jedzeniu, chorobach. Zazwyczaj przytwierdzam je magnesami do tablicy. Towarzyszy im jakiś początek zdania, który zmieniam w trakcie ćwiczeń.

Das ist...

heiß..... Tee	kalt..... Wasser	italienisch..... Pizza
------------------	---------------------	---------------------------

Ich nehme gerne....

heiß..... Tee	kalt.... Wasser	italienisch..... Pizza
------------------	--------------------	---------------------------

Du kannst nicht mit in die Schule gehen.

stark..... Fieber	rot Nase	richtig Schnupfen
----------------------	-------------------	----------------------------

Ich habe heute.....

stark Fieber	rot Nase	richtig Schnupfen
-----------------------	-------------------	----------------------------

Heute ist.....

phantastisch..... Wetter	blau Himmel	toll..... Sonne
-----------------------------	----------------------	--------------------

To tylko niektóre z moich kart. Lubię je stosować, bo ułatwiają uczniom zapamiętanie ćwiczonego materiału, a dla mnie są dużym ułatwieniem w prowadzeniu lekcji.

(czerwiec 2005)

Anna Łojek¹⁾

Biskupiec

Walog dydaktyczny przysłów na lekcjach języka angielskiego

Czym jest przysłowie? Z pewnością rzadko kto zadaje sobie takie pytanie. Przysłowia są integralną częścią każdego języka, głęboko zakorzenione w świadomości każdego z nas, towarzyszą nam w codziennym życiu. W naszej komunikacji używamy wielu różnych powiedzeń, za pomocą których wyrażamy własne poglądy, opinie, uczucia, a czasem obawy i lęki. Bez przysłów język pewnie mógłby funkcjonować, ale na pewno byłby pozbawiony wielkiego bogactwa, jakie wnoszą do niego takie metafory.

Przysłowie według definicji słownikowej to: „*krótkie, znane, najczęściej mądre powiedzenie, w prostym języku*”. Przysłowie jest tworem językowym (literacko-językowym) o najrozmaitszej formie i treści, tradycyjnie powtarzanym. Pochodzi od greckiego słowa *paroimia*. Polski wyraz przysłowie jest natomiast zapożyczeniem, dosłownym tłumaczeniem łacińskiego wyrazu *pro. Verbum* (dosłownie przysłowie; łac. *Verbum* – słowo). Od strony formy jest to zwykle zdanie posiadające obraz słowny (porównanie lub prze-

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Zespole Szkół w Biskupcu.

nośnię). Znaczenie przysłowia w związku z tym jest zawsze podwójne, dosłowne i przenośne, przez wszystkich jednak rozumiane. Dla każdego narodu przysłowia mają różne znaczenie. Dla Polaków na przykład przysłowia są mądrością narodu, dla Francuzów echem doświadczenia (*les proverbes sont les echoes de l'experience*). W anglijszczyźnie potocznej przysłowia i zwroty przysłowiowe są ciągle żywe, a bez nich rozmowa nie byłaby tak interesująca.

W przysłowiu czasem w kilku słowach wyraża się pewna prawda o losie człowieka i jego codziennych doświadczeniach. Przysłowia ostrzegają i radzą, są mądrym komentarzem do pewnych sytuacji; a wszystko to czynią zwięźle i często z humorem. Łatwo je dlatego zapamiętać i stosować.

Przysłowia, przede wszystkim z kręgu kultury europejskiej, wykazują znaczne podobieństwa treściowo-tematyczne. Oto kilka przykładów przysłów pochodzących z różnych źródeł:

- ▶ angielskie: *The coat makes the man* – ubiór, szata czyni człowieka, czyli jak cię widzą, tak cię piszą,
 - ▶ rosyjskie: *Utro wieczera mudrienije* – rano mądrzejszy od wieczora, rano przynosi nową myśl, radę,
 - ▶ ukraińskie: *Słowo ne striała, a głubsze ranit* – słowo nie strzała, a głębiej może zranić.
- Najprostszy podział przysłów to:
- ▶ przysłowia o znaczeniu metaforycznym (*metaphorical meaning*),
 - ▶ przysłowia o znaczeniu dosłownym (*literal meaning*).

Przysłowie metaforyczne to na przykład angielskie: *Cross the stream where it is the shallowest* – Przechodź strumień w najpłytszym miejscu. Jeśli jednak zastanowimy się głębiej nad jego znaczeniem, odkryjemy również jego znaczenie przenośne, metaforyczne. Rozciąga się ono daleko szerzej – można je zastosować do każdej sytuacji, w której potrzeba cierpliwości, trudu i sprytu, wówczas zrozumiemy je jako radę: *Rozwiązania najprostsze są najlepsze. Nie należy spraw zbyt komplikować, trzeba starać się dochodzić do rozwiązań po najmniejszej linii oporu.*

Przykładem przysłowia o znaczeniu dosłownym może być również angielskie: *The more you have, the more you want*. Znaczenie

dosłowne to: *Im więcej się ma, tym więcej się pragnie*, odpowiednik polski zaś to: *Apetyt rośnie w miarę jedzenia*. W obu przypadkach jednak znaczenie jest jednoznacznie rozumiane.

W przysłowia tkwi wielki walor dydaktyczny. Można je z powodzeniem wykorzystać w nauczaniu języka, np. angielskiego na wszystkich poziomach, co nie tylko urozmaici lekcje, ale również oprócz nauki nowych słówek i struktur gramatycznych, nauczy ucznia interpretacji ukrytych znaczeń, obudzi chęć mówienia w języku obcym, prowadzenia rozmów i tworzenia nowych sytuacji. Przysłowia można dobierać według różnych kryteriów: czasów gramatycznych, rodzajów czasownika (regularny, nieregularny), zdań (rozkazujące, warunkowe itd.). Oto kilka przydatnych przysłów angielskich i ich odpowiedników w języku polskim, wokół których można zaplanować lekcję:

- ▶ *All is not gold that glitters* – Nie wszystko złoto co się świeci. Pozory mylą.
- ▶ *A bad workman always blames his tools* – Znaczenie dosłowne: Zły robotnik zawsze wini swoje narzędzia. Odpowiednik polski: Złej baletnicy przeszkadza rąbek u spódnicy.
- ▶ *Don't make a mountain out of a molehill* – Znaczenie dosłowne: Nie czyni z kretowiska góry. Odpowiednik polski – Nie rób z igły widły.
- ▶ *Out of the frying-pan into the fire* – Znaczenie dosłowne: Z patelni w ogień. Odpowiednik polski: Z deszczu pod rynnę.
- ▶ *A friend in need is a friend indeed* – Znaczenie dosłowne: Przyjaciół w potrzebie jest naprawdę przyjacielem. Odpowiednik polski: Prawdziwych przyjaciół poznaje się w biedzie.
- ▶ *It's easy to be wise after the event* – Znaczenie dosłowne: Łatwo być mądrym po zdarzeniu (fakcie). Odpowiednik polski: Polak mądry po szkodzie.

Odpowiednio skonstruowane ćwiczenia językowe, dobrane do poziomu zaawansowania językowego uczniów, powinny w myśl dewizy: *bawiąc, uczyć*. Czyż nie jest to coś, czego poszukuje każdy nauczyciel języka, chcąc urozmaicić swoje lekcje, nauczyć uczniów czegoś nowego, a przede wszystkim zainteresować? Nie trzeba chyba dodawać, iż najwięcej zapamiętujemy i najchętniej uczymy się wykonując ćwiczenia, które budzą w nas ciekawość i chęć poznania, a których nie musimy wykonywać z przymusu.

Tak też jest w przypadku ucznia, który oczekuje od nas czegoś innego niż zwykłego tekstu lub ćwiczenia gramatycznego z podręcznika, które bardzo szybko powodują znużenie. Dlatego też, jeśli chcemy zachęcić do nauki języka angielskiego, wprowadzajmy co jakiś czas ćwiczenia, które dadzą naszym uczniom trochę zabawy i satysfakcji z uczenia się, a nam powód do zadowolenia.

Przedstawiam propozycję wykorzystania przysłów polsko-angielskich na jednej z lekcji językowych. Oczywiście ćwiczenia można zmieniać i dopasowywać do poziomu i umiejętności językowych oraz wieku swoich uczniów.

Przysłowia angielsko-polskie uczą i bawią

Cele: wprowadzenie przykładowych przysłów angielskich oraz pokazanie, jak należy stosować znane powiedzenia w języku obcym i jak wzbogacają one dany język.

Pomoce dydaktyczne: kserokopie z ćwiczeniami, kreda, tablica, słowniki polsko-angielskie i angielsko-polskie.

Przebieg lekcji:

- ▶ Zadaję uczniom parę pytań wprowadzających: czym jest przysłowie, jakie funkcje spełnia, jakie znają przysłowia w języku polskim, czy znają jakieś przysłowia w języku angielskim? Jeśli tak, proszę o podanie przykładów, jeśli nikt nie zna żadnego przysłowia w języku angielskim, podaję swój własny przykład zapisując go na tablicy. Może to być: *All roads lead to Rome*. Następnie proszę o przetłumaczenie tego przysłowia na język polski i o doszukanie się jego znaczenia przenośnego.
- ▶ Podaję teraz przysłowie, które ma uświadomić uczniom, że wiele przysłów nie tłumaczy się dosłownie na język polski i odwrotnie. Na przykład *Don't make a mountain out of a molehill*. Stopniowo pomagam im zrozumieć znaczenie tego przysłowia. Pamiętajmy jednak, by pozwolić uczniom na dedukcję, naprowadzamy ich jedynie na właściwy tor myślenia, a nie wykonujemy zadania za nich samych. Uczniowie sami orientują się,

że nie powinni tego przysłowia tłumaczyć dosłownie: *Nie rób z kretowiska góry*, gdyż podobne powiedzenie nie istnieje w języku polskim, więc należy przetłumaczyć je tak, aby miało jak najbliższy odpowiednik w naszym rodzimym języku. *Nie rób igły z widły* – to polski odpowiednik, mimo, że w angielskim powiedzeniu nie ma śladu po igle i widłach. Ćwiczenie to jest też dla uczniów lekcją wprowadzającą do nauki tłumaczeń.

- ▶ Po tym krótkim wprowadzeniu dzielę uczniów na grupy 4-osobowe. Każda grupa otrzymuje kserokopię ćwiczeń – jeden arkusz z przysłowiami w języku angielskim i jeden z odpowiednikami tych przysłów w języku polskim, oczywiście w poprzestawianej kolejności. Zadaniem każdej z grup jest przy pomocy słowników połączyć angielskie przysłowia z ich polskimi odpowiednikami.

Famous English Proverbs

1. Actions speak louder than words.
2. All is not gold that glitters.
3. All's well that ends well.
4. As you make your bed, so you must lie in it.
5. Better late than never.
6. Between the hammer and the anvil.
7. Don't make a mountain out of a molehill.
8. First come, first served.
9. Forbidden fruit is sweetest.
10. A friend in need is a friend indeed.
11. Grain by grain, and then the hen fills her belly.
12. It never rains but poors.
13. It's easy to be wise after the event.
14. It's no use crying over spilt milk.
15. Like father, like son.
16. Look before you leap.
17. Make hay while the sun shines.
18. Necessity is the mother of invention.
19. Never look a gift horse in the mouth.
20. No gain without pain.
21. One swallow doesn't make a summer.
22. Out of sight, out of mind.
23. Practice makes perfect.
24. Still waters run deep.
25. Talk of the devil and he is sure to appear.
26. There's no place like home.
27. There's no smoke without fire

28. Too many cooks spoil the broth.
29. Where there's a will there's a way.
30. A word is enough to the wise.
31. You can't teach an old dog new tricks.
32. No news is good news.
33. Do as you would be done by.
34. Where one door shuts another door opens.
35. Like master, like man.

Polish equivalents

- a. Kto pierwszy ten lepszy.
- b. Nie wszystko złoto, co się świeci.
- c. Jedna jaskółka nie czyni wiosny.
- d. Bez pracy nie ma kołaczy.
- e. Czego Jaś się nie nauczył, tego Jaś nie będzie umiał.
- f. Jaki pan, taki kram.
- g. Jak Kuba Bogu, tak Bóg Kubie.
- h. Dla chcącego nic trudnego.
- i. Praktyka czyni mistrza.
- j. Niedaleko pada jabłko od jabłoni.
- k. Nieszczęścia chodzą parami.
- l. Kuj żelazo, póki gorące.
- m. Zakazany owoc najlepiej smakuje.
- n. Czyny mówią więcej niż słowa.
- o. Ziarno do ziarnka a zbierze się miarka.
- p. Wszystko dobre, co się dobrze kończy.
- q. Darowanemu koniowi nie zagląda się w zęby.
- r. Mądry Polak po szkodzie.
- s. Nie mów hop, póki nie przeskoczysz.
- t. Potrzeba jest matką wynalazku.
- u. Co się stało, to się nie odstanie. Nie należy płakać nad rozlanym mlekiem.
- v. Jak sobie pościelisz, tak się wyśpisz.
- w. Między młotem a kowadłem.
- x. Nie ma jak w domu.
- y. Cicha woda brzegi rwie.
- z. Nie ma dymu bez ognia.
- aa. Nie rób z igły widły.
- bb. Co z oczu, to z serca.
- cc. O wilku mowa, a wilk tuż tu.
- dd. Prawdziwego przyjaciela poznaje się w biedzie.
- ee. Mądrej głowie dość dwie słowie.
- ff. Brak wiadomości jest dobrą wiadomością.
- gg. Fortuna kołem się toczy.
- hh. Lepiej późno niż wcale.
- ii. Gdzie kucharek sześć, tam nie ma co jeść.

Po skończeniu ćwiczenia wspólnie sprawdzamy odpowiedzi. Jeśli czas pozwoli w celu utrwalenia i powtórzenia przysłów, można zorganizować zabawę w kalambury – przedstawianie za pomocą rysunków danego przysłowia na tablicy i oddgadywanie jego wersji angielskiej.

- Praca domowa: Wytłumaczyć krótko w języku angielskim sens i znaczenie np. tych powiedzeń: *Actions speak louder than words. All's well that ends well. As you make your bed, so you must lie in it. Beauty is only skin deep. Forbidden fruit is sweetest. Fine feathers make fine birds.*

Dobrze jest dobrać takie przysłowia, które można szeroko interpretować i do których wyjaśnienia uczeń będzie musiał użyć różnych struktur leksykalno-gramatycznych. Ze względu na dość duży poziom trudności powyższego ćwiczenia, należy zadać je uczniom co najmniej średnio zaawansowanym w języku. Można też wybrać inne ćwiczenie jako pracę domową dla uczniów mniej zaawansowanych. Na przykład:

Ćwiczenie – *Uzupełnij poniższe zdania, dobierając odpowiednie elementy z listy B.*

List A

1. All good things
2. All is not gold that....
3. All's well that.....
4. All roads lead.....
5. A bad workman al-ways blames.....
6. Any stick.....
7. Barking dogs.....
8. Better a lean jade than.....
9. Beauty is
10. Better be safe than...

List B

- a. seldom bite.
- b. ends well.
- c.only skin deep.
- d. to beat a dog.
- e.an empty hal-ter.
- f. to Rome.
- g. ... come to an end.
- h. his tools.
- i. sorry.
- j. glitters.

Gdy na następnych lekcjach uczniowie zaczną wtrącać do swoich wypowiedzi zapamiętane przysłowia, możemy tylko podkreślać, jak ułatwiają one precyzję wypowiedzi. Jeśli nie będą tego robić, róbmy to sami, bo na prawie każdej lekcji jest ku temu okazja.

(wrzesień 2004)

Reisen bilden – powtórzenie techniką stacji samodzielnego uczenia się

Szybko zachodzące zmiany w gospodarce, polityce i społeczeństwie pociągnęły za sobą zmiany w oświacie. Uczniowie przychodzą z innymi oczekiwaniami, preferencjami i nastawieniem niż ich poprzednicy. Coraz częściej zadaniem nauczyciela jest zachęcenie i aktywizowanie ucznia w procesie nauczania. Nie wystarczy ciekawy tematycznie tekst, forma nauki musi być przyjemna i niestresująca.

Nauczyciele *Primarstufe* doskonale znają i stosują technikę *stacji samodzielnego uczenia się*. Jej istotą jest samodzielność i autonomiczność uczenia się, a nauczycielowi daje ona możliwość skomponowania szerokiej gamy ćwiczeń. Uczeń sam określa tempo nauki, decyduje, które zadania wykona i w jakiej kolejności. Rolą nauczyciela jest przygotowanie stacji (stanowisk-stolików) z zadaniami w taki sposób, aby umożliwić uczniowi samokontrolę lub też zorganizowanie punktu, gdzie uczeń sprawdza, czy dobrze wykonał dane zadanie. Zadania muszą być przemyślane, zróżnicowane pod względem stopnia trudności, a polecenia jasno sformułowane. Kolejność wykonywania zadań jest dowolna.

Każdy uczestnik „zabawy” otrzymuje arkusz-protokół, na którym zaznacza znakiem X wykonanie danego zadania. Należy mu zaoferować np. 15 różnych stacji, z których powinien wybrać 9 dowolnych, według własnych możliwości i zainteresowań. Zabawa nie może być konkursem, ma pomóc uczniowi wypracować strategię uczenia się i rozwiązywania problemów.

Zadania mogą dotyczyć zarówno leksyki, jak i gramatyki. Proponujemy uczniowi powtórzenie (rzadziej wprowadzenie) materiału językowego do określonego tematu w formie ankiet, krzyżówek, wykreślanek, mini-testów wielokrotnego wyboru, podpisywania mate-

riału wizualnego, zadań typu: prawda/ fałsz, uzupełniania luk itp.

Niewątpliwym atutem stacji zadań jest możliwość obserwowania pracy grupy i poszczególnych uczniów, co niejednokrotnie pozwala zdiagnozować przyczyny trudności uczenia się. Pozwala ona również rozszerzać wiedzę uczniów. Jeśli na przykład, przygotowujemy stację na temat: *zdrowy styl życia* to uwzględnijmy: zdrowe odżywianie się, aktywne formy spędzania czasu wolnego, profilaktykę chorób, pielęgnację ciała, wpływ używek na organizm itp.

Technika stacji samodzielnego uczenia się odstrasza jednak wielu nauczycieli ze względu na czasowo- i pracochłonność przygotowania zadań. Można jednak podzielić się przygotowywaniem zadań z innymi nauczycielami, a ponadto wiele gotowych zadań znajdziemy w dostępnych na rynku podręcznikach.

Poniżej przedstawiam propozycję przeprowadzenia lekcji powtórzeniowej stacją zadań.



Reisen bilden- Wiederholung

Adresat: Klasa druga, liceum profilowane

Zadanie 1.

Połącz opis z odpowiednim słowem:

1. Ein Zimmer für zwei – die Halbpension
Leute
2. Ein kleines Hotel – das Einzelzimmer
3. Ein Zimmer für eine – die Pension
Person
4. Zwei Mahlzeiten pro – das Doppelzimmer
Tag sind inklusive.
5. Man wählt individu- – die Zimmerreservierung
ell das Frühstück.

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w Zespole Szkół nr 1 we Wrocławiu i doradcą metodycznym WCDN.

6. Hier kann man ein – das Frühstücksbuffet
Zimmer buchen. fet

Zadanie 2.

Odpowiedz na pytanie: **Wo kann man das machen?**

Auf dem Land, in den Bergen, im See, im Gasthaus, auf der Wiese, auf dem Bauernhof, im Wald, im Dorf, im Wald, auf dem Fluss, auf dem Pferd

essen	
wandern	
Blumen pflücken	
schwimmen	
die Ferien verbringen	
übernachten	
spazieren gehen	
reiten	
wohnen	
Boot fahren	

Zadanie 3.

Dopasuj środki lokomocji do następujących kategorii:

- LUFT
- WASSER
- MIT RÄDERN
- STRASSE

Das Flugzeug, der Bus, das Motorrad, das Moped, das Mofa, der Zug, das Fahrrad, das Taxi, die Straßenbahn, das Auto, der Wagen, das Boot, der Intercity, der LKW, das Schiff, die Fähre, der Hubschrauber ...

Zadanie 4.

Odpowiedz na pytanie: **Was kann man unterwegs machen?**

A Przyporządkuj zwroty:

a) auf die Bremse	essen
b) auf dem Campingplatz	überholen
c) die Aussicht	treten
d) im Zelt	suchen
e) durch die autofreie Zone	überqueren
f) einen Parkplatz	genießen
g) im Stau	spazieren gehen
h) ein Auto	stehen
i) im Speisewagen	schlafen
j) die Zeitung	lesen

B Przyporządkuj czynności do osób (należy wpisać oznaczenie literowe).

Der Autofahrer	Der Reisende im Zug	Der Fußgänger

Zadanie 5.

Zabytki

Dopasuj podpisy do obrazków (należy przygotować obrazki – najlepiej przy tym stoliku umieścić dużą planszę z ponumerowanymi obiektami, mogą być na niej pocztówki z miastem, w którym mieszkamy lub które jest znane uczniom. Wtedy nie musimy kopiować dla każdego ucznia obrazków, tylko kartę odpowiedzi):

DER TURM, DAS RATHAUS, DAS SCHLOSS, DIE KIRCHE, DAS MUSEUM, DAS THEATER, DAS STADION, DAS DENKMAL, DER BRUNNEN, DER PARK, DER PLATZ ...

Bild 1	...
Bild 2	
Bild 3	
Bild 4	
Bild 5	
Bild 6	
Bild 7	
Bild 8	
Bild 9	
Bild 10	

Zadanie 6.

Znajdź następujące informacje w trzech folderach hoteli (foldery hoteli):

	Hotel 1	Hotel 2	Hotel 3
Was kostet das Einzelzimmer?			
Wo liegt das Hotel?			
Was haben die Gäste zur Verfügung?			
Welche Freizeitangebote hat das Hotel?			

Zadanie 7.

Zdecyduj, które z tych aktywności są **charakterystyczne** dla poszczególnych pór roku:

- W** - Winter
- H** - Herbst
- F** - Frühling
- S** - Sommer

- faulenzten
- ins Freibad gehen
- eine Reise nach Wien machen
- Ski fahren
- am Strand liegen
- Schlittschuh laufen
- sich sonnen
- Bergwanderungen machen
- einen Sprachkurs machen
- die Blumen pflücken
- die Vögel singen hören
- schwimmen
- die Sandburgen bauen
- die bunten Blätter sammeln
- die Natur genießen
- Birne essen

Zadanie 8.

Uporządkuj dialog, podając kolejność wypowiedzi:

- Mit dem Bus?
- Zwei Wochen.
- Wie lange bleibst du dort?
- Was machst du in den Winterferien?
- Ja, ich fahre mit dem Bus.
- Warst du schon in den Alpen?
- Ich fahre nach Deutschland, in die Alpen.
- Ja, schon mehrmals.

Zadanie 9.

Przekreśl słowo lub zwrot, które nie pasuje do pozostałych:

1. Grenze, Auslandsreise, Zollamt, Pass, Inland
2. Zelt, Schischule, sich sonnen, Strand, See
3. Reiseanzug, Reisefieber, Tourist, Ferienjob, Reisekoffer
4. angeln, wandern, baden, tauchen, schwimmen, segeln
5. Erholung, Ferien, Urlaub, verreisen, Arbeit, Hotel
6. Schlafsack, Zelt, Camping, Hotel, Ferienlager, Gaskocher
7. Schwimmbad, See, Meer, Düne, Strand, Sand
8. Herberge, Wanderpfad, Rucksack, Wanderschuh, Düne, Gebirge
9. Bus, Rad, Zug, Straßenbahn, Flug

10. zu Fuß gehen, trampen, per Anhalter reisen, mit dem Zug reisen

Zadanie 10.

Ustal kolejność przygotowań do podróży:

- den Koffer packen
- eine Auslandsreise buchen
- Geld umtauschen
- für die Reise sparen
- Fahrkarten lösen
- den Urlaub langfristig planen
- Reisedokumente besorgen
- ein Hotelzimmer buchen
- sich Auskunft holen
- sich eine Wanderkarte und Reiseführer kaufen
- Reisevorbereitungen treffen
- in den Urlaub fahren

Zadanie 11.

Przeczytaj tekst o schroniskach młodzieżowych (informacje pod adresem: <http://www.dhj.de>) i odpowiedz na pytania (zamknięte), np.:

1. In Deutschland gibt es über 500 Jugendherbergen. Ja / nein
2. Man kann in einer Jugendherberge übernachten, wenn man Frühstück bezahlt. Ja / nein
3. Können alle in einer Jugendherberge übernachten? Ja / nein
4. Eine Jugendherberge gibt es fast in jeder Stadt. Ja / nein
5. In Jugendherbergen kann man sowohl schlafen als auch essen. Ja / nein
6. Die Jugendherbergen haben viele Angebote für Freizeit. Ja / nein

Zadanie 12.

Wyszukaj 12 słów związanych z podróżowaniem:

P	T	O	N	K	M	G	R	M	B	R	U	N	E	N	M	O	P	L	G	F	R	F	S	O
A	U	K	P	Z	Z	G	F	C	U	N	V	M	B	X	M	P	W	E	M	L	P	E	C	B
N	P	K	B	I	J	R	E	I	S	E	N	H	T	A	S	L	M		U	U	O	C	H	M
H	C	M	P	S	T	G	I	Z	S	E	H	E	N	S	W	Ü	R	D	I	G	I	E	L	B
A	B	E	S	I	C	H	T	I	G	E	N	R	S	D	A	R	I	O	H	Z	L	H	O	L
L	K	Z	I	N	K	T	I	M	O	N	T	A	S	I	N	S	E	L	M	E	K	I	S	O
T	B	U	C	I	G	R	E	N	Z	E	U	K	A	N	A	O	A	Y	M	U	D	A	S	N
E	K	G	H	S	B	A	M	O	F	A	H	R	K	A	R	T	E	H	O	G	S	P	B	A
R	K	N	T	M	L	M	L	G	B	E	F	A	M	N	P	F	I	L	P	E	I	E	R	A
O	I	B	A	U	I	P	T	E	S	P	A	S	S	O	O	L	L	H	U	H	A	D	S	N
I	K	L	N	S	A	E	C	R	M	B	O	S	I	G	H	B	A	T	V	O	I	R	L	I
Z	N	P	T	O	K	N	B	Y	K	M	N	O	H	K	S	T	A	D	T	T	O	U	R	P

Zadanie 13.

Dopasuj krótkie teksty do obrazków (nauczyciel przygotowuje krótkie teksty – podpisy – do ponumerowanych obrazków, np. widokówek z różnych regionów Niemiec).

Przykład zadania – podręcznik dla gimnazjalistów: geni@l A1, strony 78,79.

Zadanie 14.

Wypełnij formularz meldunkowy hotelu (gotowe formularze, wystarczy wykonać kserokopie, znajdziemy w wielu podręcznikach, np. *Passwort Deutsch 1, Memo ...*)

Zadanie 15.

Dopasuj pary:

Fernsehturm, Reichstag, Stephansdom, Daimler-Museum, Insel, Alpen, Hafen, Brandenburger Tor, Elbe, Ruhrgebiet

Berlin	
Essen	
Stuttgart	
Rügen	
Hamburg	
Wien	
Berlin	
Dresden	
Zermatt	
Berlin	

Powyższe zadania są propozycją – stopień trudności można obniżyć lub podwyższyć. Ważne jest jednak, aby wykonywanie zadań nie miało charakteru współzawodnictwa. Każdy uczeń z grupy powinien znaleźć zadania, które będą odpowiadały jego możliwościom. Należy również zapewnić warunki, sprzyjające samodzielności wykonywania zadań. Nauczyciel nie określa ani tempa pracy, ani kolejności wykonywania zadań, jest tylko życzliwym obserwatorem, ewentualnie doradcą, który pomaga sprawdzić poprawność wykonania zadania. Z moich jednak doświadczeń wynika, że uczniowie podejmują próby rozwiązania trudniejszych zadań, jeśli wiedzą, że sami sprawdzą rezultat.

Reasumując, technika stacji samodzielnego uczenia się jest naprawdę godna polecenia, gdyż sprzyja rozwijaniu autonomii ucznia, który samodzielnie decyduje o wyborze zadań, tempie i sposobie ich rozwiązywania. Ponadto uczeń ma możliwość samokontroli, a lekcja jest nietypowa. Jej podsumowaniem mogą być refleksje uczniów, np. co im się podobało, które zadania sprawiły najwięcej trudności itp.

Warto jeszcze wspomnieć, że raz przygotowane materiały można wykorzystać wielokrotnie.

(luty 2004)

Iwona Janowska¹⁾

Kraków

Jak rozwijam zainteresowania uczniów na lekcjach języka obcego? Propozycje lekcji

Przyswajanie języka obcego jest procesem długotrwałym i wielotorowym. Motywowanie uczniów do pracy i rozwijanie ich zainteresowań nie mogą więc być działaniami jednorazowymi czy sporadycznymi. Z mniejszym lub większym skutkiem powinny towarzyszyć uczącemu się od pierwszych „spotkań”

z językiem, przez wszystkie szczeble szkolnego nauczania do samokształcenia włącznie. Wachlarz możliwości jest ogromny. W kształceniu językowym na poziomie średnim i zaawansowanym obserwuje się najczęściej stosowanie takich metod, strategii i technik, zachęcających do nauki języka, jak:

¹⁾ Dr Iwona Janowska jest asystentem w Centrum Języka i Kultury Polskiej w Świecie UJ oraz prowadzi zajęcia w Instytucie Filologii Romańskiej Uniwersytetu Jagiellońskiego. Brała udział w naszym Konkursie 2003 – *Jak rozwijam zainteresowania uczniów na lekcjach języka obcego?*

- ▶ Nauczanie na podstawie materiałów autentycznych.
- ▶ Dobór ciekawej, nietypowej tematyki lekcji.
- ▶ Stosowanie materiałów bogato nasyconych treściami kulturowymi.
- ▶ Oddziaływanie na sferę emocjonalną uczniów przez materiały i techniki nauczania.
- ▶ Rozbudzanie zaciekawienia i zaangażowania uczniów w proces lekcyjny.
- ▶ Integrowanie wiedzy nabytej na lekcji języka z wiedzą nabytą na innych przedmiotach i poza szkołą.
- ▶ Nauczanie przygotowujące do pracy samodzielnej i do dalszego kształcenia językowego po opuszczeniu szkoły.
- ▶ Uwzględnianie na lekcjach języka problematyki europejskiej, międzynarodowej.
- ▶ Stosowanie w nauczaniu nowoczesnych technologii komunikacyjnych.
- ▶ Dobór tematyki pozwalającej na pogłębienie znajomości języka i poszerzenie ogólnej wiedzy uczniów (język jest nie tylko celem nauczania / uczenia się, ale również narzędziem zdobywania wiedzy o świecie).

Wymienione elementy najczęściej współwystępują – oczywiście w różnym natężeniu, w różnych proporcjach – we wszystkich jednostkach dydaktycznych, które można określić mianem interesujących. Zamieszczone poniżej scenariusze lekcji mogą być tego przykładem.



Lekcja nr 1

Temat: *Vivre libre comme un gitan... Być wolnym jak Cyganie...*

Poziom: średni lub zaawansowany

Czas: jedna lub dwie lekcje w zależności od zainteresowania uczniów

Cele: mówić o życiu Cyganów, poszerzyć słownictwo, poznać elementy historii mniejszości etnicznej Cyganów

Materiały: nagranie piosenki Garou *Gitan*, informacje z Internetu na temat życia Cyganów, mapa Francji, zdjęcia, kartki pocztowe Saintes-Maries-de-la-Mer

Temat oryginalny: o życiu Cyganów piszą wielcy pisarze, śpiewają piosenki wybitni pio-

senkarze, powstają opery i komedie muzyczne. Skoro niniejsza tematyka tak bardzo urzeka artystów, dlaczego nie miałyby zainteresować naszych uczniów i zachęcić ich do samodzielnego poszukiwania różnorodnych wątków „cygańskiej historii”.

Lekcję poświęconą Cyganom zapowiadam kilka dni wcześniej prosząc uczniów posiadających Internet o wyszukanie różnych dokumentów w języku francuskim, mówiących o ich życiu, języku, kulturze, wartościach itp. Sugeruję na przykład, wyszukanie informacji o pochodzeniu tej grupy etnicznej, ich corocznej pielgrzymce na południe Francji do Saintes-Maries-de-la-Mer, ich licznych piosenkach oraz zrobienie krótkich notatek na temat znanych dzieł literackich i muzycznych poświęconych Cyganom. Na przykład:

- ▶ *Sur la route gitane* (http://www.routard.com/mag_evenement.asp?id_evt=73)
- ▶ *Les Gitans* (<http://www.gitans.fr>), *Les Tsiganes* (<http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/europe/tsiganes.htm>).
- ▶ Piosenkarze (Garou: *Gitan*, Fr. Cabrel: *Gitans*, D. Guichard: *Le Gitan*, Dalida: *Gitane*, Y. Montand: *Mon pot' le gitan*, E. Piaf: *Le gitan et la fille*, Les Compagnons de la Chanson: *Les gitans*).
- ▶ *Carmen*: nowela P. Mérimée, opera G. Bizeta czy filmy takich reżyserów jak Carlos Saura, J-L. Godard.
- ▶ *Notre-Dame de Paris*, powieść V. Hugo, jej liczne adaptacje filmowe i komedia muzyczna zrealizowana przez L. Plamondon i R. Cocciante.
- ▶ *Wichrowe Wzgórze*, powieść E. Brontë lub inna pozycja literatury światowej mówiąca o Cyganach.

Uwaga: krótkie fragmenty tekstów proponowane poniżej mogą być użyte w różnych fazach lekcji do realizacji zadań zaplanowanych przez nauczyciela.

Przebieg zajęć

- ▶ Lekcję rozpoczynamy od wysłuchania piosenki Garou *Gitan*. Ponieważ zarówno piosenkarz, jak i utwór są uczniom dobrze znane, zachęcamy ich do wypowiedziania swoich odczuć, opinii, uwag, informacji na temat piosenki i jej wykonawcy. Dyskusja może mieć charakter spontaniczny lub – w zespole mniej aktywnym – będzie kierowana przez nauczyciela za pomocą pytań.

Gitan²⁾

Gitan
Je rêvais enfant
De vivre libre comme un gitan
Je voyais des plages
De sable noir
Où couraient des chevaux sauvages
Et je dessinais dans mes cahiers
Les sentiers secrets
Des montagnes d'Espagne
Gitan
Quand plus tard
J'apprenais mes premiers accords de guitare
Sur les routes je partais sans bagages
En rêvant
D'autres paysages
Où je suivais les gens du voyage
Dans leurs caravanes
Au son des violons tziganes
Vivre ma vie comme un gitan
Avoir la musique dans le sang
Et pour l'amour n'avoir dans la peau
Qu'une seule femme à la fois
Vivre ma vie comme un gitan
vivre ma vie comme je l'entends
Avoir la liberté pour drapeau
« Sans foi ni loi » pour credo

Gitan
Je le suis et je le resterai
Le temps de mon vivant
Mes guitares sont d'Amérique
Et mes paysages
De grands espaces blancs
Où je roule seul dans ma caravane
En éternel exil
Dans la jungle des villes
Refrain
Laï – Laï – Laï – Laï ...
Vivre ma vie comme un gitan
Avoir la musique dans le sang
Et pour l'amour n'avoir dans la peau
Qu'une seule femme à la fois
Laï – Laï – Laï – Laï ...
Vivre ma vie comme un gitan
Vivre ma vie comme je l'entends
Avoir la liberté pour drapeau
« Sans foi ni loi » pour credo
Laï – Laï – Laï – Laï ...
Vivre ma vie comme un gitan

- ▶ Odwołanie się do tytułu pozwoli na wprowadzenie innych terminów – synonimów słowa „cyganie”: *Gitans, Roms, Manouches, Tsiganes, Bohémiens*, wskazujących na ich pochodzenie i kraje, które zamieszkują.

Comment les appelle-t-on?

- Rom*, qui signifie « époux », désigne les Tsiganes d'Europe centrale. C'est le seul nom que les Tsiganes se donnent eux-mêmes.
- Tsigane*, ce terme sert à désigner les Roms, indistinctement de leur pays d'accueil.
- Gitan*, ce mot désigne en France les Tsiganes du Midi vivant près des Saintes-Maries-de-la-Mer.
- Bohémien*, les premiers Tsiganes arrivés en France venaient de la Bohême (une région de la République tchèque actuelle), d'où ce nom.
- Manouches*: en France, les Manouches sont généralement installés près des rives de la Loire.

- ▶ Dyskusja na temat cech charakterystycznych tej populacji, jej zwyczajów, tradycji, wartości, dobrych i złych stron wędrówek; uczniowie mogą czerpać informacje z własnych doświadczeń, jak również z literatury, piosenek, Internetu.

Où habitent-ils ?

Comme les Tsiganes n'ont pas d'Etat propre, ils sont dispersés non seulement à travers l'Europe, mais aussi en Amérique. Bien qu'il n'y ait aucun recensement sur leur population, on estime leur nombre à environ 80 millions.

De façon générale, les Tsiganes pratiquent le nomadisme, ce qui n'est pas sans leur causer des difficultés au plan de l'intégration sociale, car leurs valeurs et leur mode de vie différents les ont toujours soumis aux pressions assimilatrices de la population majoritaire, quel que soit leur pays d'adoption. Du fait de leur grande mobilité et de leur type d'habitat (souvent en caravane), les Tsiganes sont exclus des prestations et de la sécurité sociales, et généralement désavantagés dans le domaine de l'éducation, de l'emploi, de la santé, du logement et de la participation à la vie publique.

Quelle langue parlent-ils ?

Il y a encore des Tsiganes qui parlent leur langue ancestrale, le romani (ou tzigane). Cette langue est différente d'un pays à l'autre. On dénombre au moins une quinzaine de variétés de langues tsiganes.

²⁾ *Gitan*, interprétation: Garou, texte: L. Plamondon, musique: R. Musumarra.

- Uczniowie, którzy dotarli do informacji na temat miejsca pielgrzymek Cyganów, Saintes-Maries-de-la-Mer, mogą opowiedzieć w kilku zdaniach o tym dziwnym, ale wciąż kultywowanym zwyczaju. Wypowiedzi można ilustrować widokówkami, folderami, fotografiami owego pięknego zakątka usytuowanego w Kamardze, na Morzu Śródziemnym.

Le pèlerinage gitan

Gitans, Rom, Manouches... Comme chaque année, tous les 24 et 25 mai, les gens du voyage se donnent rendez-vous au pèlerinage des Saintes-Maries pour porter jusqu'à la mer la statue de leur patronne, Sara la Noire, la mystérieuse Gitane dont les origines restent encore aujourd'hui une énigme. Ils seront huit ou dix mille pèlerins à se diriger vers le bourg camarguais pour deux jours de fêtes et de retrouvailles. Et comme le dit la belle prière du peuple nomade : « Sainte Sara, mets-nous sur la bonne route... »

Nul ne sait très bien qui est Sara, la « patronne » des Gitans, ni comment son culte s'instaura aux Saintes-Maries-de-la-Mer. Ils la suivent de l'église à la mer, escortés par les gardians à cheval et les Arlésiennes, en lançant le cri mille fois répété : « Vive Sainte Sara ».

- Praca z tekstem piosenki Garou – Ćwiczenie rozumienia ze słuchu: kolejne słuchanie piosenki, podczas którego uczniowie odnotowują znane im słowa, fragmenty zdań, nazwy własne, co pomoże im znaleźć liczne odpowiedzi na pytanie: *De quoi chante Garou?* Nauczyciel wyjaśnia te fragmenty (słowa), których zrozumienie następcza trudności. Po odsłuchaniu wręczamy uczniom tekst piosenki i przystępujemy do następnego ćwiczenia.
- Kolejny moment kluczowy to dyskusja zmierzająca do wyjaśnienia dlaczego niniejszy temat inspiruje tak wielu twórców, czy „opowiadanie” o narodzie cygańskim wynika wyłącznie z chęci przedstawienia odbiorcom szczegółów jego życia, odkrywanie jego historii, zwyczajów? Dlaczego piosenkarze tak chętnie o nich śpiewają, a pisarze czynią głównymi bohaterami swych utworów? Otóż owa mniejszość etniczna fascynuje swą odmiennością, zagadkowością różnorodnych twórców. Pisząc o tej tajemniczej społeczności, z jednej strony odkrywają jej

obyczaje, z drugiej zaś traktują ją jako zbiór pewnego rodzaju symboli służących do wyrażania swych własnych uczuć i pragnień.

O czym więc marzy Garou, podobnie jak wielu innych artystów? Mając tekst przed oczami, uczniowie szukają fragmentów świadczących o ucieczce od rzeczywistości w świat wolności i poetyckich marzeń, którego symbolem jest przysłowiowe życie cygańskie.

Przykład: *vivre libre, parcourir des sentiers secrets, découvrir des paysages sauvages, partir sans bagages, avoir la musique dans le sang, avoir la liberté pour drapeau, fuir la jungle des villes, vivre la vie à sa façon, ne pas être obligé de respecter les lois.*

- Jeśli zdołamy rozbudzić zainteresowanie uczniów tematyką „cygańską”, po proponowanej powyżej lekcji młodzież sama sięgnie po nagrania i dokumenty z Internetu (choćby te proponowane powyżej) i nada ciąg dalszy pracy rozpoczętej w klasie. Na wniosek uczniów możemy zaplanować kolejną lekcję poświęconą słuchaniu piosenek i dyskusji na temat informacji zaczerpniętych z literatury, prasy czy Internetu.
- **Zadanie domowe:** *Une vie gitane, cela vous tente ou décourage? Argumentez en quelques phrases. (Wieść cygańskie życie – jesteś za czy przeciw? Przytocz kilka argumentów).*



Lekcja nr 2

Temat: *Vins de France – Winnice Francji*

Poziom: średni lub zaawansowany

Czas: dwie lekcje

Cele: rozmawiać o francuskich winach, poszerzyć słownictwo (pole leksykalne wina), poznać elementy cywilizacji: francuskie wina

Materiały: teksty na temat win pochodzące z podręczników do nauczania cywilizacji francuskiej i Internetu, mapa Francji, zdjęcia, ulotki informacyjne, kartki pocztowe z regionów produkujących wina

Konsumpcja wina to problem o szerokim zasięgu społecznym, niezamykający się w granicach jednego państwa czy narodu, jest wszechobecny i znajduje swój wyraz w materiałach

szkolnych czy pozaszkolnych. Podejmowany na lekcjach języka obcego staje się nośnikiem wiedzy cywilizacyjno-kulturowej i różnych elementów językowych. Krótko mówiąc, pozwala realizować cele językowe, wychowawcze i kulturowe. Z metodycznego punktu widzenia, to możliwość stosowania licznych i urozmaiconych procedur lekcyjnych oraz duża szansa zainteresowania wszystkich uczniów.

Przebieg zajęć:

► Winnice Francji – Lekcję rozpoczynam od krótkiej rozgrzewki językowej: odwołując się do doświadczeń uczniów zachęcam ich do wypowiedzenia się na temat zwyczaju picia wina we Francji i w Polsce nie przemilczając problemu niewłaściwego spożywania alkoholu i jego nadużywania. Przy okazji pytam o znane im marki wina francuskiego.

Nazwy win często kojarzą się z nazwami regionów, należy więc usytuować je na mapie Francji, co pozwoli uczniom odświeżyć znane im nazwy regionów, stron świata oraz konstrukcje przyimkowe (*dans le Val de Loire, en Bourgogne* itp.). W tym wstępnym ćwiczeniu posługujemy się mapą Francji przedstawiającą najważniejsze winnice.

► Marki, etykiety, oznaczanie win – Jeśli dysponujemy różnymi etykietkami win, możemy nauczyć młodzież odczytywania zamieszczonych tam informacji. Dzielimy klasę na 2–3-osobowe grupy, wręczamy każdej grupie inną etykietkę i po kilku minutach każda ekipa prezentuje dane zamieszczone na etykietce. W celu ułatwienia zadania proponujemy na przykład sporządzenie krótkiej notatki, która pomoże uczniom w odczytaniu i zrozumieniu niektórych terminów.

Les appellations

Les vins sont classés en deux grandes catégories :

- ▲ les vins de table,
- ▲ les vins de qualité produits dans des régions déterminées (VQPRD).

Les vins de qualité se divisent en deux grandes catégories :

- ▲ les vins délimités de qualité supérieure (VDQS),
- ▲ les vins d'appellation d'origine contrôlée (AOC).


L'étiquette des bouteilles est une véritable carte d'identité pour toute production.

Elle doit obligatoirement comporter :

- ▲ degré alcoolique + volume = contenance de la bouteille,
- ▲ dénomination catégorielle : vin de table, vin de pays, appellation d'origine,
- ▲ le nom de l'appellation : Bordeaux, Bourgogne, Alsace, etc.,
- ▲ nom et adresse de l'embouteilleur.

Elle peut aussi comporter (mais ce n'est pas obligatoire):

- ▲ nom de marque (Châteauneuf-du-Pape, Beaujolais),
- ▲ le millésime (rocznik),
- ▲ photo du château ou du vignoble,
- ▲ le lieu de mise en bouteille,
- ▲ nombre de bouteilles produites.

Les vignobles de France ³⁾	Le vin
	<p>La France est célèbre pour ses vins. On en fabrique dans plusieurs régions. Les plus grands vignobles se trouvent:</p> <ul style="list-style-type: none"> - dans le Val de Loire, - dans les environs de Bordeaux, - dans le Languedoc-Roussillon, - en Provence, - dans la Vallée du Rhône, - en Bourgogne, - en Champagne, - en Alsace.

Po wstępnej prezentacji winnic proponujemy krótkie ćwiczenie ustne. Grupa uczniów (ochotników) wymienia jakąś nazwę wina, ktoś z drugiej grupy wyjaśnia, gdzie jest produkowane i wskazuje region na mapie.

³⁾ SOPEXA-Comité National des Vins de France, 43, rue de Naples, 75008 Paris, 1979.

- Konsumpcja win. Praca z tekstem – Wręczamy wszystkim uczniom poniższy tekst (lub dokument o podobnej treści), mówiący o sztuce serwowania win. Po przeczytaniu i zrozumieniu tekstu należy rozwiązać umieszczone poniżej ćwiczenie. Może ono nastroczać pewne trudności, dlatego też proponuję potraktować je jako uzupełnienie informacji zawartych w tekście i pomagać uczniom w jego rozwiązaniu.

Le vin⁴⁾

Le vin est à la mode ! Il est partout : sur les étagères au supermarché, dans les journaux, à la télévision. Le vin fait la conquête des Etats-Unis. Vous êtes peut-être curieux mais aussi intimidé par la mystique et le snobisme qui entourent le vin. Voici donc quelques conseils pratiques très simples pour vous aider.

Il y a en gros trois sortes de vin : le vin rouge, le vin blanc, le vin rosé. Un vin peut-être doux, c'est-à-dire sucré ; ou sec, c'est-à-dire pas sucré du tout ; ou demi-sec, entre les deux.

Un vin bien choisi met en valeur la nourriture qu'il accompagne, et vice-versa. On sert les vins doux avec le dessert, les fruits, ou entre les repas avec de petits gâteaux. Les vins secs ou demi-secs vont bien avec le reste du repas. D'une façon générale, on sert les vins au goût subtil avec les plats délicats comme le poisson, le veau, ou le poulet. Au contraire, le boeuf, les plats épicés et les fromages forts exigent un vin rouge robuste. Le rosé, s'il n'est pas trop doux, va bien avec tout.

Les salades ou les légumes assaisonnés avec de la vinaigrette ou du citron rendent désagréable le goût du vin. Il est préférable de servir de l'eau ou une autre boisson avec ces plats.

On sert le rosé et le vin blanc, y compris le champagne, très frais, mais on sert le vin rouge à la température de la pièce. Quand vous versez du vin dans un verre, n'oubliez pas de le sentir avant de le goûter. L'odeur du vin c'est son bouquet. Certains vins ont beaucoup de bouquet et peu de goût, et quelquefois c'est le contraire. L'idéal, bien sûr, est un vin qui a à la fois un bouquet et un goût délicieux.

- Ćwiczenie na podstawie tekstu: dobieranie wina do potraw

Associez le vin au plat.

1. poissons, huîtres, coquillages, crustacés	A. vins rouges bouquetés, légers et peu corsés
--	--

2. entrées et hors-d'oeuvre	B. vins blancs secs ou demi-secs, vins rosés
3. viandes blanches (veau, agneau, porc) et volailles	C. vins blancs secs, mousseux blancs légers, Champagne brut
4. viandes rouges (mouton, boeuf)	D. mousseux, Champagne demi-sec, vins doux naturels
5. gibier	E. vins rouges de grande sève assez corsés
6. foie gras en hors-d'oeuvre	F. vins blancs, Champagne demi-sec, vins doux naturels
7. fromages à pâte molle (Brie, Camembert, Pont-l'Evêque)	G. grands vins rouges corsés, généreux et puissants, mais réserver des vins délicats et élégants pour le gibier à plume
8. desserts sucrés	H. vin blanc sec puissant et nerveux
9. fruits	I. grands vins rouges corsés, généreux et puissants

Réponses : 1.C, 2.B, 3.A, 4.I, 5.G, 6.H, 7.E, 8.D, 9.F

- Ćwiczenie: kieliszki odpowiadające różnym gatunkom wina – Associez le verre au vin. Ćwiczenie o charakterze ludycznym: dopasowanie kieliszków do gatunków wina. Przedstawiam najpierw kilka charakterystycznych lampek przeznaczonych dla różnych typów win. Następnie dzielę klasę na dwie grupy: członkowie pierwszej grupy informują klasę, jakie wino zamierzają podać zaproszonym gościom, natomiast uczniowie należący do drugiej grupy określają, jaki rodzaj lampek należy przygotować.

A vin fin verre fin. A grand vin... grand verre aux deux tiers plein.

A		B		C	
D		E		F	
G		1. Côtes du Rhône		C	
		2. Bordeaux		F	
		3. Alsace		E	
		4. Bourgogne		D	

⁴⁾ Rocher (de) F., Rocher (de) G. (1980), *Options: aperçus de la France*, USA: John Wiley & Sons.

H		5. Provence	G
		6. Champagne	H
		7. Anjou	B
		8. Val de Loire	A

- Ćwiczenie: rozpoznajemy gatunki wina na podstawie butelki

Reconnaître le vin d'après la bouteille

Oto kilka typowych butelek, które odpowiadają pewnym gatunkom wina. Możemy przynieść do klasy takie butelki i opisać je wraz z uczniami, można również posłużyć się zdjęciami, ilustracjami, włącznie z rysunkami na tablicy. I podobnie jak w przypadku lampek do wina, krótkie ćwiczenie-zabawa polega na określeniu kształtu butelki (grupa nr 1) i podaniu (grupa 2), jakiej marki wino się w niej znajduje.

		
Alsace	Champagne	Bordeaux
		
Côtes du Rhône	Bourgogne	Provence

- Ćwiczenia dodatkowe: utrwalenie poznane-go materiału

Ćwiczenia ustne: serie pytań i odpowiedzi z maksymalnym udziałem uczniów, odgrywanie ról: sprzedawca win – klient, zamawianie dań w restauracji z odpowiednio dobranym

winem, udzielanie porad, przygotowanie jadłospisu na uroczyste przyjęcie itp.

Ćwiczenia pisemne: wielokrotny wybór, zdania z lukami, dopasowywanie, prawda-fałsz. Oto przykładowe ćwiczenie prawda-fałsz, odnoszące się do całej lekcji poświęconej winom:

		VRAI	FAUX
1.	La Bretagne et la Normandie, ce sont deux régions viticoles très célèbres.		
2.	La Champagne et la Bourgogne ont donné le nom aux vins fabriqués dans ces régions.		
3.	Vins de qualité peuvent être fabriqués dans n'importe quelle région		
4.	Chaque étiquette doit comprendre la photo du vignoble d'origine.		
5.	Le bouquet c'est l'odeur du vin.		
6.	On sert le champagne et le vin rosé à la température de la pièce.		
7.	On sert les vins doux avec les desserts et les fruits.		
8.	On peut servir les vins aux goûts subtils avec tous les plats.		
9.	Le verre à champagne doit être plat et large /ouvert.		
10.	On met le vin d'Alsace dans des bouteilles minces et hautes.		



Lekcja nr 3

Temat: Apprendre l'Europe... en jouant aux cartes / Poznać Europę... grając w karty

Poziom: średni

Czas: dwie lekcje

Cele: poprosić kogoś o coś, poszerzyć słownictwo, poznać kraje Europy

Materiały: karty: *Jeu de la famille Europe*⁵⁾, mapa Europy

Wśród materiałów przeznaczonych do przybliżania uczniom kultur krajów europejskich

⁵⁾ A. Fanel, *Jeu de la famille Europe*, éditions af Arnaud Fanel, Sources d'Europe.

ciekawym elementem są wszelkiego rodzaju gry, zabawy i plansze. Można z powodzeniem stosować je nie tylko na lekcji, ale również na zajęciach pozalekcyjnych. Jest to sposób niezwykle atrakcyjny; podczas zabawy uczniowie są w stanie pokonać większe trudności niż przy zastosowaniu tradycyjnych technik nauczania.

Wybrałam materiał stosunkowo prosty, niezbyt drogi, w który z powodzeniem mogą zaopatrzyć się nauczyciele i szkoły. Jest to tradycyjny zbiór kart, tzw. „siedem rodzin” (7 tematów × 7 państw = 49), przedstawiający siedem charakterystycznych elementów (tematów) w siedmiu wybranych państwach Unii Europejskiej. Siedem dziedzin, które poznają uczniowie to: święta, dania, zabytki, artyści, baśnie, sporty, odkrycia. Karty są barwne, pomysłowo wykonane, zawierają wszystkie niezbędne informacje.



Przykład: Temat „odkrycia” (*Les découvertes de la famille Europe*) dotyczy następujących państw i wydarzeń:

1. Anglia:	Isaac Newton
2. Francja:	Marie Curie
3. Grecja:	Pythagore
4. Niemcy:	Gutenberg
5. Portugalia:	Fernand Magellan
6. Szwecja:	Alfred Nobel
7. Włochy:	Morco Polo

▼ **Wariant I** – Gra w karty zgodnie z regulaminem proponowanym przez autorów

Reguły gry znajdują się w zestawie kart i są bardzo proste. Gra polega na skompletowaniu kart z zakresu danego tematu. Rozdają wszystkie karty graczom. Rozpoczynający grę prosi dowolnego gracza o niezbędną kartę z tej serii, którą najszybciej może skompletować, np.:

Proszę o kartę „Alfred Nobel” z serii „Odkrycia”.

Dans la série « Les découvertes » de la famille Europe, je voudrais Alfred Nobel.

Jeśli gracz otrzyma daną kartę, może zwrócić się do innego gracza prosząc o kolejną kartę. Jeśli natomiast zapytany nie ma takiej karty, wówczas on przejmuje prowadzenie gry. Wygrywa ten, kto skompletuje największą liczbę serii.

▼ **Wariant II** – Wykorzystanie kart do różnego typu ćwiczeń językowych

Wielokrotny kontakt z kartami (w czasie gry przedstawionej powyżej) pozwoli uczniom oswoić się z nazwami własnymi, z nowymi słówkami, które mogą zawierać teksty na kartach. Inny wariant

pracy z kartami to możliwość poszerzenia, np. słownictwa lub jego powtórzenia i trwałego zapamiętania.

Rozumienie ze słuchu – Na każdej karcie znajduje się krótki tekst związany z prezentowaną postacią czy problemem. Dzielę klasę na 7 grup, wręczam każdej grupie jedną serię kart. Członkowie poszczególnych grup odczytują sukcesywnie niektóre teksty (nie wszystkie, ponieważ jest ich za dużo lub też z innych względów nie nadają się), natomiast pozostałe grupy, słuchając, odgadują o kogo / o co chodzi. W tekstach nie ma najczęściej nazw, nazwisk, a nawet jeśli są, można je pominąć lub zastąpić innym terminem.

Przykład zaczerpnięty z serii *Les artistes* :

- « *Un extrait de sa 9^e symphonie « L'Hymne à la joie », composée au XIX^e siècle, a été choisi pour être l'hymne européen.* »
- *De quel artiste est-il question ?*
- *Quel est son pays d'origine ?*

Ćwiczenia w mówieniu – Podanie nazwiska (nazwy) przez któregoś z uczniów wymaga komentarza, wyjaśnienia, kim była dana postać, z jakiego kraju się wywodzi lub wyjaśnienia, na czym polega wymieniony sport, jak wygląda dany zabytek, w jakim kraju się znajduje.

Przykład z serii *Święta (Les fêtes)*

- « *Chaque année, au mois de février, déambulent dans les rues et sur les canaux de la ville de mystérieux personnages masqués et costumés* »
 - *De quel pays, de quelle ville, de quelle fête est-il question ?*
- (Carnaval de Venise, Italie)

Struktury grammatyczne: przyimki przed nazwami krajów – I znów na podstawie tematyki przedstawionej w kartach, w trakcie rozmów z uczniami na temat treści zawartych w dokumencie, możemy utrwalać użycie rodzajników i przyimków przed nazwami krajów. Sposobów jest wiele, wszystko zależy od pomysłowości nauczyciela.

Pour voir la Tour de Belém – il faut aller au Portugal.

Le Parthénon se trouve – en Grèce.

La Fête de la bière a lieu – en Allemagne, à Munich.

Niezbędne także może okazać się ćwiczenie polegające na tworzeniu przymiotników od nazw krajów lub nazw narodowości.

„Collet aux fêtes” est un plat luxembourgeois.

Pablo Picasso est d'origine espagnole.

Jean Sibelius est un artiste finlandais

La Petite Sirène est un conte danois.

▼ **Wariant III** – Tworzenie nowych serii kart, dotyczących innych państw i / lub innych tematów

Można zachęcić uczniów, na przykład, do stworzenia podobnych „rodzin” dla państw, które ostatnio zostały członkami Unii lub też poszerzyć tematykę omawianej tu serii o przedstawicieli literatury, malarstwa, muzyki itp.



Podsumowanie

Entuzjazm towarzyszący pierwszym lekcjom języka obcego szybko mija zmieniając się w trudny codzienny obowiązek. Fascynacja ustępuje miejsca zniechęceniu, odległe cele nauki języka, jego przydatność w przyszłym życiu zawodowym nie motywują wystarczająco do sprostania wyzwaniu, przed którym staje uczeń. Zanim nadarzy się okazja użycia języka w autentycznej sytuacji komunikacyjnej, jedynym sposobem podtrzymania słabnącej motywacji jest przekonanie uczniów, że język to narzędzie ze wszech miar użyteczne, otwiera drzwi do wielu dziedzin, służy poznaniu w szerokim słowa tego znaczeniu. Może stanowić zarówno cel, jak i narzędzie uczenia się.

(listopad 2003)

Zainteresuj ucznia

Wiedza to świat tajemnic – niezwykle ekscytującym jest ich rozszyfrowywanie. Odkrywanie tajemnic wiedzy to radość intelektualnego spełnienia i również droga do sukcesu we współczesnym, wymagającym społeczeństwie XXI wieku. Odważmy się być mądrzy, gdyż *non scholae, sed vitae discimus* – uczymy się nie dla szkoły, ale dla życia. Nauczyciel języka obcego powinien być doświadczonym przewodnikiem po szlaku wiedzy, a lekcja języka obcego okazją i wyzwaniem dla uczących się i samego nauczającego do nieustannego, wszechstronnego i świadomego samorozwoju.

Propozycje, które przedstawiam mogą zainspirować i zachęcić uczących się do poszerzania swoich zainteresowań, zwłaszcza z dziecin, o których mowa poniżej: kino, filozofia czy literatura.



Przykład 1. Współczesne kino amerykańskie

Młodzież bardzo chętnie ogląda filmy, zwłaszcza produkcji amerykańskiej, emitowane na włoskich kanałach (Rai Uno, Rai Due, Rai Tre, Canale 5, Rete 4, Italia 1. – oczywiście z włoskim dubbingiem). Potoczny język tych filmów, często pełen wulgaryzmów, nie jest łatwy do zrozumienia. Warto czasem wprowadzić na lekcję niektóre jego elementy.

Poziom uczniów / studentów: co najmniej średnio zaawansowany

Wiek: co najmniej licealny

Przebieg zajęć:

- ▶ Wprowadzenie 12 potocznych słów i zwrotów, związanych z przestępczością (technika dowolna):

1. un tizio – jakiś facet, typ

Sapere aude – Odważ się być mądrym. Horacy

2. la grana – (w niektórych regionach Włoch) czyli forsa, kasa
3. farsi una canna – zapalić sobie jointa, skręta, blanta
4. farsi una pera, bucarsi – dać sobie w żyłę, dać sobie w kanał
5. essere in sballo – być naćpanym, być na haju
6. fare fuori qu – sprzątnąć kogoś, załatwić, kropnąć, skasować
7. una festiccioia da sballo – czadowa, odlotowa, zarąbista imprezka
8. rimorchiare qu – poderwać, podrywać kogoś
9. uno sbirro, un piedipiatti – gliniarz, krawęźnik
10. me ne frego – mam to gdzieś, olewam to, wisi mi to, mam to w nosie, włączam olewator itd.
11. mi ha scaricato – rzucił(a) mnie
12. la vita è una vera fregatura – życie to niezłe bagno

- ▶ Pisemne ułożenie w grupach dwuosobowych 5–7 zdaniowego opowiadania w czasie przeszłym z użyciem większości powyższego słownictwa (wszelkich wyjaśnień udzielamy w języku włoskim, np. *uno sbirro* = *un poliziotto*; *bucarsi, farsi una pera* = *fare l'uso della droga tramite una siringa ecc.*). Czas: około 20 minut.

Przykład opowiadania: Lorenzo ha rubato una macchina e ne ha preso tanta *grana* nascosta nel cruscotto e grazie a questo, finalmente, *si è potuto fare una pera* (= *si è potuto bucare*). Prima di essere *in sballo*, gli è venuto in mente di *fare fuori uno sbirro* che due giorni fa era riuscito a *rimorchiare* la sua bella ragazza, Giuseppina. Lei, durante *una festiccioia da sballo*, aveva conosciuto quel *piedipiatti* e proprio allora, aveva deciso di *scaricare* il suo ragazzo, Lorenzo. Quando Lorenzo è stato fermato dalla polizia, la sua ex- ragazza gli ha detto:

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka włoskiego w Nauczycielskim Kolegium Języków Obcych w Gliwicach.

- “*Che diavolo hai combinato? Ti manca una rotella*”???
- “*Me ne frego*” – ha risposto Lorenzo. “*La vita è una vera fregatura...*”.

Tłumaczenie: Wawrzyniec ukradł samochód i wziął sporą kasę ukrytą w schowku, dzięki temu, wreszcie mógł dać sobie w kanał (w żyłę). Zanim się naćpał, wpadł mu do głowy pomysł by sprzątnąć (= załatwić) gli-niarza, któremu dwa dni temu udało się poderwać jego dziewczynę, Józefinę. Ona poznała tego kra-wężnika podczas czadowej imprezki, i właśnie wtedy postanowiła rzucić swojego chłopaka, Wawrzyńca. Kiedy Wawrzyniec został zatrzymany przez policję, jego była dziewczyna powiedziała: „Cóż Ty, kurcze, zrobiłeś? Brak ci piątej klepki?” „Olewam to” – od-powiedział Warzyniec. „Życie to niezłe bagno...”.

Wskazówki praktyczne: Nauczyciel sprawdza prace studentów, a na następnych zajęciach czyta najlepsze. W ten sposób uczący się, zaciekawieni tekstami swoich kolegów, nie zorientują się nawet, że będzie realizowany kolejny cel szkolnego nauczania: ćwiczenie rozumienia ze słuchu.



Przykład 2. Trochę filozofii

Rozmowy prowadzone na lekcjach języka obcego umożliwiają poruszanie wielu tematów. AMORE – to jeden z nich. Oto przykład zwięzłej, ale budzącej wiele emocji opowieści o połówkach platońskich. Pochodzi ona z *Dialogów* Platona, a wspomina również o niej współczesny pisarz włoski Luciano de Crescenzo.

Czas: około 10–15 minut

Poziom: co najmniej średnio zaawansowany

Cele: ćwiczenie rozumienia ze słuchu, pasywne powtórzenie opozycji czasowej: imperfetto / passato remoto (lub ewentualnie passato remoto można zastąpić passato prossimo, gdyby czas ten był nieznanym uczącym się)

Półowki platońskie²⁾

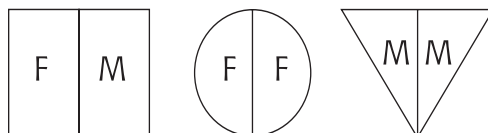
Tanti, tantissimi anni fa, sulla faccia della Terra, esistevano tre tipi di creature umane, sconosciute oggi. Ne parla Platone nel suo celeberrimo capolavoro: “*Dialoghi*” nel capitolo intitolato: “*Simposio*”. Tutti e tre erano diversi da noi di oggi. Perché? Siccome avevano quattro gambe,

quattro braccia non erano affatto uguali a noi come siamo oggi. Avevano anche due organi genitali. Gli androgini avevano un organo maschile e uno femminile. Gli uomini, invece, avevano due organi maschili. Le donne, a loro volta, avevano due femmini.

Un giorno, il Giove si arrabbiò con essi per la loro presuntuosità e li divise in due. In conseguenza, ognuno di loro, aveva solamente due gambe, due braccia e un solo organo genitale. Da quel tempo, ognuno cerca disperatamente la sua metà – la sua anima gemella.

Streszczenie: Dawno, dawno temu na Ziemi istniały trzy rodzaje istot, jakże różniących się wyglądem od nas: każdy z nich miał, o czym mówi Platon w swoim słynnym filozoficznym dziele: „DIALOGI”, dwie pary rąk, dwie pary nóg i dwa narządy płciowe. Pierwszy typ – zwany hermafrodytami – miał dwa różne organy: jeden męski i jeden żeński. Drudzy posiadali dwa organy żeńskie. Natomiast trzecia grupa niezwykłych istot miała obydwa narządy rozrodcze męskie. Pewnego razu Zeus oburzony ich zarozumiałością postanowił się na nich zemścić dzieląc ich na dwie połówki. Odtąd, każda z nich rozpaczliwie szuka tej drugiej.....

Komentarz: Nauczyciel, opowiadając o połówkach platońskich, może dla pełniejszego zrozumienia, ilustrować to, co mówi, prostymi rysunkami na tablicy:



Nie ulega wątpliwości, że opowiadanie to gwarantuje uwagę i zainteresowanie ze strony uczących – każdy z nich niejednym raz słyszał o połówkach jabłka czy pomarańczy w odniesieniu do zakochanych par. Wielu jednak zapewne nie wie, że znajduje to swe źródło w filozofii.



Przykład 3. Graficzne interpretacje

Nie zapominajmy, że bardzo często większość młodych ludzi, by uciec od mono-

²⁾ De Crescenzo L. (1999), *I grandi miti greci*, Milano Mondadori.

tonii i rutyny szkolnej lekcji, rzuca się w wir, tworzonych przez siebie na marginesie lub na ostatniej stronie zeszytu, rysunków. Spróbujmy więc wykorzystać tę ich chęć do rysowania.

Cele: zrozumienie bajki opowiedzianej przez nauczyciela, utrwalenie podstawowych czasów przeszłych, poszerzenie słownictwa.

Poziom: średnio zaawansowany

Przebieg ćwiczenia: opisowe wyjaśnianie słów, w języku włoskim, np. *Vanità* – *da questo nome viene l'aggettivo vanitoso. Chi è vanitoso? È una persona che p. es. guarda sempre lo specchio.*

Następnie nauczyciel zaczyna opowiadać bajkę, którą słuchający mają zilustrować. Ilustracje będą wykorzystane do ćwiczeń w mówieniu.

L'Amore e il Tempo

Tanti, tanti anni fa, c'era una piccola isola. Su questa isola abitavano solamente i sentimenti, non vivevano ancora le creature umane. Quali sentimenti, allora, ci esistevano? Felicità, Tristezza, *Vanità*, Ricchezza ed Amore.

Un bel giorno, tutti hanno scoperto che l'isola stava per *affondare*, cioè: scomparire sotto l'acqua. Sull'isola sono apparse le prime gocce d'acqua. Purtroppo, col passar del tempo, l'isola era piena di acqua perché non smetteva di piovere. Allora, che cosa hanno deciso di fare gli insoliti abitanti dell'isola?

Hanno deciso di scappare dall'isola e per questo hanno cercato qualche mezzo di trasporto. Tutti sono riusciti a trovare una barca. Tutti... tranne l'Amore... sempre poco furbo, ma sempre ingenuo non ci è riuscito. Il disperato Amore è rimasto da solo sull'isola che stava per affondare. L'Amore ha guardato intorno e ha visto il mare pieno di barche.

Nella prima barca stava la Ricchezza alla quale si è rivolto l'Amore con quelle parole: "Dammi una mano. Io non voglio morire! Posso salire sulla barca tua?"

La Ricchezza ha risposto: "Assolutamente no! La mia barca è piena di collane, gioielli, anelli e soldi. Non c'è posto per te. Niente posticino per te! Vattene!"

L'altra barca era quella di Vanità che ha detto: "L'Amore non ti posso salvare. L'Amore, guardati, tu sei sporco, bagnato, puzzolente (= puzzi molto) e pieno d'acqua e fango. Va via!"

La terza barca era abitata dalla Tristezza che pre-

feriva viaggiare da sola perché era così tristissima che non le piaceva mai la compagnia. La Felicità, invece, è passata così velocemente che nessuno se n'era nemmeno accorto.

Poco dopo è apparsa l'altra barca e l'Amore di nuovo ha cominciato a chiedere aiuto:

"Dammi una mano perché l'isola sta per affondare e io, non ho la barca mia..."

Come ha reagito la creatura che stava dentro? Come pensate?

"Sali, L'Amore, sulla barca mia, accomodati, siediti, riposati bene".

L'Amore era sorpreso, ma ci è entrato. Hanno cominciato a viaggiare insieme e col passare del tempo l'Amore ha scoperto chi era la creatura che l'aveva aiutato. Come pensate chi era?

Era il Tempo. Dunque, l'Amore gli ha chiesto perché l'aveva salvato e il Tempo gliel'ha spiegato: "SOLTANTO IL TEMPO È CAPACE DI COMPRENDERE QUANTO È GRANDE L'AMORE".

Streszczenie: Bajka opowiada o tym, jak dawno, dawno temu była sobie wyspa zamieszkiwana przez niezwykłe istoty: Szczęście, Smutek, Próżność, Bogactwo i Miłość. Pewnego razu, okazało się, że mieszkańcom wyspy grozi poważne niebezpieczeństwo – wyspa tonęła. Wszystkim, oprócz Miłości, udało się znaleźć łódkę i opuścić wyspę. Miłość nie chciała umrzeć i zatonąć wraz z wyspą, i dlatego właśnie zwróciła się do Bogactwa z prośbą o wejście na jego łódkę. Niestety Bogactwo odmówiło, gdyż jego łódka była wypełniona klejnotami i pieniędzmi. Nie było również miejsca dla Miłości na łódce Próżności, która na prośbę o pomoc, odpowiedziała, że Miłość jest zbyt brudna i mokra, by móc z nią podróżować.

Smutek wolał podróżować sam bez żadnego towarzysztwa a Szczęście było tak szczęśliwe, że przepłynęło tak szybko, że nikt nawet nie zdążył się zorientować. Wreszcie znalazła się łódka, której właściciel postanowił przyjąć na swój pokład Miłość. Kim był ów tajemniczy wybawiciel? Był to Czas. Dlaczego? Dlatego, że TYLKO CZAS JEST W STANIE ZROZUMIEĆ, JAK WIELKA JEST MIŁOŚĆ.

Ćwiczenia:

I. *Przedstawianie własnych hipotez:* nauczyciel, w trakcie opowiadania bajki *L'Amore e il Tempo*, może studentom / uczniom zadawać pytania: *Come pensate, perché la Ricchezza non ha voluto aiutare l'Amore? Inventate la sua risposta (= Jak myślicie, dlaczego Bogactwo nie chciało pomóc Miłości? Wymyślcie odpowiedź Bogactwa).* Podobne pytania mogą dotyczyć Próżności, Szczęścia i Smutku, jak również

można prosić o próbę odgadnięcia, kto wreszcie zdecydował się udzielić pomocy Miłości, zanim opowie się bajkę do końca, i o wyjaśnienie powodów, które skłoniły tajemniczą istotę do uratowania Miłości.

II. Uzasadnianie własnych decyzji: nauczyciel po opowiedzeniu bajki, może poprosić studentów / uczniów o wyjaśnienie swoich rysunków, zwłaszcza tych dotyczących metaforycznego przedstawienia Miłości, Próżności, Bogactwa, Szczęścia i Smutku. Jeden student wyjaśnia, dlaczego np. przedstawił Próżność rysując lustro, a inny np. – puderniczkę i szminkę. I tak np. Miłość, z dużą dozą prawdopodobieństwa, zostanie przez większość studentów zawarta w symbolu serca przeszyciego strzałą, a Bogactwo – w charakterystycznym symbolu amerykańskiego dolara lub euro. Rozmawiamy wtedy o powszechnie znanych symbolach.



III. Tworzenie własnej bajki z morałem: nauczyciel może zaproponować uczącym się, by przy-

gotowali jako zadanie domowe – grupowe lub indywidualne, pisemne (wtedy nauczyciel sprawdza prace wszystkich uczniów) lub ustne – krótką bajkę (np. 400–600 słów) z morałem, zilustrowaną prostymi rysunkami. Na następnych zajęciach w zależności od czasu, jakim dysponujemy, bajki są przedstawiane, a uczniowie/studenti na podstawie wskazówek osób opowiadających, wykonują nieskomplikowane rysunki ilustrujące treść.

Przykład 4. Dantejska spuścizna literacka

Poziom: średnio zaawansowany lub zaawansowany

Czas: około 25 minut

Cele: wprowadzenie nowego słownictwa związanego głównie z grzechem i jego utrwalenie

ustnymi tłumaczeniami krótkich zdań, np. z wykorzystaniem już poznanych konstrukcji czasownikowych (np. jeśli ostatnio był analizowany tryb rozkazujący, można sprawdzić, czy został opanowany dając krótkie zdania do tłumaczenia konsekwentnego: *parliamo della lussuria*).

Lista nowych słów:

1. lubieżny = lussurioso, lubieżność = la lussuria
2. żarłoczny = goloso
3. skąpiec = l'avarò
4. marnotrawca = il prodigo
5. morderca = l'assassino
6. samobójca = il suicida.
7. homoseksualista = l'omosessuale
8. uwodziciel = il seduttore
9. zdrajca = il traditore
10. ryś = la lince

Przebieg zajęć: prowadzenie konwersacji z wykorzystaniem powyższego słownictwa i tworzenie hipotez. Zadaniem uczących się jest postawić się w sytuacji Dantego, który w swoim dziele „rozdziela” kary „po śmierci” dla:

1. lubieżnych, 2. żarłocznych, 3. skąpców,
4. marnotrawców, 5. morderców, 6. samobójców,
7. homoseksualistów, 8. uwodzicieli,
9. zdrajców.

Najpierw sami wymyślają kary, uzasadniając je (indywidualnie lub w grupach). Następnie, gdy każda osoba lub grupa przedstawi swój „wyrok”, nauczyciel przedstawia dziewięć wyroków Dantego Alighierego, które mają przyporządkować do dziewięciu winowajców:

- A. *soffrono in un fiume di sangue bollente*
- B. *stanno sulla spiaggia che arde / brucia*
- C. *spingono i sacchi enormi*
- D. *sono frustrati dai diavoli*
- E. *sono trasformati in alberi strani*
- F. *sono immersi in mare di fango*
- G. *sono condannati al ghiaccio eterno*
- H. *sulle loro anime non smette di piovere*
- I. *si trovano in mezzo ad una terribile tempesta*

Nie podaje jednak właściwych odpowiedzi. Są one bowiem zawarte w następnym ćwiczeniu, które polega na pisemnym tłumaczeniu zdań przygotowanych przez nauczyciela na podstawie *Boskiej Komedi* Dantego lub *Guida della storia e teoria della letteratura italiana*³⁾. Nowo wprowadzone wyrazy są podkreślone:

La Divina Commedia:

1. Dante na końcu dziewiczej puszczy widzi wzgórze oświetlone słońcem. Dante vede in fondo alla foresta vergine (primordiale) un colle (una collina) illuminato /a dal sole.
2. Nagle, obok Dantego, pojawiają się trzy dzikie zwierzęta: ryś, lew i wilczyca. Di colpo (all' improvviso, di scatto ecc .), accanto a Dante appaiono / appariscono tre animali selvaggi (feroci) : una lince, un leone e una lupa.
3. Nie pozwalają mu dalej iść. *Non gli permettono di andare avanti / proseguire.*
4. Ryś symbolizuje złość, lew – dumę a wilczyca – rozwiązość (a więc zwierzęta *symbolizują* trzy grzechy Dantego). La lince è il simbolo della rabbia, il leone dell'orgoglio e la lupa – della lussuria (allora, gli animali simboleggiano i tre peccati di Dante) .
5. Dante jest *przerażony* . Nie wie co robić i właśnie wtedy *pojawia się* przed nim cień Wergiliusza. Dante è spaventato (terrorizzato). Non sa cosa fare e proprio allora davanti a lui appare l'ombra di Virgilio.

6. Wergiliusz obiecuje pomóc Dantemu towarzyszyć jako przewodnik w jego podróży. *Virgilio promette a Dante di accompagnarlo come guida nel suo viaggio.*
7. Mimo, że na drzwiach piekła jest napisane: „Porzucicie wszelką nadzieję, wy, którzy tu wchodzicie”, Dante i Wergiliusz *ośmielają się* tam wejść. *Benché (malgrado, sebbene, nonostante) sulla / alla porta dell'Inferno sia scritto „Lasciate ogni speranza voi ch'entrate, Dante e Virgilio osano entrarci.*
8. W pierwszym kręgu piekielnym znajdują się dzieci, które nigdy nie zostały *ochrzczone*. Nel primo cerchio infernale ci sono / si trovano i bambini che non sono mai stati battezzati.
9. W drugim kręgu piekielnym dusze lubieżnych znajdują się w środku okropnej burzy. Nel secondo cerchio infernale le anime dei lussuriosi si trovano in mezzo ad una terribile / tremenda tempesta.
10. W trzecim kręgu piekielnym deszcz nie przestaje padać na dusze żarłocznych. Nel terzo cerchio infernale la pioggia non smette / cessa di piovere sulle anime dei golosi.
11. W czwartym kręgu piekielnym skąpcy i marnotrawcy pchają ogromne worki. Nel quarto cerchio infernale gli avari e i prodighi spingono gli enormi / immensi sacchi.
12. W piątym kręgu piekielnym *leniwi* są zanurzeni w ogromnym morzu czarnego błota. Nel quinto cerchio infernale i pigri sono immersi in un enorme / immenso mare di fango nero.
13. *Natomiast, mordercy* cierpią w rzece *wrzącej krwi*. *Invece, gli assassini soffrono in un fiume di sangue bollente .*
14. Samobójcy są przekształceni w dziwne drzewa, nad ich gałęziami fruwią zwierzęta o ciele ptaka i twarzy kobiety (Harpie). *I suicidi sono trasformati in alberi strani, sopra i loro rami volano gli animali dal corpo di uccello e dal viso di donna (Arpie).*
15. Homoseksualiści stoją na plaży, która płonie. Gli omosessuali stanno sulla spiaggia che arde / brucia.
16. Uwodziciele są biczowani przez diabły. *I seduttori sono frustrati dai diavoli.*
17. Zdraycy są skazani na wieczny lód (symbol twardości ich serca). Znajdują się tam: *Lucyfer, zbuntowany anioł, wygnany z Raju na zawsze, Judasz, zdrajca Jezusa Chrystusa, Brutus i Kasjusz (zdraycy Cezara).* I traditori sono condannati al ghiaccio eterno (simbolo della durezza del loro cuore). Ci si trovano: Lucifero, l'angelo

³⁾ Wojtynek-Musik K. (2000). *Guida della storia e teoria della letteratura italiana*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

ribelle cacciato via dal Paradiso per sempre,
Giuda, traditore di Cristo, Bruto e Cassio
(traditori di Cesare).



REASUMUJĄC:

Niezwykle ważne jest, by uczący się języka nie ograniczali się jedynie do zdobycia umiejętności komunikacji z zakresu podstawowych tematów z życia codziennego. Podarujmy im więc radość z bycia pełnoprawnym uczestnikiem dyskusji, toczącej się w języku obcym, nierzadko wykraczającej poza proza-

iczne opowieści, jak spędziłeś dzień czy jak wygląda twoje mieszkanie. Polski student/uczeń nawiązujący w błyskotliwej konwersacji do literackich arcydzieł Dantego, czy też opowiadający w języku włoskim historię o połówkach platońskich zaskoczy z pewnością niejednego Włocha. I właśnie to zdziwienie będzie dla nauczyciela zasłużoną rekompensatą za mozolne przygotowywanie ćwiczeń rozwijających zainteresowania. Zamknijmy te rozważania łaćniąską sentencją, o której dobrze, by zawsze pamiętali zarówno uczący się, jak i nauczający: *Quidquid discis, tibi discis – Czegokolwiek się uczysz, dla siebie się uczysz.*

(listopad 2003)

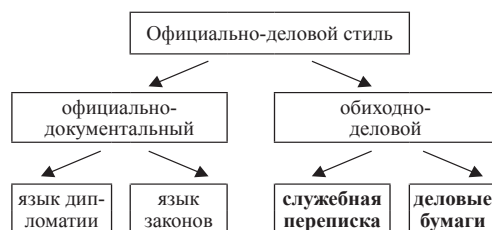
Grzegorz Ziętała¹
Rzeszów

Kilka uwag o zasadach sporządzania korespondencji urzędowej w języku rosyjskim

Umiejętność sporządzania tekstów dokumentów w języku rosyjskim powinna zajmować ważne miejsce w programach nauczania rosyjskiego języka zawodowego w średnich szkołach zawodowych i rosyjskiego języka biznesu (lub języka gospodarczego) na filologii rosyjskiej lub na lektoratach języka rosyjskiego w wyższych szkołach zawodowych. Teksty pisemne stanowią bowiem bogate źródło leksyki, a także są doskonałym materiałem ćwiczeniowym dla uczniów i studentów.

Ciągłe zmieniająca się rzeczywistość gospodarcza wpływa również na zmianę zasad sporządzania dokumentów. Analizując podręczniki do nauki rosyjskiego języka biznesu zauważamy różne wzorce dokumentów i wszelkie warianty rozmieszczenia poszczególnych elementów pisma. W niniejszym artykule przedstawiam podstawowe zasady tworzenia dokumentów służbowych w języku rosyjskim zgodne z najnowszymi standardami.

Schemat 1. Styl oficjalno-urzędowy



Podstawowe akty normatywne, regulujące zasady tworzenia pism, to standardy ГОСТ Р 6.30-97 i ich aktualizacja – ГОСТ Р 6.30-2003 „Унифицированные системы документации. Унифицированная система организационно-распорядительной документации. Требования к оформлению документов”, obowiązujące od 1 lipca 2003 r. Przedmiotem artykułu są tzw. *служебная переписка* i *деловые бумаги*, co przedstawia schemat 1²⁾, i elementy leksykalno-gramatyczno-ortograficzne, charakterystyczne dla pism urzędowych.

¹⁾ Dr Grzegorz Ziętała jest adiunktem w Zakładzie Glottodydaktyki Instytutu Filologii Rosyjskiej Uniwersytetu Rzeszowskiego.

²⁾ Na podst.: Кожина Н. М. (1983). *Стилистика русского языка*, Москва; Солганик Г.Я. (1996). *Стилистика русского языка: Учебное пособие*, Москва.

Spośród zasad etykiety mownej, charakterystycznej dla tekstów pisemnych, szczególnie uwagę, na lekcjach z języka zawodowego i zajęciach z języka biznesu, należy zwrócić na następujące fakty:

1. Najczęstsze formy grzecznościowe, którymi rozpoczynamy pisma, to: *Уважаемый..., Уважаемый...!*. Istotne niuanse:

- ▶ Przecinek po formie grzecznościowej nadaje pismu charakter powszechności, wykrzyknik zaś, podkreśla szczególne znaczenie osoby, do której się zwracamy.
- ▶ Jeśli podajemy imię i otczestwo bez nazwiska, to taki zwrot ma charakter osobistego kontaktu (*Уважаемая Ирина Александровна!*), jeśli używamy nazwiska, to zwrot staje się oficjalny (*Уважаемый господин Петров!*).
- ▶ W zwrotach grzecznościowych podajemy również stanowisko osoby, np. *Уважаемый господин директор!*; *Уважаемый господин посол!*, a także tytuł naukowy, zamiast słowa *господин*.
- ▶ Słowo *уважаемый* nie jest stosowane przy zwrotach po imieniu do szczególnie ważnych osób, jak członkowie rządu, parlamentu, gubernatorzy, merowie, zasłużeni działacze kultury, sztuki. W pismach do tych osób używamy zwrotów: *Глубокоуважаемый Иван Сергеевич!*; *Многоуважаемый...!*
- ▶ W zwrotach do grupy osób stosuje się wyrażenia: *Уважаемые дамы и господа!*; *Уважаемые господа!*; *Уважаемые коллеги!* (do osób, wykonujących ten sam zawód).

2. Jaką formę użyć: *товарищ (т.)*, *господин (г-н)* czy *гражданин (гр.)*? Formy te wywołują wiele problemów nawet dla samych Rosjan. Otóż:

- ▶ Słowa *товарищ* nie należy już używać. Od lat 90. XX w. obowiązuje forma *господин*, która była do 1917 r. formą oficjalną. Używa się jej powszechnie w pismach adresowanych do kontrahentów, osób piastujących różne stanowiska, działaczy kultury, polityków.
- ▶ Forma *гражданин* jest możliwa, ale tylko w pismach, w których dana osoba

stanowi podmiot cywilnych stosunków prawnych. Następujące po tych zwrotach inicjały imienia i otczestwa powinny być zapisane po nazwisku, jeśli przed nazwiskiem wstawiamy skrót *т.*, to inicjałów nie należy pisać.

- ▶ Pamiętajmy, iż słów *господин* i *госпожа* nie można stosować bez nazwiska, możliwe są zaś skróty: *г-н* lub *г-жа*.

3. Popularne zwroty, stosowane w zakończeniu pism, to: *С наилучшими пожеланиями...;* *С наилучшими пожеланиями и надеждой на сотрудничество...;* *Всегда рады оказать Вам услугу...;* *Надеюсь на дальнейшие добрые и взаимовыгодные отношения;* *Заранее благодарим;* *С интересом ждем от Вас новых предложений* itp. W zakończeniu piszemy również zwroty: *Искренне Ваши;* *С уважением.*

- ▶ W wielu pismach, zamieszczonych w podręcznikach do rosyjskiego języka biznesu (patrz: S. Chwatow, R. Hajczuk, 2000; N. Bondar, S. Chwatow, 1998), zauważamy po zwrocie *С уважением* przecinek. Jest on uzasadniony tylko w pismach do zagranicznych partnerów, sporządzonych po angielsku lub niemiecku. Z punktu widzenia rosyjskiej interpunkcji stawianie przecinka jest błędem.
- ▶ Ponadto należy pamiętać, iż jeśli rozpoczęliśmy pismo zwrotem *Уважаемый...,* to nie należy go kończyć zwrotem *С уважением.*

4. W pismach urzędowych popularne jest opuszczanie zaimka *я*: zamiast *я прошу* używamy formy *прошу*, zamiast *я выполнил* – *мною выполнено*. Wyjątek: nie jest poprawna forma *мною решено*, tylko – *я решил*.

5. Należy ostrożnie stosować zaimek *он* – w pismach oficjalnych nie używa się go, zaś zamiast niego zawsze podajemy inicjały i nazwisko osoby.

Analizując rosyjskie pisma oficjalne można zauważyć wiele błędów gramatycznych i leksykalnych, na które należy zwrócić uwagę uczących się, pamiętając jednocześnie, aby ich samemu nie popełniać. Najczęstsze z nich, to:

- ▶ Nieprawidłowe użycie form przypadków – a zwłaszcza rzeczownika w dopełniaczu zamiast celownika. Szczególną uwagę uczących się zwracamy na takie formy, jak: *согласно, благодаря, вопреки (чему?); руководитель, начальник (чего?); заведующий (чем?); руководство (чем);* i in.
- ▶ Błędna odmiana nazwisk – w celu eliminacji błędów przypominamy podstawowe zasady odmiany rosyjskich i obcych nazwisk:
 - ▲ nie odmieniamy nazwisk pochodzenia słowiańskiego zakończonych na *-а, -о*, np.: *Крыса, Сало, Шило*,
 - ▲ nie odmieniamy nazwisk na *-яго, -аго, -ых, -их, -ово, -ко, -енко*, np.: *Дубяго, Седых, Долгих, Дурново, Франко, Шевченко*,
 - ▲ odmieniamy obce nazwiska zakończone na *-а, -я* w pozycji nieakcentowanej, np.: *письма Окуджавы*,
 - ▲ odmieniamy rosyjskie i obce nazwiska zakończone na spółgłoskę, jeśli są to nazwiska mężczyzn; nie odmieniamy zaś, jeśli są to nazwiska kobiet lub par małżeńskich, np.: *заявление Николая Ремчука, письмо Натальи Ремчук, просьба супругов Ремчук*.
- ▶ Błędy w użyciu pełnej i krótkiej formy przymiotników, np.: *Изменение графика отпусков работников отдела нежелательное (нежелательно³⁾)* – tymczasem, w charakterze podmiotu forma krótka jest częściej stosowana w mowie oficjalnej, niż forma pełna, która nadaje odcień zwrotu potocznego.
- ▶ Błędy w odmianie liczebników głównych, np.: *Директор встретился с шестьюстами семьдесят (шестьюдесятью) шестью рабочими завода*. Brak odmiany lub niepełna odmiana liczebników złożonych stanowi naruszenie normy.
- ▶ Naruszenie zasad użycia zwrotów imiesłowowych – należy pamiętać, iż w dokumentach zdanie rozpoczynamy zwrotami imiesłowowymi typu: *Учитывая...; Считая...; Принимая во внимание...; Руководствуясь...*
- ▶ Błędne użycie przyimków – w tekstach pism urzędowych popularne są konstrukcje z przyimkiem *о*, np. *вопрос о доверии, решение о кадрах*. Często jednak przyimek *о* jest nadużywany, np. *Директор завода отметил о важности поставленной проблемы (отметил важность)*.
- ▶ Błędy, związane z nieprawidłowym szykiem w zdaniach, np. *Для определения фонда оплаты в конце года уточняются расценки на продукцию (Для определения фонда оплаты расценки за продукцию уточняются в конце года)*.
- ▶ Błędne użycie terminów specjalistycznych, np. *Частично доставленные заготовки зубчатых колес не имеют маркировки и свидетелей (свидетель, to inaczej макета деталей)*.
- ▶ Nieuzasadnione użycie zapożyczeń, np. *Срок выполнения задания может быть пролонгирован, gdy istnieje rosyjski ekwiwalent – продлен*.
- ▶ Użycie archaizmów, które kiedyś były rzeczywiście charakterystyczne dla stylu urzędowego, jak: *при сем (при этом), на предмет (для), каковой (который), уведомлять (сообщать), вышепоименованный (указанный выше)* itp.
- ▶ Tautologia, np. *150 рублей денежных средств; Следует учитывать следующие факторы...*
- ▶ Błędne użycie paronimów, np. *Командировочный прибыл в указанное время, tymczasem może być tylko командировочное удостоверение, получить командировочные, a człowiek, to – командированный*.
- ▶ Błędne użycie synonimów, np.: *Высылаем Вам на Ваше требование от...*, podczas gdy w stylu urzędowym używamy synonimicznego rzeczownika *запрос*.
- ▶ Wstawienie zbędnego komponentu do zwrotu frazeologicznego, np. *Отдать должную дань (отдать дань)*.

W każdym dokumencie pojawiają się skróty nazw organizacji i instytucji, które należy zapisywać zgodnie z przyjętymi standardami. W pismach urzędowych spotykamy następujące grupy skrótów:

1. Pocztowo-geograficzne, typu: *г., обл., р-н, п.я., ст., отд.*

³⁾ Forma podkreślona jest prawidłowa.

2. Tytuły zawodowe i naukowe, stanowiska, jak: *проф., инж., член-корр., канд. техн. наук, зав., зам., и.о., пом.*
3. Nazwy dokumentów: *ГОСТ, техплан, спец-заказ.*
4. Wartości pieniężne: *2000 руб., 80 коп.,* ale – *2000 р. 80 коп.; 4 тыс., 6 млн.* (wcześniej *млн* i *млрд* pisano bez kropki na końcu – patrz: M. Jahn, L. Korycińska, 1996).
5. Jednostki miary, wagi: *кг, см, км, т,* pisane bez kropki na końcu.
6. Umowne skróty graficzne: *т.д., т.п., см., пр., напр., др., с., гл., с.г.* (szczególnie ta grupa stwarza problemy studentom, ze względu na interferencję języka polskiego.: *пр. / напр.; br. / с.г.; itd. / и т.д.*).
7. Nazwy organizacji, instytucji, form prawnych przedsiębiorstw: *МГУ, АО, ООО:*
 - ▶ zapisując całą nazwę skrótu należy pamiętać o różnicach w użyciu dużych i małych liter, np.: *Sp. z o.o. / ООО,*
 - ▶ możliwe są warianty zapisu skrótów – z kropkami i bez nich, np.: *S.A. / SA; ООО / О.О.О.,*
 - ▶ w nazwach firm skróty oznaczające status prawny w tekście polskim są zapisywane po nazwie własnej, zaś w tekstach rosyjskich – przed tą nazwą, np.: „*Rosexport*” *S.A. / АО „Росэкспорт”,*
 - ▶ stosując skróty należy pamiętać, aby w jednym tekście stosować skrót w takiej samej wersji, a nie różne jego warianty, np. *район – р. – рай. – р-н.*

Wiele problemów stwarza również użycie wielkich i małych liter, szczególnie wtedy, gdy istnieją różnice między językiem polskim i rosyjskim. W wielu pismach pojawiają się nazwy urzędów, organizacji, przedsiębiorstw, w których w tekście rosyjskim zapisujemy małą literą tylko rzeczowniki pospolite, a w polskim wszystkie zapisujemy dużą literą: *Ассоциация российских коммерческих банков / Stowarzyszenie Rosyjskich Banków Komercyjnych; Международный инвестиционный банк / Międzynarodowy Bank Inwestycyjny.* Czasami możemy jednak zauważyć pisownię wszystkich elementów nazwy organizacji dużymi literami, co jest spowodowane interferencją języków zachodnioeuropejskich.

W każdym dokumencie podajemy również datę i miejsce jego sporządzenia. Według standardu ГОСТ Р 6.30-2003 możliwe warianty zapisu daty, to: *15 января 2004 г.* lub *15.01.2004* (dzień miesiąc rok). Dzień należy zapisywać dwiema cyframi – *01; 09.* Analizując dokumenty rosyjskie widzimy zapis miejsca sporządzenia w postaci *г. Москва,* w języku polskim i tłumacząc tekst – zapiszemy tylko *Moskwa,* a nie *miasto Moskwa.*

Przedstawione powyżej informacje pomogą zwrócić uwagę uczących się języka rosyjskiego na prawidłowe sporządzanie tekstów pism urzędowych z punktu widzenia leksyki, gramatyki i ortografii.

Bibliografia

- Вадас-Возны Х. (2002), „Изучение русского официально-делового стиля речи в польской аудитории”, w: И. Л. Тетерев, Т. Медзинский (red.), *Новое в теории и практике описания и преподавания русского языка, Варшава: Artico.*
- Водина Н. С., Иванова А. Ю. (2000), *Культура устной и письменной речи делового человека,* Москва: ФЛИНТА.
- Кожина Н. М. (1983), *Стилистика русского языка,* Москва: Просвещение.
- Корейво З., Скуковски В. (2002), „Лингводидактические аспекты изучения деловых документов на сертификат по русскому языку повседневного общения”, w: И. Л. Тетерев, Т. Медзинский (red.), *Новое в теории и практике описания и преподавания русского языка,* Варшава: Artico.
- Роляк И. (2002), „К вопросу о стиле деловых писем и другой служебной документации”, w: И. Л. Тетерев, Т. Медзинский (red.), *Новое в теории и практике описания и преподавания русского языка,* Варшава: Artico.
- Солганик Г. Я. (1996), *Стилистика русского языка: Учебное пособие,* Москва: Дрофа.
- Bondar N., Chwatow S. (1998), *Бизнес-контакт,* Warszawa: Rea.
- Chwatow S., Hajczuk R. (2000), *Русский язык в бизнесе,* Warszawa: WSiP.
- Jahn M., Korycińska L. (1996), *Язык rosyjski. Poradnik ortograficzny dla Polaków,* Warszawa-Kraków: PWN.
- Kłobukowa L., Michałkina I., Chawronina S., Dereń B., Tarsa J., Witkowska-Lewicka F. (2003), *Язык rosyjski w sferze biznesu,* Warszawa: PWN.
- Kułyk Z., Stefanów M. (1998), *Rosyjski язык ekonomiczno handlowy,* Kraków: Wydawnictwo Naukowe WSP.
- Świrepo L. (2001), *Rosyjska korespondencja handlowa,* Warszawa: Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, <http://www.gramma.ru>.
- Ziętala G. (2005), *Interkulturowa komunikacja pisemna w polsko-rosyjskiej firmie. Межкультурная письменная коммуникация в польско-российской фирме,* Rzeszów: Wyd. Uniwersytetu Rzeszowskiego.

(styczeń 2004)

MATERIAŁY PRAKTYCZNE

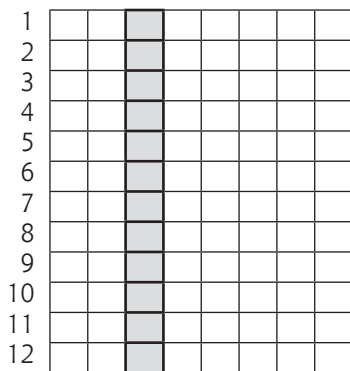


Maria Mameła¹⁾
Toruń

Łacina w krzyżówkach

Bawmy się językiem. Oto kilka krzyżówek na sprawdzenie znajomości słownictwa łacińskiego. Można je rozwiązać samodzielnie lub w grupach jako rozgrzewkę językową, przerwy w nużącej lekcji lub gdy zostanie nam parę minut do dzwonka.

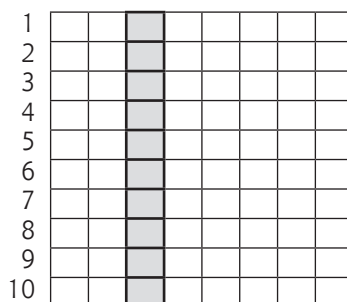
1. ciężkozbrojny, hoplita, 2. zwłoka 3. arcykapłan,
4. opiekun, 5. we własnym imieniu, 6. warsztaty,
7. dowódca, 8. odwrót, 9. przewrotność, 10. wyko-
nawca, 11. mała liczba, 12. następnie, potem



Rozwiązanie: 1. hoplites, 2. prolatio, 3. pontifex,
4. patronus, 5. privatim, 6. officina, 7. princeps,
8. recessus, 9. pravitas, 10. patrator, 11. paucitas,
12. posthaec

Hasło: *pontificatus*

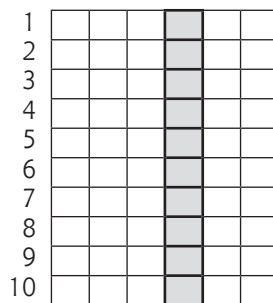
1. kamyczek, 2. krzyk, narzekanie, 3. rybak,
4. mysz polna, 5. prośba, modlitwa, 6. portyk,
7. prywatny, osobisty, 8. żywność, 9. śniadanie,
10. piekarnia



Rozwiązanie: 1. lapillus, 2. ploratus, 3. piscator,
4. nitedula, 5. precatio, 6. porticus, 7. privatus,
8. nutrimen, 9. prandium, 10. pistrina

Hasło: *posteritas*

1. sadza, 2. głębia, wir, 3. łaźnia, 4. wieśniaczka,
5. żelazo, 6. konik polny, 7. piec, 8. smakowanie,
kosztowanie, 9. liść, 10. chustka na szyję



Rozwiązanie: 1. fuligo, 2. gurges, 3. balnea,
4. colona, 5. ferrum, 6. cicada, 7. fornax,
8. gustus, 9. folium, 10. focale

Hasło: *ignorantia*

(październik 2004)

¹⁾ Autorka jest nauczycielem-bibliotekarzem w Zespole Szkół nr 24 w Toruniu.

Święta, święta...

Na lekcje o Nowym Roku i Bożym Narodzeniu przygotowałam – na podstawie informacji z podręczników *Как дела?3. Добро пожаловать в Россию!* I. Daneckiej oraz *Здравствуйте!*3 I. Osipovej i M. Kollo – poniższy tekst. Pomocą służył mi również Internet: www.google.ru. Do tekstu proponuję kilka ćwiczeń, które ułatwią uczniom zapamiętanie słownictwa związanego ze świętami.



Новый год и Рождество (Nowy Rok i Boże Narodzenie)

Дед Мороз это высокий старик, у которого длинная седая борода. Он одевается в красное, длинное пальто и носит высокую, красную шапку. Этот добрый старик живёт в лесу со своей внучкой **Снегурочкой**.

Многие русские дети верят, что **Дед Мороз** приносит им в **новогоднюю ночь подарки**. Кладёт их под празднично украшенную ёлку, на которой висят шарики, гирлянды, конфеты, шоколадные фигурки, игрушки и свечи, а на верхушке блестит звезда. У русских существует симпатичная традиция ставить под ёлку фигурки Деда Мороза и Снегурочки.

Празднование Нового года начинается либо с вечера 31 декабря и продолжается до утра 1 января (гражданский Новый год), либо с вечера 13 января до утра 14 января (церковный Новый год). Русские угощают своих гостей разными блюдами, а во время застолья можно услышать много тостов с пожеланиями счастья, здоровья, успехов в делах всем, кто оказался в этот вечер – за праздничным столом. Присутствующие дарят друг другу подарки. Само же празднование начинается с боя курантов

– часов на Спасской башне Московского Кремля. Все провожают старый год и встречают новый. Собравшиеся пьют шампанское и поздравляют друг друга: „С **Новым годом, с новым счастьем!**”.

По **юлианскому календарю** Рождество в России отмечается **7 января**. Празднику предшествует **Рождественский (Филипов) пост**, который длится 6 недель. Канун Рождества это **Сочельник**. С этого вечера до Крещения (19 января) длятся **Святки** (святые дни). Это время развлечений, когда ходят **ряженые** с песнями, частушками, шутками. Ряженые обязательно носят звезду. Вот **обрядовая песня** „*Приходила коляда*”:

*Приходила коляда накануне Рождества.
Кто даст пирога, тому полон хлев скота,
Овин с овсом, жеребца с хвостом!
Кто не даст пирога, тому куричья нога!*

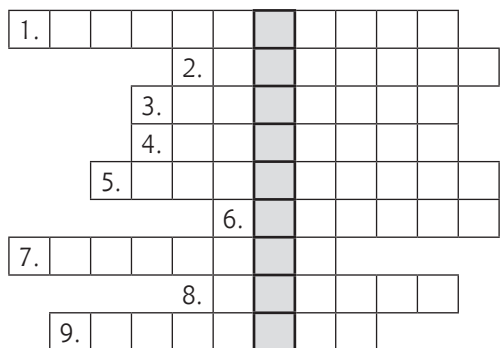
В Сочельник вечером православные верующие идут в **церковь** на торжественное **богослужение**, где поют рождественские **колядки**: „*Христос рождается, славите!*” и „*С нами Бог, разумеите, языцы!*”. После службы приходят домой и садятся за стол. Во время **рождественского ужина** русские поздравляют друг друга с Рождеством Христовым. На **праздничном столе** 12 обязательных блюд, среди них: **жареная рыба** (символ Иисуса Христа), **сочиво** (символ начала жизни), **взвар** (символ полного созревания и окончания земного пути). После ужина все идут к ёлке, усаживаются возле неё и кто-нибудь раздаёт подарки. Чаще всего это делает кто-нибудь из младших.

Православное Рождество отмечается 3 дня: **7, 8 и 9 января**. Во время праздника или сразу после него, школы и детские организации устраивают вечера у новогодней елки.

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka rosyjskiego w I Liceum Ogólnokształcącym w Żarach.

Przykładowe zadania do tekstu

I. Krzyżówka.



1. Внучка Деда Мороза.
2. Например „Христос рождается, славите!”
3. Ходят в Святки.
4. Лежит под ёлкой.
5. Канун Рождества.
6. Одно из трёх обязательных блюд.
7. Висят на ёлке.
8. Горят на ёлке.
9. Туда идут на богослужение.

II. Wykreślanie zbędnego słowa.

1. Украшения: шарик, зайчик, свечки.
2. Блюда: сочиво, рыба, пицца.
3. Коляды: „Нас не догонят”, „Христос рождается, славите!”, „С нами Бог, разумеите, языцы!”.
4. Дед Мороз: высокий, молодой, добрый.
5. Ряженые ходят с: песнями, звездой, деньгами.

III. Wykreślanie co drugiej litery do uzyskania hasła.

	П	Ж	О	Е	З	Л	Д	А	Р	Е	А	М	В	С	Л	Ч	Я	А	Е	С	
Я																					М
И																					Т
М	Ь	О	В	В	О	Т	Р	С	О	Е	Д	Д	З	Ж	И	О	Я	Р	Ь	С	

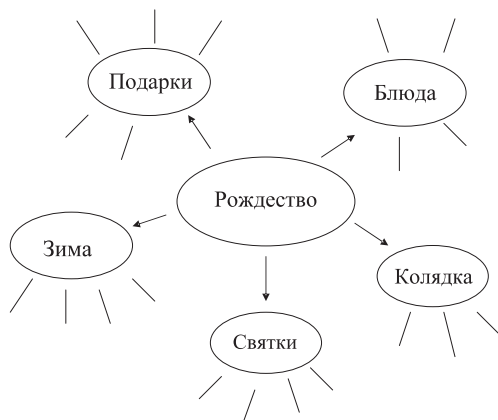
.....

IV. Dopisywanie przymiotników.

1. Праздник:
2. Подарок:
3. Ёлка:
4. Шарик:
5. Зима:
6. Блюдо:

7. Колядка:
8. Ужин:
9. Свечки:
10. Дед Мороз:

V. Asocjogram w kształcie słoneczka.



VI. Rebusy.



ТЫ = ВЫЙ



Л = Г

КА

.....

И

Д = Р

Ь = Е

ЛН + ВО



.....

Э	ВА
ТО	НЯ

.....



А = НИЕ



Я = АЗД

.....

(listopad 2005)

Kopciuszek

Prowadzę szkolne kółko teatralne, na zajęciach którego przygotowujemy przedstawienia w języku angielskim. Poniższa adaptacja Kopciuszka jest przeznaczona dla uczniów z klas V i VI. Przedstawienie trwa około 20-25 minut i co najważniejsze wszystkim się podoba.

Cinderella

a play adapted from Grimm's fairy tale.

Characters:

Cinderella	Herald
Stepmother	Prince
Stepsister I, II	Girls I, II, III, IV
Fairy	Narrator

SCENE I

music: Vangelis – *Apocalypse des animaux*

Narrator: Once upon a time there was a rich man, who lived happily for a long time with his wife. They had a daughter. Unfortunately, the woman fell ill and died. The girl went out to her mother's grave every day and wept. A year later the man took himself another wife.

The stepmother already had two daughters by her first husband. They were beautiful, with fair faces, but evil and dark hearts. After the wedding was over, the three moved into the man's house and times soon grew very bad for the poor stepchild.

Stepmother: What is that useless creature doing in the best room? That stupid goose is sitting in the parlor with us? If she wants to eat bread, then she will have to earn it. Away to the kitchen with her! She can be our maid.

Stepsister I: Let's take her dresses away from her and make her wear an old grey skirt and woolen shoes (*throwing rags*). That is good enough for you! Just look at the proud princess. How decked out she is!

Stepsister II: Get out of here! To the kitchen! Cinderella.

Stepmother: Carry water, you stupid, dirty girl! Make the fire! You must wash the dishes and clean all of the house. Hurry up! (*to her daughters*) My daughters, how beautiful you are. Your hands are so fragile and tender. You can't work hard. You shouldn't work at all. One day you will be a queen. And you my sweetheart. (*to Cinderella*) There are peas and lentils in the ashes. Pick them out. Don't be slow. Quickly, Cinderella.

Narrator: The poor girl had to do the most difficult work. She had to get up before sunrise, and, at midnight, when she was tired she had to sleep next to the hearth in the ashes. Her stepsisters made fun of her and called her Cinderella, because she was always dirty with ashes and dust.

The stepsisters did nothing but trying new dresses on.

Stepmother: Can you hear? Something's happening out. The Herald's calling out some news. Let's go out.

Herald: Ladies and gentlemen. The king's son the prince is going to married, so the king is giving a ball. All maidens of noble birth have been invited to the place for the ball. The prince will select a bride for himself and our future queen. God save the king!

Stepsister II: Oh, we have been invited to the palace, for the ball. What shall we wear, mother. What shall we wear?

Stepsister I: For my part, I will wear my red velvet suit with French trimming. Where is my jewellery?

Stepsister II: And I put on my gold – flowered cloak and my diamond necklace. I want to shine. Cinderella, comb our hair for us!

Stepsister I: Brush our shoes and fasten our buckles. We are going to the ball at the

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Szkole Podstawowej nr 10 w Suwałkach.

king's palace. Where is my new dress?
Where are my silk stockings?

Cinderella: Can I go to the palace for the ball with you, please?

Stepmother: You, Cinderella? You, all covered with dust and dirt, and you want to go to the palace? You have neither clothes nor shoes! You can't dance. Everyone would only laugh at you. We would be ashamed of you. Never!

Stepsister I: (to mother) Do I look all right, mother?

Stepmother: You look very beautiful in this dress. The prince will fall in love with you, my sweetheart.

Stepsister II: And me, mother?

Stepmother: Wonderful. You look like a rose. You will be the prince's bride, my dear. (to Cinderella) And you, you must pick peas and lentils out of the ashes, and dust and polish plates. (to her daughters) Let's go my daughters! We will be dancing at the ball.

SCENE II

music: Vangelis – Missing

Narrator: At last the happy day came. Stepmother and stepsisters went to the court and Cinderella stayed in alone. She started to cry, tears were rolling down.

Cinderella: (alone home) They left for the ball. I have to sit here sorting lentils and peas until midnight and I can't close my eyes, no matter how much they hurt. If only my mother knew about this. I miss my mother. It's so hard to be a stepdaughter. I wish I could go to the king's ball. (after a while) Who is it? (somebody's knocking at the door)

Fairy (godmother): It's me, your godmother. What are you weeping for? Would you like to go dancing at the ball, Cinderella?

Cinderella: How could I go in the dirty clothes? I have no clothes good enough to wear at the palace. I'm dressed in rags. I have to pick peas and lentils out of the ashes.

Fairy: Don't worry Cinderella. You will be able to go to the ball. But there is one condition. You must come back before midnight. I will use my magic wand. I'll give you a finer dress than either of your sisters has ever seen.

*Shake and quiver, little tree
Throw gold and silver down to me.*

Cinderella: What a beautiful silk dress! Brilliant. And a pearl necklace. (putting on the dress and necklace)

Fairy: *Shake and quiver, little tree
Throw gold and silver down to me.*

It's your little golden shoes (passing shoes) embroidered with silk. Your golden carriage is waiting for you in front of the house.

Cinderella: Oh, thank you. I'm so happy. I will be dancing at the palace.

Fairy: Have a good time. But remember! You must be back before midnight.

Cinderella: I will, I promise. Bye, bye. I'm setting out for the ball.

SCENE III

music: waltz

Girl I: Who is entering the ballroom? Who is that beautiful girl?

Girl II: She must be a foreign princess. She's wearing a royal dress and a golden chain.

Girl III: She's wearing golden shoes!

Girl IV: Where is she from? What is her name? She looks the prettiest of all.

Girl III: Look, the prince is coming to her and taking her by the hand, with a smile of great happiness on his face.

Prince (to Cinderella): I will be happy to dance with you.

Cinderella: I'm pleased to dance with you, Her Majesty.

music: Love Story

Prince: You look so wonderful. Where are you from? What's your name?
(after a while)

Cinderella (bowing): I must go. I should leave before midnight. (the clock's striking twelve)

Prince: Don't run away from me. I will escort you, please. Where are you going?
(dropping the shoe)

Girl I: She's lost her shoe.

Girls: Golden shoe... golden shoe... on the stairs.

Prince (picking up the shoe): No one will be my wife except for the one whose foot fits this golden shoe: Where is my beautiful girl? I will find her. (to herald) Let's go and look for her. Quickly!

SCENE IV

Narrator: The beautiful dress and carriage disappeared and Cinderella was again in the house dressed in her ash-clothes, sweeping the floor. Meantime, the prince and herald were walking from door to door looking for the beautiful girl.

Cinderella (*to her stepsisters*): Did you have a good time yesterday?

Stepsister II: No, a princess was there who danced with the prince almost the whole time, but no one knew who she was nor where she comes from. (*somebody's knocking at the door*)

Stepsister I: She hurried away immediately when it struck twelve and she dropped one of her shoes. The prince was very much in love with her. He picked up the shoe.

Stepmother: Come in! Oh, heavens. Her majesty (*the prince and Herald are coming*)

Herald: How many daughters have you got?

Stepmother: Two.

Herald: We are looking for the person whose foot will fit the golden shoe.

Stepsister I: It will by my foot that the shoe fits. (*trying it on*)

Herald: Oh, no it's too small. It's for a dainty foot.

Stepsister II: Maybe mine. (*trying it on*)

Girls: *The shoe is too tight,*

The bride is not right.

Herald: No, it will not fit you. Your feet are

too large. (*after a while*) Is there any other young woman in the house?

Cinderella: Yes, there is. I'm here. Could I try the shoe on?

Stepmother: We have her for nothing but to put out these ashes.

Stepsister: She is much too dirty. She cannot be seen. The shoe would never fit her.

Prince: If she is of noble birth, she has a right to try the shoe. (*to Cinderella*) Try it on. (*Cinderella's putting the shoe on*) The shoe fits perfectly.

Prince: You are my dance partner. You are my true bride. You will be my wife.

Stepsisters: Oh dear! You are that beautiful lady we have seen at the ball. Forgive us all the ill treatment.

Cinderella: I forgive you with all my heart and I want you always to love me. I'll give you lodgings in the palace. My mother, my sister (*taking them by hands*).

Prince: Let's go to the palace for the wedding feast. The king and queen are waiting for us.

music: Mendelssohn march

Narrator: Cinderella and the prince were happy. They celebrated the marriage. What fine festivals were given at this wedding. The good fairy was invited too. They all dance and had lots of delicious food to eat. Then the prince and Cinderella lived long and happily ever after.

Girls: *Snip, snip, snover*

The story's over.

(styczeń 2005)

Małgorzata Korczyńska¹⁾

Leżajsk

Wieczorek z kulturą rosyjską

Było to krótkie spotkanie przy rosyjskiej muzyce i rosyjskich potrawach, zorganizowane wraz z uczniami, którzy lubią tak spędzać czas wolny. Przedtem przygotowawali się, ćwiczyli, przebiali, by coś komuś pokazać i mieć z tego przyjemność.

Narrator: „Dobro pożalovat' w Rossiju”. Serdecznie witamy w Rosji! Tymi słowami zostaniemy powitani po przekroczeniu granicy tego największego państwa na świecie. Rosja jest położona w Europie Wschodniej i Północnej Azji. Dzieli się aż

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka rosyjskiego w Zespole Szkol Technicznych w Leżajsku.

na 5 krain geograficznych i posiada 11 stref czasowych. Stolicą Rosji jest zbudowana w 1147 r. Moskwa, jedno z największych miast świata. Ludność to w 81% Rosjanie, którzy posługują się językiem rosyjskim, płacą w rublach, są wyznania prawosławnego i posługują się alfabetem zwanym „cyrylicą”. Rosja to także „białe noce” w Petersburgu i moskiewski Plac Czerwony, to srogie rosyjskie zimy i gorące lata, to bogate rosyjskie miasta i ubogie wsie na prowincji. Zapraszamy teraz do wysłuchania jednej z najbardziej znanych rosyjskich piosenek ludowych: *Kalinka (solista śpiewa piosenkę z towarzyszeniem zespołu)*.

Narrator: „Obrządek ustalony z góry:

Na spodkach niosą konfitury,
Jak za pradziadów, tak bez zmian
Stawiają na stół samowar”.

A. S. Puszkina, Eugeniusz Oniegin

Tak rozpoczyna się rosyjska ceremonia picia herbaty zwana „czajepitije”. Gospodyni stawia samowar na stole. Podkłada rozżarzone węgielki i już za chwilę woda bulgoce w samowarze, a jej ciepło zaparza esencję herbacianą w czajniczku umieszczonym na szczycie samowaru. Po chwili aromat herbaty gromadzi domowników wokół stołu. Rozkoszując się aromatyczną herbatą, smakiem domowych konfitur i słodkich ciastek czas upływa im na opowiadaniu ludowych „bylin”, śpiewaniu pieśni, a także na opowiadaniu wesołych dowcipów.

(Uczniowie mający na sobie elementy strojów ludowych przedstawiają ceremonię picia herbaty, opowiadają kilka dowcipów, a następnie solistka śpiewa piosenkę „Oczy czornyje”).

Narrator: Matrioszka – lalka beczułka – ten wyraz zrozumieją nie tylko Rosjanie, ale także Francuzi, Niemcy, Włosi, Grecy, Amerykanie i Japończycy. Jest to jedna z najbardziej znanych rosyjskich pamiątek. Po raz pierwszy została wykonana pod koniec

XIX wieku w podmoskiewskim miasteczku Troice – Sergijewskim Posadie. Wykonał ją znany lalkarz Zwiozdoczkin, a pomalował znawca rosyjskiej sztuki ludowej Maljutin.

Lalka otwierała się (*tu demonstracja*), wewnątrz jednej znajdowała się druga mniejsza, która także się otwierała itd. Lalki wchodziły jedna w drugą i różniły się między sobą nie tylko rozmiarem, ale także i szatą. Matrioszka osiągnęła światowy rozgłos w 1914 r. Pojawiły się wtedy zamówienia z całego świata. Rosyjski folklor to także malowane w duże kwiaty tace, przęślice pokryte malowidłami, zdobione wyroby ze szkła i krysztafu, zabawki z gliny, majoliki, haftowane kobierce, a kiedyś modnisie nie mogły obejść się bez bogato rzeźbionych luster, misternych koronek i zdobionych w duże kwiaty chust.

Narrator: A teraz zapraszamy do rosyjskiej kuchni.

Charakterystyczne dla niej są różnego rodzaju pierogi – kulebiaki z nadzieniem z mięsa, grzybów, kapusty lub ryb, które po upieczeniu wyglądają jak pięknie zdobione ciasta. Delikatne bliny są narodową potrawą Rosjan. Prawidłowo usmażony blin jest miękki, lekki, półprzezroczysty. Znakomicie wchłania nadzienie. Na świecie populama jest rosyjska zupa rybna, tzw. *ucha*, a także *solianka* – zupa mięsna przypominająca węgierski *bogracz*, a kawior z jesiotra jest jednym z najbardziej ekskluzywnych dań. Rosjanie gotują znakomite barszcz, okroszę – zupę z kwasu chlebowego, uwielbiają grzyby w każdej postaci: kiszone, smażone lub pieczone. Rosyjska kuchnia stale wzbogaca się o potrawy innych narodów. Należy tutaj wymienić potrawy azjatyckie, tj. szaszłyki, płowcy, kebaby.

Kończymy nasze spotkanie z kulturą rosyjską zapraszając na degustację potraw kuchni rosyjskiej (*w czasie degustacji zespół gra rosyjskie melodie ludowe*).

(wrzesień 2004)

Zapraszamy na nasze strony internetowe

www.codn.edu.pl

Betlejem w świętą noc

W nauczaniu języków warto czasem zastosować inne formy nauczania. Nieprawdą jest, że uczniowie są z reguły niechętni. W dużej mierze od nas zależy wyzwolenie tkwiącego w nich potencjału.

Trzy lata temu zastanawiając się, co zaproponować uczniom w związku ze Świętami Bożego Narodzenia natrafiłam w podręczniku niemieckim *Jo – Jo*²⁾ na rodzaj jasełek *In Bethlehem in jener Nacht – ein Hirtenspiel*, którego autorem jest Horst Barnitzky. Zainspirowało mnie to do zrobienia bożonarodzeniowego przedstawienia. Moim pomysłem podzieliłam się z uczniami. Zgłosiło się wiele chętnych osób do podjęcia się tak niełatwego zadania, jak przedstawienie w języku niemieckim. I tak krok po kroku zmieniając niektóre partie niemieckiego oryginału, dobierając kolędy, dopisując inne role, przygotowaliśmy scenariusz, który mogliśmy wprowadzić w życie.

Po wyborze aktorów i śpiewających osób, po omówieniu charakterystyki i oprawy scenicznej, rozpoczął się czas wielogodzinnych prób. Chciałam skoncentrować się na poprawności wymowy, odpowiedniej intonacji wypowiedzianych lub śpiewanych kwestii. Miało to być przedstawienie z prawdziwego zdarzenia. I tak też było. Efekt był bardzo duży. Uczniowie nie tylko grali, doskonale wczuwając się w swoje role, ale też mówili swoje kwestie z bardzo dużym wyczuciem językowym.

Był to duży powód do radości dla mnie jako nauczycielki, ponieważ w przedstawieniu brali udział nie tylko najlepsi pod względem znajomości języka niemieckiego uczniowie, lecz każdy, kto chciał zaistnieć na scenie. Niektórych kosztowało to dużo pracy, ale satysfakcja z połączanego w nich zaufania i możliwość wystąpienia na forum szkoły wynagrodziła wszystkie trudy. Przedstawienie niosło też ze sobą wiele korzyści, szczególnie w zakresie rozszerzania

kompetencji językowych uczniów. Zostało wystawione w dzień wigilii klasowych dla całej szkoły, a ponieważ spotkało się z dużym aplauzem, zostało powtórzone dla rodziców występujących uczniów.



Betlejem w świętą noc

Rozpoczęcie – Wystąpienie herolda

(ubranie herolda, uderza w bęben, rozwija rolę z komunikatem, zwraca się z ogłoszeniem do widowni)

Herold: Mili ludzie posłuchajcie,
swoje uszy wysilajcie!
Usłyszycie tu streszczenie, zobaczycie przedstawienie o Jezusa narodzeniu.

Kolęda – *Alle Jahre wieder*

Chor:

Alle Jahre wieder kommt das Christuskind,
auf die Erde nieder, wo wir Menschen sind.
Kehrt mit seinem Segen ein in jedes Haus,
geht auf allen Wegen mit uns ein und aus.
Steht auch mir zur Seite still und unerkannt,
dass es treu mich leite an der lieben Hand.

Wprowadzenie w języku polskim

Osoba prowadząca 1: Cicha noc, Święta noc.

Wszyscy śpią.
Nagle błysk. Nagle blask.
Dzieciątko Boże, przychodzi na świat.

Osoba prowadząca 2: Srebrna gwiazda jaśnieje,
wzbudzając we wszystkich nadzieje.

Wstają pastuszkowie widząc święty blask.

Każdy pyta:

„Co się stało, co za znak? Dokąd wiedzie promienisty szlak?”

Pytając jeden drugiego: „Skąd, a co, a gdzie, a dokąd, dlaczego?”

Osoba prowadząca 1: Z podniesionym głową,
Patrząc na znak Jezusowy,

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w Zespole Szkół im. Gen. Dezyderego Chłapowskiego w Bolechowie.

²⁾ Dransfeld Erna, i inni (1994). *Jo – Jo. Lesebuch*, Berlin: Cornelsen Verlag, s. 86-88.

Poszli pastuszkowie w kierunku jasności, dopatrując się w niej jakiejś niezwykłości, czegoś szczególnego, jakiegoś znaku dla gatunku ludzkiego.

Osoba prowadząca 2: Poszli pasterze i znaleźli w szopie Dzieciąteczko w żłobie, przy którym stali oddając hołd trzej królowie i Maryja, i Józef, i różne zwierzęta. Zrozumieli pasterze gwiazdziste przesłanie – narodziny boskiego syna, małego dzieciątka.

In Bethlehem in jener Nacht – ein Hirtenspiel

Osoby występujące (5 Hirten, Maria, drei Könige, Josef, Engel, Chor)

Hirten (trzech z pięciu pastuszków budzi się)

- 1. Hirt:** Warum bist du aufgewacht?
Es ist doch tiefe Nacht?
- 2. Hirt:** Es ist noch Nacht, ja, das ist wahr,
Es leuchten Mond und Sterne klar.
- 3. Hirt:** Es ist Nacht und doch so licht.
Der Stern dort scheint uns ins Gesicht.
- 1. Hirt:** Ich habe tief und fest geschlafen,
bis mich dann seine Strahlen trafen.
- 2. Hirt:** *(Wstaje i pokazuje na gwiazdę)*
Der Stern scheint hell und steht so still,
als ob er uns was zeigen will.
(Pastuszkowie wstają)
- 3. Hirt:** Er leuchtet hier, er strahlt nach dort.
Er zeigt uns einen anderen Ort.
- 1. Hirt:** *(Pokazuje na pastuszka nr 4, który jeszcze śpi)*
Seht unseren Jakob, er schläft noch fest.
Ob der sich wecken lässt?
- 2. Hirt:** *(Pastuszek nr 1 stara się obudzić pastuszka nr 2, potrząsa go lekko)*
Jakob, Jakob, wach doch auf,
sieh einmal zum Himmel rauf!
- 4. Hirt:** *(Mówi zaspanym głosem i w ogóle nie ma ochoty wstać)*
Laßt den Himmel und mich in Ruh.
Ich lasse meine Augen zu.
- 3. Hirt:** Oh. Das ist eine seltsame Nacht.
Wir sind schon alle aufgewacht!
- 2. Hirt:** Jakob, Jakob, der Stern dort zeigt
den Weg zu einem heiligen Ort!
- 1. Hirt:** Komm mit uns! Komm!
wir wollen gehen,
um, das was der Stern zeigt, zu sehen.

4. Hirt: *(Pastuszek powoli wstaje)*

Ach, Freunde, macht kein Geschrei!
Ich komm ja schon. Ich bin dabei.

2. Hirt: Auch Jonas schläft auf seinem Fell.
Hej, Jonas, auf!
Komm mit uns! Schnell!!!!

5. Hirt: *(Jonasz leży na boku, podnosi głowę i pyta zdziwionym głosem)*

Wo lauft ihr hin? In tiefer Nacht?
Was hat euch so verrückt gemacht?

1. Hirt: Komm, komm, wir laufen übers Feld,
bis dort, wo der Strahl zur Erde fällt!

5. Hirt: Was soll denn dieser dumme Stern?
Ach, Leute, lauft und habt mich gern!
(mówi zaspanym, oburzonym głosem)

(Pastuszek nr 5 macha odchodzącym pozostałym pastuszkom na pożegnanie i kładzie się z powrotem spać. Pastuszkowie od 1 do 4 powoli oddalają się, odchodząc na stronę)

Der Engel:

Da strahlt der Stern so hell und klar.
In seiner Richtung lief die ganze Hirtenschar.

Weihnachtslied – Um Mitternachte

Chor:

Um Mitternachte, dringt es in die Ohr'n
wacht auf ihr Hirten, Gott ist uns gebor'n.
Schneller, schneller lauft geschwinde
nach Bethlehem, wie die Winde,
grüßet euren Herrn! 2x

Sie sind gegangen, das Kind zu grüßen,
Brachten die Gaben zu seinen Füßen.
Grüßet, lobet voller Freude!
Singet, spielet und euch beuget
Vor dem Herrn im Stall 2x

Hirten *(Pastuszkowie wychodzą z boku)*

- 1. Hirt:** Stop! Bleibt stehen!
Hier strahlt der
allerhellste Schein,
hier muss das Ziel unserer Suche sein.
- 2. Hirt:** Was? Dieser kleine morsche Stall?
Hier soll Jesus geboren sein?
- 3. Hirt:** Was ist hier Besonderes dran.
Ich seh darin nur einen Mann ...
- 4. Hirt:** Ich sehe auch eine Frau
und dort....., in der Krippe,
Michel, schau ...
(zwraca się do innego pasterza, pokazując mu szopkę)

1. Hirt: Da liegt ein Baby, winzigklein.
Es liegt im hellen Sternenschein.
(*pokazuje na dzieciątka*)

Der Engel: Und alle sehen das Baby an – das
Rind, der Esel, die Frau, der Mann.

4. Hirt: Auch uns führte der Sternenschein.
Es muß mit dem Kind was Besonderes
sein!

Maria: (*Maria siedzi na podwyższeniu
z dzieckiem na kolanach,
po jej prawej stronie stoi Józef,
po lewej stronie stoją pochyleni
trzej królowie. Pozdrawia pastuszków
śpiewając zwrotkę pieśni:
„Singt alle mit frohem Schalle”*)

Kommt alle zum armen Stalle!
Hier ist ein Kindlein,
das liebe Jesulein,
für uns geboren.

(*Willkommen, lieber Tag*. Band II., 1974: 154)

(*Pastuszkowie klękają przed dzieciątkiem i śpiewają
ostatnią zwrotkę kolędy „Um Mitternachte”*)

Hirten: Ach, sei gegrübet, Heiland, Du gesucht!
So lang erwartet mit großer Sehnsucht!
Zu Dir kommen viele Leute.
Sowohl damals, als auch heute.

Mitten in der Nacht!
Mitten in der Nacht!

Der Engel: Die Hirten, die drei Könige
blieben lange dort,
Hier war in dieser Nacht
der wichtigste Ort.

Alle Mitspieler singen

Stille Nacht, heilige Nacht

► Słowo kończące

Mili uczniowie, szanowni nauczyciele mamy nadzieję, że nasze przedstawienie wyśmienicie wprowadziło was w nastrój zbliżających się Świąt Bożego Narodzenia. Podziękujemy występującym osobom brawami!!!!

A teraz przenieśmy się w zaczarowany bożonarodzeniowy świat i zaśpiewajmy wspólnie kolędę, która jednoczy wszystkie narody. „Święta noc, cicha noc” (*wspólne śpiewanie*).

Bibliografia

Dransfeld Erna, i inni (1994). *Jo – Jo. Lesebuch*, Berlin: Cornelsen Verlag.

Klein Richard Rudolf; Hrsg. (1974). *Willkommen, lieber Tag. Band II*. Frankfurt am Main: Verlag Moritz Diesterweg.

Wojtowicz Kazimierz, *Um Mitternachte – tłumaczenie kolędy
Wśród nocnej ciszy*.

(grudzień 2004)

KONKURSY



Katarzyna Morzyńska¹
Zabrze

Let's visit Canada²⁾

Celem konkursu, przeznaczonego dla uczniów klas V i VI szkoły podstawowej jest zapoznanie z kulturą, życiem codziennym, historią, światem roślin i zwierząt Kanady. Konkurs ma charakter turnieju – zabawy, w którym biorą

udział cztery 3-osobowe drużyny z czterech szkół podstawowych. Drużyny odpowiadają na wybrane przez siebie pytania o różnym stopniu trudności (za 1, 2 lub 3 punkty), a także rozwiązują inne zadania. Konkurs odbywa się

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Szkole Podstawowej nr 31 w Zabrze.

²⁾ Patrz również s. 168 w tym numerze.

w języku polskim, jednak niektóre zadania wymagają użycia języka angielskiego. Wygrywa drużyna, która ostatecznie uzyska największą liczbę punktów.

I. Pytania za 1 punkt³⁾:

1. Jaki język (lub języki) jest językiem urzędowym Kanady? (język angielski i francuski)
2. Najdłuższa rzeka Kanady to...? (Mackenzie – 4240 km)
3. Stolica Kanady to...? (Ottawa)
4. Na jakie jednostki terytorialne dzieli się Kanada? (prowincje – 10 i terytoria – 2)
5. Podaj liczbę ludności Kanady. (ponad 31 milionów)
6. Którym państwem na świecie pod względem wielkości jest Kanada? (drugim – po Rosji)
7. W jakim mieście znajduje się CN Tower? (w Toronto)
8. Na jakiej wyspie mieszkała Ania z Zielonego Wzgórza, bohaterka powieści Lucy Maud Montgomery? (Wyspa Księcia Edwarda)
9. Ile stref czasowych występuje w Kanadzie? (6)
10. Najwyższy szczyt Kanady to...? (Logan – 6050 m n.p.m. w Górach św. Eliasza, w Kordylierach)
11. Jaka jest jednostka monetarna Kanady? (1 dolar kanadyjski = 100 centów)
12. Największe skupiska Polonii Kanadyjskiej znajdują się w...? (Toronto, Vancouver, Montreal)
13. Z jakimi państwami graniczy Kanada? (tylko z USA).
14. Jak wygląda flaga kanadyjska? (dwa czerwone, pionowe pasy po bokach, czerwony liść klonu na białym tle)
15. Podaj nazwy kilku zwierząt, charakterystycznych dla Kanady. (bizon, grizli, rosomak, wapiti – jeleń, ryś kanadyjski, orka, kuguar, łos, wilk)
16. Jaka jest powierzchnia Kanady? (9 976 140 km²)

II. Pytania za 2 punkty:

1. Jaki jest ustrój polityczny Kanady? (monarchia parlamentarna)
2. Kto stoi na czele parlamentu kanadyjskiego?

go? (królowa brytyjska, reprezentowana przez Gubernatora Generalnego)

3. Kanada to jedno z najślabiej zaludnionych państw świata. Jaka jest gęstość zaludnienia na 1 km²? (3 osoby na km²)
4. Jaki wodospad jest atrakcją turystyczną Kanady i USA? (Niagara)
5. Jakie miasto jest stolicą terytorium Nowa Szkocja? (Halifax)
6. Jak nazywa się ogromna zatoka na północy Kanady? (zatoka Hudsona)
7. Jaka temperatura panuje wewnątrz igloo – mieszkania Eskimosów? (około 0 stopni Celsjusza)
8. Jaka pieśń stała się hymnem Kanady? (*O, Canada*)
9. Jak nazywa się kanadyjska kraina wiecznych śniegów? (Archipelag Arktyczny)
10. W którym roku odbyły się XXI Letnie Igrzyska Olimpijskie w Kanadzie? (1976)
11. Jaką wysokość ma CN Tower? (553 m)
12. Jak nazywali się pierwsi Europejczycy, którzy w 1000 roku próbowali osiedlić się na północnych brzegach Kanady? (Wikingowie)
13. Co znaczy słowo Inuit? (a – prawdziwy człowiek, b – doskonały myśliwy)
14. Najpopularniejsze dyscypliny sportu w Kanadzie to...? (pływanie, hokej, narciarstwo, palant – baseball, tenis, koszykówka)
15. W Kanadzie znajduje się największy na świecie Park Narodowy. Jak się nazywa? (Wood Buffalo – 44 807 km²)
16. Kiedy jest święto narodowe Kanady i jak się nazywa? (Dzień Kanady – 1 lipca – rocznica proklamowania federacji – 1867)

III. Pytania za 3 punkty:

1. Co to jest karibu? (amerykańskie renifery)
2. Które miasto jest drugą co do wielkości francuskojęzyczną metropolią świata po Paryżu? (Montreal)
3. Jak nazywa się wysoka wieża przy wodospadzie Niagara, z której rozciąga się piękny widok na wodospad? (Skylon Tower)
4. Z czego słynie park narodowy Banff? (piękne lodowce, gorące źródła, górskie turkusowe jeziora)
5. Jakie wyznania przeważają w Kanadzie? (katolicyzm i protestantyzm)

³⁾ Odpowiedzi są podane w nawiasach.

6. Na jakiej rzece znajduje się wodospad Niagara? (Niagara)
7. Skąd pochodzi nazwa Kanady? (od słowa „kanata”, używanego przez Indian Irokezów – oznacza osadę)
8. Co znaczy słowo Quebec w języku miejscowych Indian? (tam, gdzie rzeka się zwęża)
9. Podaj nazwy przynajmniej 5 prowincji Kanady. (Alberta, Kolumbia Brytyjska, Manitoba, Nowa Funlandia, Nowa Szkocja, Nowy Brunswik, Ontario, Quebec, Saskatchewan, Wyspa Księcia Edwarda)
10. Które z wielkich jezior na granicy Kanady i USA jest największe? (Górne – Superior – 82 400 km²)
11. Jak można przetłumaczyć słowo *chinook* i co to jest? (zachodni wiatr prairii kanadyjskich – pożeracz śniegu)
12. Od jakiego wzgórza Montreal wziął swoją nazwę? (Mount Royal – Góra Królewska)
13. Na jakiej wyspie jest położony Montreal? (wyspa Montreal i kilka mniejszych sąsiednich wysp)
14. Co oznacza skrót RCMP? (Royal Canadian Mounted Police, czyli Królewska Policja Konna, zwana Czerwonymi Kurtkami)
15. Od którego roku Kanada jest członkiem NATO? (od 1949)
16. Jaki procent ogółu ludności Kanady stanowią rdzenni mieszkańcy, czyli Eskimosi i Indianie? (2 %)

IV. True or False?

1. Hockey was invented in Canada.
2. Hudson Bay is in the east of Canada.
3. Grizzly bears like honey.
4. Canada is one of the biggest countries in the world.
5. Montreal is the capital of Canada.
6. Anne of Green Gables lived in Avonlea.
7. CN Tower is the symbol of Ottawa.
8. Bryan Adams is an actor.
9. The ice festival is in Quebec.
10. The maple leaf is yellow.

VOCABULARY: east – wschód, capital – stolica, was invented – został wynaleziony, maple leaf – liść klonu

Odpowiedzi: 1.T, 2.F, 3.T, 4.T, 5.F, 6.T, 7.F, 8.F, 9.T, 10.F

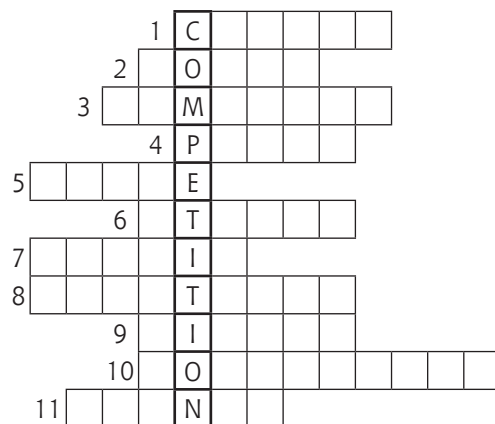
V. Połącz datę z wydarzeniem:

1. 1670 a) Ottawa zostaje stolicą Kanady

2. 1931 b) John Cabot dociera do Nowej Funlandii
3. 1949 c) XXI Letnie Igrzyska Olimpijskie w Montrealu
4. 1858 d) założenie Hudson Bay Company
5. 1967 e) uchwalono kanadyjską konstytucję
6. 1976 f) Kanada przystępuje do Brytyjskiej Wspólnoty Narodów
7. 1497 g) Kanada zostaje członkiem NATO
8. 1982 h) Wystawa Światowa EXPO

Odpowiedzi: 1.d, 2.f, 3.g, 4.a, 5.h, 6.c, 7.b, 8.e

VI. Rozwiąż krzyżówkę:



1. Montreal, Toronto are big...
2. “Łoś” in English.
3. The capital of Alberta is...
4. Vancouver, Port Cartier, Quebec are big....
The ships come there.
5. The biggest mammal which lives in the sea.
6. The capital of Canada.
7. Which country is bigger than Canada?
8. Rocky, Cordilleras are...
9. Mackenzie, St. Lawrence are...
10. Lucy Maud....
11. In Canada people speak English and...

Odpowiedzi: 1. cities, 2. moose, 3. Edmonton, 4. sports, 5. whale, 6. Ottawa, 7. Russia, 8. mountains, 9. rivers, 10. Montgomery, 11. French

VII. Połącz pojęcia z ich wyjaśnieniami:

- | | |
|----------------|---------------------|
| Ziemia Baffina | miasto |
| Labrador | jeleń |
| Halifax | półwysep |
| Nowa Funlandia | wyspa |
| Wapiti | niedźwiedź brunatny |

Chinook prowincja
Grizzly suchy, ciepły wiatr

VIII. Pokaż na mapie:

1. Mackenzie
2. Ottawa
3. Wielkie Jezioro Niewolnicze
4. Zatoka Hudsona
5. Półwysep Labrador
6. Góry Skaliste
7. Wodospad Niagara
8. Wyspa Księcia Edwarda

9. Wielkie Jezioro Niedźwiedzie
10. rzeka Św. Wawrzyńca
11. wyspa Wiktorii
12. jezioro Górne

Przygotowanie konkursu zabiera dużo czasu. Wartą tego nagrodą jest jednak zadowolenie uczniów, którzy uczą się nie tylko na lekcjach, ale zdobywają wiedzę właśnie na konkursach. To ciekawszy dla nich sposób zaprzyjaźniania się ze szkołą.

(maj 2004)

Joanna Środowska¹⁾
Płock

Konkurs wiedzy o Luksemburgu

Od czterech lat organizuję w mojej szkole *Dzień Niemiecki*, poświęcony jednemu z krajów niemieckojęzycznych. Tradycją już jest organizowanie w tym dniu konkursów wiedzy, które zawsze cieszą się dużym zainteresowaniem uczniów. Organizowałam już konkursy poświęcone Niemcom, Austrii i Szwajcarii. W tym roku szkolnym tematem było Wielkie Księstwo Luksemburga. Aby uatrakcyjnić konkurs poprosiłam Honorowego Konsula Wielkiego Księstwa Luksemburga w Warszawie o pieczętki z podpisem na dyplomach pamiątkowych i nagrodach książkowych.

Celem konkursu jest pobudzenie zainteresowania uczniów historią, kulturą, językami obcymi innych narodowości oraz motywowanie do samodzielnej pracy w zdobywaniu wiedzy o krajach niemieckojęzycznych. Konkurs, przeznaczony dla uczniów drugiego etapu edukacyjnego, został przeprowadzony w formie testu w języku polskim. W ten sposób młodzi uczniowie, mający mniejszy zasób słownictwa niemieckojęzycznego, mogli pisać ten sam test, co ich starsi koledzy. Test obejmował takie dziedziny, jak: geografia, historia, literatura, kultura oraz sport. Przy współpracy z nauczycielką historii uczniowie zostali powiadomieni o zakresie

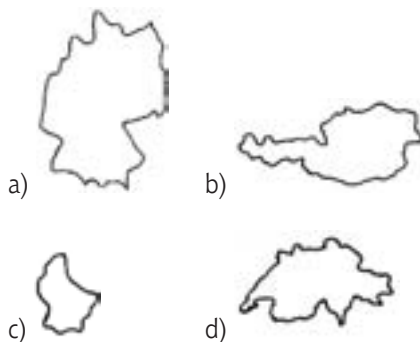
tematycznym i dostępnych źródłach szukania informacji na temat Luksemburga.

Test konkursowy o Wielkim Księstwie Luksemburga

.....
imię, nazwisko klasa liczba punktów



1. Zaznacz kontury państwa Luksemburg! (1p)



2. Luksemburg leży nad Morzem: (1p)
a) Bałtyckim b) Północnym
c) Fryzyjskim d) żadnym
3. Księstwo Luksemburg ustanowił król Karol IV w: (1p)
a) XII b) XIV c) XV d) XIX wieku

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w Szkole Podstawowej w Starej Białej.

4. Stolicą Luksemburga jest: (1p)
 a) Vaduz b) Salzburg
 c) Luksemburg d) Berno
5. Wielkie Księstwo Luksemburg pierwotnie nazywało się Lucilinburhuc, co oznacza: (1p)
 a) duży lew b) mały zameczek
 c) korona d) rzeczka
6. Luksemburg nie jest krajem: (1p)
 a) śródlądowym b) wyżynnym
 c) nizinnym d) pagórkowatym
7. Stolica państwa leży nad rzeką: (1p)
 a) Mozą b) Mozelą
 c) Alzette d) Renem
8. W państwie Luksemburg zamieszkuje tyle samo osób co w: (1p)
 a) Warszawie (1650 tys.)
 b) Krakowie (750 tys.)
 c) Szczecinie (410 tys.)
 d) Płocku (130 tys.)
9. Flaga Holandii składa się z trzech barw: czerwonej, białej i niebieskiej, ułożonych w trzy poziome pasy. Flaga Luksemburga jest prawie identyczna, różni się jednym szczegółem, jakim? (1p)

10. Luksemburg posiada trzy języki urzędowe. Wymień je! (3p)
 a)
 b)
 c)
11. Kto jest głową państwa Luksemburg? (1p)

12. Który z krajów jest najmniejszy? (1p)
 a) Luksemburg b) San Marino
 c) Liechtenstein d) Watykan
13. Obszar Luksemburga jest podzielony na trzy dystrykty i 12 kantonów. Jaki inny kraj europejski jest również podzielony na kantony? (1p)

14. Wstaw w wykropkowane miejsca: *prawda* lub *fałsz*? (4p)
 a) W Płocku mieszka tyle samo ludzi, co w stolicy Luksemburga -.....
 b) Walutą używaną w Luksemburgu jest frank luksemburski -.....
 c) Luksemburg to najmniejsze państwo Beneluxu -.....
 d) Luksemburg jest republiką konstytucyjną -.....
15. Luksemburg obchodzi swoje święto narodowe: (1p)
 a) 1 listopada b) 23 czerwca
 c) 22 lipca d) 12 września
16. W Luksemburgu ma swoją siedzibę: (1p)
 a) Europejski Bank Odbudowy i Rozwoju
 b) Międzynarodowy Fundusz Walutowy
 c) Europejski Trybunał Sprawiedliwości
 d) Europejski Trybunał Praw Człowieka
17. Sportowcem reprezentującym Luksemburg być: (1p)
 a) piłkarz Rudi Völles
 b) narciarz alpejski Marc Girardelli
 c) skoczek narciarski Ernst Vettori
 d) pływak Mark Spitz
18. Legendarna żona Zygryda, założyciela księstwa Luksemburga, to: (1p)
 a) Świtezianka b) Lorelei
 c) Melusina d) Wiktoria
19. Wymień trzy państwa, z którymi graniczy Luksemburg. (3p)
 a)
 b)
 c)
20. Firmą pochodzącą z Luksemburga jest: (1p)
 a) Adidas b) Philips
 c) RTL d) General Motors

Razem: 27 pkt.

Klucz:

1. c, 2. d, 3. b, 4. c, 5. b, 6. c, 7. c, 8. c, 9. barwa niebieska flagi Luksemburga jest nieco jaśniejsza, 10. luksemburski, francuski, niemiecki, 11. Wielki Książę, 12. d, 13. Szwajcaria, 14. a. prawda, b. fałsz, c. prawda, d. fałsz, 15. b, 16. c, 17. b, 18. c, 19. Belgia, Francja, Niemcy, 20. c.

Źródła:

B. Kicińska, I. Łęcka, J. Plit, F. Plit (2003), Odkrywamy Unię Europejską, Warszawa: WSiP.
 Internet: www.wikipedia.pl www.luxembourg.co.uk
www.stosunki.pl/luksemburg.html
 Konsultacje z nauczycielką historii.

(marzec 2005)

English through Customs and Traditions – Międzygimnazjalny Konkurs Języka Angielskiego

W lutym 2005 r. w Gimnazjum nr 11 w Jaworznie odbyła się trzecia edycja²⁾ Międzygimnazjalnego Konkursu Języka Angielskiego *English through Customs and Traditions*. Tematyka tegorocznego konkursu dotyczyła następujących świąt i tradycji: *Thanksgiving, the Highland Games i the Tattoo*. Forma zadań częściowo uległa zmianie; postanowiłem zbliżyć je do formy zadań egzaminu FCE (zadania 7 i 9). Pozostawiłem jednak zadanie sprawdzające umiejętność tworzenia pytań. W opinii nauczycieli, uczniowie wciąż mają kłopoty z prawidłowym tworzeniem pytań³⁾.

Sponsorami konkursu byli: Wydawnictwa Oxford University Press i Longman, firma Auto Serwis WAMER z Jaworzna oraz Komitet Rodzicielski Gimnazjum nr 11.

English through Customs and Traditions

Przeczytaj uważnie teksty A, B i C a następnie udziel odpowiedzi na pytania podane w zadaniach 1 i 2.

A. A group of Puritans who didn't accept the rules of the Church of England decided to settle in the New World. They wanted to live in a country where they could worship God in their own way.

In 1620 they sailed from Plymouth, England, on a little ship, the Mayflower. They called themselves Pilgrims. There were 102 passengers on board. On 16th December the Pilgrims arrived in Massachusetts. They named the place Plymouth and decided to build their houses.

The winter of 1620 was very hard and many Pilgrims died of cold and hunger. In spring those who had survived made friends with some Indians. One of them, Squanto, showed the Pilgrims how to plant corn and find wild fruit and vegetables. They gathered enough food for the second winter.

The Pilgrims were very happy and wanted to thank God for his grace. They were also grateful to their friends so they invited the Indians to the Thanksgiving dinner.

B. The Pilgrims left England in the autumn of 1620. The tiny ship, the Mayflower, fought many storms. After 66 days of a rough voyage the Pilgrims – instead of finding the warm coast of South Virginia – saw the rocky coast of Massachusetts.

On 16th December the Mayflower arrived at a place already named Plymouth. They suffered from cold and starvation. Out of 102 people only 50 survived the winter. John Carver, the Governor of the Plymouth Colony, died in April 1621. In his place, the Pilgrim elected William Bradford. The survivors didn't want to go back to England and the Mayflower returned to England with no Pilgrims aboard.

The settlers built 11 houses – 7 for families and 4 for communal use. An Indian named Squanto taught them how to plant corn. Their harvest was a success and the Pilgrims could face the second winter with confidence.

William Bradford decided to celebrate with a dinner for the Pilgrims and the Indians. He wanted to give thanks to God. It was the first Thanksgiving.

C. The Pilgrims, the founders of America, left Great Britain in 1620 because of religious

¹⁾ Dr Romuald Hassa jest nauczycielem języka angielskiego w Gimnazjum nr 11 w Jaworznie.

²⁾ Patrz również *Języki Obce w Szkole* nr 6/2003, s. 198 i nr 6/2004, s. 244.

³⁾ Na podstawie analizy odpowiedzi uczestników okazało się, że najtrudniejszymi elementami tegorocznego testu były (numer zadania / numer pytania, luki lub wersu): **1** / 3; **2** / 3, 10; **3** / 1, 4, **5** / 1b, 6; **6** / 2, 5, 10, 14, 17, 19, 21, 22, 30, 32, 35; **7** / 4, 6, 10; **8** / 4, 6, 7, 8, 9, 12; **9** / 2, 3, 4.

persecution. They wanted to start a new life in America and practise their religion in freedom. Their sea voyage was very difficult.

They founded Plymouth on the north-east coast of North America in December 1620. The area was a wilderness. It was almost winter and they had no homes and little food. The winter was very cold and harsh and more than half of the Pilgrims died.

Friendly Indians helped them during the winter. In the spring the Pilgrims met an Indian called Squanto. He explained how to grow corn, hunt and live in the wilderness. Soon the Pilgrims and the Indians became good friends. The Pilgrims worked hard and the summer harvest was excellent. There was hope for the future.

The first year of struggle had passed and the brave settlers wanted to celebrate it with a real holiday. They thanked God for good crops, Indian friends and possibility of worshipping Him in their own way.

Zadanie 1. (10 pkt) – *Podaj oznaczenie literowe odpowiedniego tekstu. W niektórych przypadkach należy podać więcej niż jedną odpowiedź (kolejność oznaczeń jest wówczas dowolna). Oznaczenia literowe możesz użyć więcej niż raz.*

Which text or texts:

- | | | |
|--|--------------------------|--------------------------|
| 1. give the exact number of the Pilgrims who left England | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. inform how long the Pilgrims' voyage was | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. inform exactly what part of America the Pilgrims headed for | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. describe the area the Pilgrims reached | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. give the reason why the Pilgrims left England | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. <u>do not describe</u> the 1620/1621 winter | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7. give the exact number of the Pilgrims who survived the 1620/1621 winter | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Zadanie 2. (10 pkt) – *Otocz kołem właściwą odpowiedź: True, False lub Don't know.*

1. The Pilgrims voyage was a little bit longer than two months. True / False / Don't know

2. The Governor John Carver proclaimed the first Thanksgiving Day. True / False / Don't know
3. William Bradford was elected in April 1621. True / False / Don't know
4. The Pilgrims sailed to America because they broke up with the Church of England. True / False / Don't know
5. The Pilgrims reached their destination without any problems. True / False / Don't know
6. Some Puritans returned to England because of cold and hunger. True / False / Don't know
7. Squanto was an Indian chief-tain. True / False / Don't know
8. Indians were Pilgrims' guests at the Thanksgiving. True / False / Don't know
9. The tradition of Thanksgiving started in the 17th century in Great Britain. True / False / Don't know
10. The place the Puritans landed was not cultivated and only wild animals lived there. True / False / Don't know

Przeczytaj uważnie tekst a następnie udziel odpowiedzi na pytania podane w zadaniu 3.

William Bradford proclaimed December 13th 1621 the day for giving thanks to God. It was the first Thanksgiving Day. At dawn the colonists fired a canon. Then they went to the meeting house. They prayed and thanked for the Lord's generosity. After the religious ceremony they had a big dinner. The Pilgrims brought wild turkey and the Indians brought pumpkins. Then there were many contests and games. 140 people celebrated for three days. However, the next year crops were very poor and because of the lack of food they did not have a Thanksgiving feast.

Later Thanksgiving Days were held irregularly, depending on the circumstances. Its date has changed many times. George Washington as the president of the USA announced the Thanksgiving Day, for example on November 28th 1789 and six years later. Later it was also announced by President James Mason at the end of the War of 1812.

Thanksgiving became a national holiday due to Mrs Sarah J. Hale suggestions. She mov-

ed from Boston to Philadelphia in 1830 and noticed that Thanksgiving was celebrated only in a few states. The result of her action was the Thanksgiving Day Proclamation announced by Abraham Lincoln on October 3rd 1863. He proclaimed the last Thursday in November as the Thanksgiving Day for the whole nation. In 1941 the date was changed by the act of Congress to the fourth Thursday of that month.

Today Thanksgiving is a legal holiday in the USA. Departments of the administration, schools and many shops are closed for four days from Thursday to Sunday. All over the country the Americans meet for family dinners. People travel great distances to be with their families on this occasion. Today the traditional meal is similar to the first one. Usually there is roast turkey (as the main course), sweet potatoes, corn, pumpkin pie, and cranberry sauce. Most families start their meal with a prayer. Primarily it is the time for giving thanks. There are church services called Harvest Festivals or Thanksgiving Services. There are lots of fruit, vegetables, flowers and loaves of bread in the church and people sing special songs of thanks. There are a lot of football matches on that day, so many people go to the games or watch them on TV. However, the long weekend is perfect time to start Christmas shopping! Big stores and shops are open for the Christmas shoppers!

Canada is north of the USA, so the winter is longer and the harvest is earlier there. The date of the Thanksgiving Day has changed more than once but now it is the second Monday in October. The Canadians celebrate it with turkey and pumpkin pie – like in the USA.

Zadanie 3. (6 pkt) – *Otocz kołem właściwą odpowiedź a, b, c lub d, stanowiącą poprawne zakończenie zdania.*

1. The colonists fired a canon...

- a) just before the sun rises.
- b) just before night starts.
- c) in the middle of the night.
- d) in the middle of the day.

2. During the long Thanksgiving weekend...

- a) all shops are closed.
- b) children learn in their schools.
- c) it is impossible to buy presents for Christmas.

- d) government offices, post offices and banks are closed.

3. According to the text there was no the Thanksgiving Day in...

- a) 1795.
- b) 1789.
- c) 1622.
- d) 1621.

4. The exact date of the Thanksgiving Day as a national holiday was fixed finally by...

- a) William Bradford.
- b) George Washington.
- c) Abraham Lincoln.
- d) the American Congress

5. The true sentence is that...

- a) the first Thanksgiving was celebrated less than 300 years ago.
- b) Sarah J. Hale insisted on making Thanksgiving a national holiday.
- c) the intention and the way of Thanksgiving celebration has changed completely.
- d) the 1622 Thanksgiving was a real feast.

6. The false sentence is that...

- a) the Canadians and the Americans celebrate Thanksgiving in different months.
- b) the date of Thanksgiving has changed more than once both in Canada and the USA.
- c) the Canadians celebrate Thanksgiving later than the Americans.
- d) winter in Canada is earlier than in the USA.

Zadanie 4. (10 pkt) – *Przetłumacz na język polski zdania w poniższych parach, tak by wyjaśnić różnice ich znaczeń.*

- 1. I went to church.
- 2. I went to the church.
- 1.
- 2.
- 3. He stopped to put the Stone.
- 4. He stopped putting the Stone.
- 3.
- 4.
- 5. What is a Scotsman like?
- 6. What does a Scotsman look like?
- 5.
- 6.
- 7. I will take part in the Highland Games.

8. I'm going to take part in the Highland Games.
7.
8.
9. We have been writing a book about the Tattoo.
10. We have written a book about the Tattoo.
9.
10.

Zadanie 5. (11 pkt) – *Napisz pytania, których odpowiedziami są podkreślone części zdań. W punkcie 10 napisz pytanie ogólne.*

1. The Pilgrims elected William Bradford for the Governor.
 - a) (strona czynna)
 - b) (strona bierna)
2. William Bradford became the Governor after the John Carver's death.
.....
3. The Americans have celebrated the Thanksgiving Day as an annual holiday since 1863.
.....
4. Thanksgiving is a legal holiday in the USA.
.....
5. People travel great distances to be with their families on this occasion.
.....
6. The Pilgrims listened to William Bradford's speech.
.....
7. This is a beginning of a holiday meal and the family is praying now.
.....
8. They did not have a Thanksgiving feast because of the lack of food.
.....
9. We are going to buy some Christmas presents during the Thanksgiving weekend.
.....
10. Roast turkey is the main course of the traditional Thanksgiving dinner. (pytanie ogólne)
.....

Zadanie 6. (35 pkt) – *W wykrępowanych miejscach wpisz właściwą formę podanych czasowników. W miejscach zaznaczonych linią ciągłą wpisz przyimek. Przyimki: at, for, from, in, on, to, with.*

The Military Tattoo **(1; be)**

..... one of many events, which **(2; hold)** annually **(3)** the evenings for three weeks, during the Edinburgh Festival in August and September. For years the Tattoo **(4; be)** an international show.

It is a public display of exercises and music **(5; give)** by members of the armed forces. Each show is 90 minutes long. **(6)** the end of the evening, one piper **(7; play)** his pipes on the walls of the Edinburgh Castle. **(8)** the final night colourful fireworks **(9; can observe)** **(10)** the sky. The first lone piper was Pipe Major George Stoddart. For first 11 years he **(11; play)** in every performance. Later his son was a lone piper. Only once, in 1977, a woman – Officer Cadet Elaine Marnoch – **(12; appear)** as a lone piper.

The first Tattoo **(13; take place)** in 1950. There **(14; be)** eight items in the programme. The first overseas performers **(15)** the Netherlands, Canada and France **(16; participate)** in the show in 1952. The event **(17; see)** **(18)** the first time **(19)** colour on TV in 1968.

Every year about 1,000 participants from different countries **(20; show)** their skills in the display, and they **(21; watch)** by an international television audience of 100,000 million people. We **(22; enjoy)** the parades **(23)** the moment. My friend says she **(24; be)** happy **(25; be)** here. Soldiers, seamen and airmen from 30 countries **(26; give)** their performance **(27)** about 9,000 spectators **(28; gather)** in the Castle.

The Tattoo **(29; run)** **(30)** charity purposes. Service and civilian organisations **(31; get)** £5 million.

The word "tattoo" **(32; have)** an interesting origin. The first story says, that it **(33; come)**

(34) _____ the closing time cry in the inns during 17th and 18th centuries – “Doe den tap toe” (“turn off the taps”). After this time the pubs would not serve soldiers (35) _____ whisky. The second says that a beat of the drums sounded like “tat-too” as soldiers had to return to their living-quarters each night by a beat of the drum.

Zadanie 7. (15 pkt) – *Przeczytaj uważnie tekst. W niektórych zadaniach tego tekstu popełniono błędy ortograficzne. Jeżeli uznasz, że w zdaniu znajduje się błąd, podkreśl błędnie napisany wyraz i napisz go poprawnie w wykropkowanym miejscu odpowiadającym danemu zdaniu. Jeżeli uznasz, że zdanie jest poprawne, postaw znak ✓ w wykropkowanym miejscu odpowiadającym danemu zdaniu. W jednym zdaniu może być tylko jeden błąd. Poniżej podano dwa przykłady (0 i 00).*

Uwaga! Brytyjczycy mówiąc o statkach stosują zaimek *she*.

0	The first record off the Mayflower came from 1609.	0 ... of ...
00	One of her owners was Christopher Jones.	00 ...✓...
1	She was employed in transportation of wine and fish.	1
2	At that time she was traveling to Baltic and Mediterranean ports.	2
3	In 1620 she was hired by the Pilgrims to carry them to their new motherland.	3
4	It took the Mayflower 66 days to rich America.	3
5	Her return voyage in 1621 was shorter – it was only one month long.	4
6	Later she sailed to Spain, Irland and France.	5
7	The last record was made in 1624.	6
8	She was in very bad condition and was more valuable as wood.	7
9	Probably she was sold as scrap ¹ .	9

10	Her weight was 180 tones and she was 113 feet long.	10
11	The Mayflower II was build from 1955 to 1957 in Brixham, England.	11
12	In 1957 she sailed too Massachusetts in 53 days.	12
13	The Mayflower II is heavier and shorter than the Mayflower.	13
14	The Mayflower II has got 4 masts and 6 sails.	14
15	She is usualy anchored at Plymouth, Massachusetts.	15

¹scrap – tu: kawałki drewna

Zadanie 8. (20 pkt) – *Uzupełnij zdania zachowując sens poprzedniego zdania. Możesz użyć od jednego do sześciu wyrazów.*

- All Pilgrims were happy during the Thanksgiving Day.
Every happy during the Thanksgiving Day.
- There wasn't enough food, so the Pilgrims suffered from hunger.
There food, so the Pilgrims suffered from hunger.
- At the Highland Games lots of men wear kilts.
... at the Highland Games by lots of men.
- Kate: “Do the Highland Games celebrate the Scots’ culture?”
Kate asked me the Scots’ culture.
- When I was young I tossed the caber, but now I don't do that.
When I was young
- I made the Pilgrim’s Apple Crumble and nobody else did it.
I made the Pilgrim’s Apple Crumble
- Tom: “Where shall we go?” Mary: “How about Plymouth, Massachusetts?”
MaryPlymouth, Massachusetts. (suggest)
- The competitors had already started dances before we arrived.
When we
- King’s body-guards and messengers were found during the Highland Games.
The Highland Games were held
..... King’s body-guards and messengers.

10. The best athletic events are held in the north-east.
The north-east is the best athletic events.
11. I like piping more than tossing the caber.
I prefer
12. Squanto taught the Pilgrims how to plant corn.
The Pilgrims Squanto how to plant corn. (Nie stosować strony biernej!)
13. I mustn't be late if I want to watch the Tattoo.
I must be if I want to watch the Tattoo.
14. I can't take part in the Highland Games because I'm not a Scotsman.
If I a Scotsman I in the Highland Games.

Zadanie 9. (6 pkt) – *Przeczytaj tekst i wpisz w lukach wyrazy pochodzące od wyrazów podanych obok (zapisanych wielkimi literami i oznaczonych tymi samymi cyframi, co luki). Wyrazy, które masz wpisać mogą być czasownikami, rzeczownikami, przymiotnikami lub przysłówkami. Poniżej podano przykład (0).*

One of the **(0)** **traditional** festivals of the Scots are the annual Highland Games. The main **(1)** at the **(2)** Highland Games are the music (bagpipes and a harp), the dancing and the athletics (light and heavy athletics, wrestling and tug-of-war). Heavy athletics refer to the events which require significant **(3)** and power. An **(4)** Highland event is tossing the caber. A caber is a straight long piece of wood. It can be about 5 metres long and it weighs about 40 kilograms. A tosser throws it in front of him. The caber must turn end over end in the air and falls on the ground with its small end pointing directly opposite the tosser. This is a perfect execution and it's called a "twelve o'clock turn". The small end points "12" while the tosser is at the "6" of an imaginary clock face. Sometimes the caber falls off slightly to the side, but it must be within "3" and "9" of the imaginary clock face. A(n) **(5)** execution is when the caber does not land between "3" and "9" o'clock. Judges **(6)** how many points the tosser gets for his throw.

KEY:

Zadanie 1 (10 x 1pkt)

1. A, B; 2. B; 3. B, 4. B, C; 5. A, C; 6. B; 7. B

Zadanie 2 (10 x 1pkt)

1. True; 2. False; 3. Don't know; 4. True; 5. False; 6. False; 7. Don't know; 8. True; 9. False; 10. True

Zadanie 3. (6 x 1pkt)

1. a); 2. d); 3. c); 4. d); 5. b); 6. c).

Zadanie 4. (10 x 1pkt)

1. Poszedłem do kościoła (pomodlić się), 2. Poszedłem do kościoła (zwiedzić budynek), 3. Zatrzymałem się, żeby rzucić kamieniem, 4. Przystałem rzucać kamieniem (nie uprawia już tej dyscypliny), 5. Jaki jest Szkot z charakteru? 6. Jak wygląda Szkot? 7. Wezmę udział w Highland Games (podjąłem tę decyzję w tej chwili.), 8. Wezmę udział w Highland Games (podjąłem tę decyzję wcześniej; wszystko już ustaliłem.), 9. Piszę książkę o Tattoo (podkreśliłem fakt wykonywania czynności.), 10. Napisałem książkę o Tattoo (podkreśliłem efekt wykonywania czynności.)

Zadanie 5. (11 x 1pkt)

- 1a. Who(m) did the Pilgrims elect for the Governor?
1b. Who was elected for the Governor?
2. When did William Bradford become the Governor?
3. Who has celebrated the Thanksgiving Day (...)?
4. Where/In what country is Thanksgiving a legal holiday?
5. Why do people travel great distances?

(0) TRADITION

(1) ATTRACT
(2) SCOT

(3) STRONG
(4) EXCLUSIVE

(5) SUCCESS

(6) DECISION

6. What did Pilgrims listen to?
7. What is the family doing now?
8. Why didn't they have Thanksgiving feast?
9. What are we going to do during the Thanksgiving weekend?
10. Is roast turkey the main course of the traditional Thanksgiving dinner?

Zadanie 6. (35 x 1pkt)

1. is, 2. are held, 3. in; 4. has been, 5. given, 6. At, 7. plays, 8. On/At, 9. can be observed, 10. in, 11. (had) played, 12. appeared, 13. took place, 14. were, 15. from, 16. participated, 17. was seen, 18. for, 19. in, 20. show, 21. are watched, 22. are enjoying, 23. at, 24. is, 25. being, 26. are giving, 27. to, 28. gathered, 29. is run, 30. for, 31. get, 32. has got, 33. comes, 34. from; 35. with

Zadanie 7 (15 x 1pkt)

1. employed	6. Ireland	11. built
2. travelling	7. ✓	12. to
3. carry	8. ✓	13. heavier
4. reach	9. Probably	14. ✓
5. ✓	10. ✓	15. usually

Zadanie 8. (20 x 1pkt)

1. Pilgrim was (1), 2. was not much / was little / was only a little (1), 3. Kilts are worn (1), 4. if (1) the Highland Games celebrated (1), 5. I used to (1) toss (1) the caber, 6. myself (1), 7. is suggesting (1) going (1) to, 8. arrived (1) the competitors were dancing (1), 9. in order to / to (1), 10. best known / famous for (1), 11. piping to (1) tossing the caber (1 za formy -ing), 12. learnt from (1), 13. on time (1), 14. were (1); would take part (1)

Zadanie 9. (6 x 1pkt)

1. attraction, 2. Scottish, 3. strength, 4. exclusively, 5. unsuccessful, 6. decide

Wykorzystane materiały źródłowe:

- D. Hill (1986), *Scotland, Longman Structural Readers: Background Stage 2*, Longman.
 S. Flinders (2002), *Scotland*, Oxford Bookworms Factfiles 1, OUP.
 T. Tomscha (1994), *American Customs and Traditions*, Longman.
 G. D. B. Clemen (1999), *British and American Festivities, Step Two, Black Cat-Cibed*, Geona.
 J. Maguire (2001), *Seasons and Celebrations*, Oxford Bookworms Factfiles 2, OUP.
 E. Kołodziejska (1991), *Santa Claus and Others*, Warszawa: WSiP.
 J. Jedzok, *British and American Holidays*, Kraków: Idea.
Encyclopædia Britannica, Inc. 1994-2000; britannica.co.uk
 Strony internetowe:
<http://www.edinburgh-tattoo.co.uk>
<http://www.plimoth.org>
<http://www.geocities.com/adziewpak/heavy> (*Description of Scottish Highland Games*, Tony Dziepak)
 (kwiecień 2005)

Lidia Jabłońska-Kwiatkowska, Ewa Kerner¹⁾

Warszawa

English Culture Competition

Pomysł zorganizowania konkursu z zakresu kulturoznawstwa zrodził się w trakcie pobytu na kursie doskonalenia zawodowego w Mayflower College w Plymouth w ramach akcji Socrates Comenius 2.2. Celem konkursu było przybliżenie informacji z zakresu historii, geografii, muzyki, kultury, literatury i życia codziennego krajów anglojęzycznych, zachęcenie do zbierania dodatkowych informacji związanych z tematem i sprawdzenie opanowanej wiedzy o krajach anglojęzycznych w konkursie.

English Culture Competition²⁾

Choose the right answer and answer the questions:

- London is the capital of England. What are the capitals of:
 - Scotland.....
 - Wales.....

- Northern Ireland.....
- Who normally lives at the following places:
 - Buckingham Palace.....
 - 10 Downing Street.....
 - What is the family name of the present royal family?
 - Stuart
 - Windsor
 - Tudor
 - Plantagenet
 - In which town in England was William Shakespeare born?
 - Oxford
 - London
 - Cambridge
 - Stratford-upon-Avon
 - When did Queen Elizabeth II become Queen?
 - 1945
 - 1940
 - 1952
 - 1960
 - The plant symbol of England is:
 - a red rose
 - a shamrock
 - a thistle
 - an apple

¹⁾ Autorki są nauczycielkami języka angielskiego w Gimnazjum nr 3 im. Izabeli Czartoryskiej i LXIII Liceum Ogólnokształcącym im. Lajosa Kossutha w Warszawie.

²⁾ Materiał na konkurs przygotowaliśmy z następujących źródeł: Paul Harvey, Rhodri Jones (1992), *Britain Explorer*, Longman; Bryn O'Callaghan (1992), *An Illustrated History of the USA*, Longman; Bożena Kaczyńska, Joanna Zarańska (1997), *Eighty cards around Great Britain*, Warszawa: PWK SA; Strona internetowa o Wielkiej Brytanii: Longman; G. C. Thornley and Gwyneth Roberts (1986), *An outline of English Literature*.

7. What are the Queen's favourite animals?
a. dogs b. birds c. cats d. horses
8. Diana was princess of:
a. Wales b. Kent c. England d. York
9. What is the second day of Christmas called in Britain?
a. St. Andrew's Day b. Christmas Day
c. Boxing Day d. St. Joseph's Day
10. What is the Irish national musical instrument?
a. harp b. violin c. flute d. bagpipe
11. Who offered the Statue of Liberty to the United States?
a. Great Britain b. France
c. Spain d. Italy
12. LOVE means **NO** score in:
a. football b. rugby
c. tennis d. American football
13. Who conquered Britain in 55-54 B.C.?
a. Celts b. Vikings
c. Romans d. Anglo-Saxons
14. The Welsh flag shows:
a. a red dragon b. a red lion
c. white lions d. a white dragon
15. The first president of the USA was:
a. George Washington
b. Abraham Lincoln
c. George Bush
d. Thomas Jefferson
16. The first constitution was:
a. French b. English
c. American d. Polish
17. Who or what were DRUIDS?
a. Celtic priests b. Celtic coins
c. Celtic farmers d. Celtic warriors
18. Freddy Mercury was in the band called:
a. The Beatles b. Queen
c. Guns N'Roses d. The Rolling stones
19. When is Independence Day celebrated in the USA?
a. 11 November b. 4 July
c. 1 May d. 24 December
20. The first woman Prime Minister in Britain was called:
a. Mother Teresa b. Princess Diana
c. Margaret Thatcher d. Winston Churchill
21. Which group of languages does the English language belong to?
a. Celtic b. Germanic
c. Slavonic d. Romance
22. Baker Street is famous for:
a. golf b. tennis c. music festival
d. where Sherlock Holmes lived
23. Where did the Romans build Hadrian's Wall?
a. in Ireland b. in Cornwall
c. in Wales d. in the north of England
24. The Congress of the USA has two parts:
a. the House of Representatives and the Senate
b. the House of Commons and the House of Lords
c. the House of Representatives and the House of Lords
d. the House of Commons and the Senate
25. Which of these cities is **not** in Scotland:
a. Glasgow b. Birmingham
c. Aberdeen d. Edinburgh
26. What is the most popular colour on March 17, St. Patrick's Day in the USA?
a. green b. white c. yellow d. red
27. Parliament in Britain consists of two parts:
a. the House of Representatives and the Senate
b. the House of Commons and the House of Lords
c. the House of Representatives and the House of Lords
d. the House of Commons and the Senate
28. "Stars and Stripes" is the:
a. British National anthem
b. American National anthem
c. British flag
d. American flag
29. The Union Jack is:
a. the United Kingdom's flag
b. a famous pub in London
c. a character from Shakespeare's plays
d. a pop music band from the 60's
30. St. Patrick is the patron of:
a. England b. Ireland c. Scotland d. Wales
31. Which of these is not associated with the Tower of London?
a. Beefeaters b. ravens c. jewels
d. the Changing of the the Guard
32. Guy Fawkes:
a. was a Russian spy
b. wanted to kill King James I
c. put a bomb in Buckingham Palace
d. introduced fireworks to England

33. Which of these is not associated with Christmas traditions?
 a. holly b. roast turkey
 c. crackers d. clover
34. Which of these sentences is **not** true?
 a. Auld Land Syne is traditionally sung on New Year's Eve
 b. Auld Lang Syne means "a long time ago"
 c. Auld Lang Syne is an English song
 d. Auld Lang Syne says that we must never forget old friends
35. How many stars are there on the American flag?
 a. 50 b. 49 c. 51 d. 52
36. Match the books with the British authors
 1. Jane Austin a. Oliver Twist
 2. Emily Bronte b. Pride and Prejudice
 3. Charles Dickens c. Far from the Medding Crowd
 4. Tomas Hardy d. Wuthering Heights
37. Stonehenge is
 a. royal castle
 b. the largest holiday resort in GB
 c. a circle of huge stones
 d. a fourteenth century cathedral
38. Which party does George W. Bush come from?
 a. Republican Party b. Democratic Party
 c. Labour Party d. Conservative Party
39. How long is the presidential cadence in the USA?
 a. 3 years b. 5 years c. 4 years d. 6 years
40. Who played the main female character in a renown "Bridget Jones's Diary"?
 a. Julia Roberts b. Nicole Kidman
 c. Rene Zellweger d. Sandra Bullock
41. Thanksgiving Day is celebrated on
 a. the first Thursday of November
 b. the third Thursday of November
 c. the second Thursday of November
 d. the last Thursday of November
42. Hamlet, the main character of William Shakespeare's play, was the Prince of:
 a. Scotland b. Denmark c. Wales d. Spain
43. The Pilgrims arrived in America in 1620 on a ship called
 a. the Plymouth b. the Mayflower
 c. the Queen Elizabeth d. the Santa Maria
44. The BIG APPLE is a name and symbol of
 a. New York
 b. an Eskimo god
 c. an apple festival in California
 d. an American museum of agriculture
45. "Loch" in Scottish Celtic language means
 a. a lake b. a snake
 c. a dragon d. a monster
46. What is the popular name for the underground railway in the UK?
 a. express b. subway c. tube d. metro
47. Where British pound is **not** used?
 a. Wales
 b. Scotland
 c. Northern Ireland
 d. The Republic of Ireland
48. Which American state is on the Pacific Ocean?
 a. California b. Florida
 c. New Jersey d. South Carolina
49. Who was the legendary hero of English and Scottish ballads who took from the rich and gave to the poor?
 a. King Arthur
 b. Robin Hood
 c. Sir Lancelot
 d. Sir Galahad
50. Where is the Speakers' Corner?
 a. London
 b. New York
 c. Paris
 d. Rome
51. Who defeated Napoleon at Trafalgar?
 a. Lord Nelson
 b. Admiral Horatio Nelson
 c. Admiral Lord Nelson
 d. Admiral Lord Nelson
52. What does the United Kingdom consist of?
 a. England, Scotland, Wales, Northern Ireland
 b. England, Scotland, Wales, Ireland
 c. England, Scotland, Wales, Northern Ireland, Republic of Ireland
 d. England, Scotland, Wales, Ireland, Northern Ireland
53. What are London buses called?
 a. double deckers
 b. single deckers
 c. red buses
 d. white buses
54. Who was the most popular British woman writer of detective novels?
 a. Agatha Christie
 b. Jane Austen
 c. Emily Bronte
 d. Charlotte Bronte
55. What is the shortest way from the continent to Great Britain?
 a. the Channel Tunnel
 b. the Dover Straits
 c. the English Channel
 d. the North Sea
56. Which part of London does the Zero meridian pass through?
 a. Greenwich
 b. Whitehall
 c. Trafalgar Square
 d. St. Paul's Cathedral
57. Where were all the Beatles born?
 a. Liverpool
 b. London
 c. Manchester
 d. Birmingham
58. What is the half-legendary king of Britain whose knights sat at the famous Round Table?
 a. King Arthur
 b. King Lear
 c. King Henry
 d. King Richard
59. What is THE DARK SIDE OF THE MOON?
 a. an album recorded by Pink Floyd
 b. a book by C. S. Lewis
 c. a movie by Stanley Kubrick
 d. a play by Arthur Miller
60. What is the name of the famous aircraft that won the Battle of Britain?
 a. Spitfire
 b. Hurricane
 c. Supermarine Spitfire
 d. Gloster Gladiator

KLUCZ

1. a. Edinburgh, b. Cardiff, c. Belfast, 2. a. queen, b. prime minister, 3. b, 4. d, 5. c, 6. a, 7. a, 8. a, 9. c, 10. d, 11. b, 12. c, 13. c, 14. a, 15. a, 16. c, 17. a, 18. b, 19. b, 20. c, 21. b, 22. d, 23. d, 24. a, 25. b, 26. a, 27. b, 28. d, 29. a, 30. b, 31. d, 32. b, 33. d, 34. c, 35. a, 36. 1-b, 2-d, 3-a, 4-c, 37. c, 38. a, 39. c, 40. c, 41. d, 42. b, 43. b, 44. a, 45. a, 46. c, 47. d, 48. a, 49. Robin Hood, 50. Hyde Park, 51. Admiral Nelson, 52. England, Northern Ireland, Wales, Scotland, 53. double deckers, 54. Agatha Christie, 55. from Calais to Dover, 56. Greenwich, 57. in Liverpool, 58. King Arthur, 59. the title of the album recorded by Pink Floyd, 60. Spitfire,

(wrzesień 2004)

SŁOWNICZKI TEMATYCZNE



Agnieszka Kordyżon-Andrzejewska¹⁾

Warszawa

Słowniczek botaniczny

W skład słowniczka botanicznego wchodzi słownictwo dotyczące kwiatów, drzew i owoców. Często je zapominamy, bo nie należy ono do najczęściej używanych. Może więc warto je czasem sobie przypomnieć. Może okazać się przydatne do różnych gier i zabaw językowych, gdy zostanie nam parę minut do końca lekcji lub gdy chcemy sobie i uczniom poprawić nastrój w ponure, pochmurne zimowe dni.



BLUMEN – KWIATY

Blume f *kwiat*

Blümchen n *kwiatuszek*

duftende Blume *kwiaty pachnące*

zarte Blumen *kwiaty delikatne*

Treibhausblume f *kwiat cieplarniany*

Gartenblume f *kwiat ogrodowy*

Feldblume f *kwiat polny*

Schnittblume f *kwiat cięty*

Zierblume f *kwiat ozdobny*

Frühlingsblume f *kwiat wiosenny*

Winterblume f *kwiat zimowy*

ein Armvoll Blumen *naręcze kwiatów*

Blumenduft, Blumengeruch m *zapach kwiatów*

Blumen düngen *nawozić kwiaty*

Blumen gießen *podlewać kwiaty*

Blumen brechen, pflücken *zrywać kwiaty*

Blumen pflanzen *sadzić kwiaty*

Blumen züchten *hodować kwiaty*

jdm den Weg mit Blumen bestreuen *sypać komuś kwiaty pod nogi*

die Blume der Gesellschaft *kwiat towarzystwa*

die Blume des Weines *bukiet wina (aromat)*

Blumenbau m *hodowla kwiatów*

Blumenbeet n *grządka, zagon kwiatów*

Blumenblatt n *płatki kwiatowy*

Blumenerde f *ziemia do kwiatów*

Blumenflor m *kolekcja kwiatów*

Blumenhändler m *kwiaciarz*

Blumenhändlerin f *kwiaciarka*

Blumenmädchen n *kwiaciarka*

Blumenkasten m *skrzynka do kwiatów*

Blumenkelch m *kielich kwiatu*

Blumenkrone f *korona kwiatu*

Blumenliebhaber m *miłośnik kwiatów*

Blumennarr m *zakochany w kwiatach*

Blumenschmuck m *ozdoba z kwiatów*

Blumenstand m *kiosk z kwiatami*

Blumenstaub m *pyłek kwiatowy*

Blumenstengel m *szypułka*

Blumenstrauß m *bukiet kwiatów*

Blumentopf m *kwiat doniczkowy*

Blumenvase f *wazon na kwiaty*

Blumenzucht f *hodowla kwiatów*

Blumenzwiebel f *cebulka kwiatowa*

Blütenknospe f *pączek kwiatowy*

Blütenstaub m *pyłek kwiatowy*

Blütenhonig m *miód kwiatowy*

Blütenpflanzen Pl. *rośliny kwiatowe*

Alpenhahnenfuss m *jaskier alpejski*

Alpenrose f *róża alpejska, różanecznik*

Alpenveilchen n *fiolka alpejski*

Amaryllis f *amarylis*

Anemone f *anemon, zawilec*

Aster f *aster*

Begonie f *begonia*

Belladonnalilie f *amarylis*

Bergflockenblume f *chaber*

Besenheide f *wrzos*

Brennessel f *pokrzywa*

Buschwindröschchen n *zawilec*

Butterblume f *kaczeniec*

Chrysantheme f *chryzantema*

Dahlie f *dalia*

Distel f *oset*

Edelrose f *chińska róża*

Edelweiß n *szarotka*

Efeu m *bluszcz*

Eisenkraut n *werbena*

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w Zespole Szkół Ogólnokształcących im. Gen. Stanisława Maczka w Warszawie.

Fam m *paproć*
 Feigenbaum m *figowiec*
 Fingerhut m *naparstnica*
 Flachs m *len*
 Flockenblume f *chaber*
 Forsythie f *forsycja*
Gänseblümchen n *stokrotka*
 Gänsedistel f *mlecz*
 Georgine f *georginia*
 Gladiole f *mieczyk*
 Glockenblume f *dzwonek*
 Gummibaum m *fikus*
Hahnenfuss m *jaskier*
 Heckenrose f *dzika róża*
 Heideblume f *zawilec*
 Heidekraut n *wrzos*
 Hortensie f *hortensja*
 Hyazinthe f *hiacynt*
Immegrün n *bluszcz*
 Iris f *iryś*
Jasmin m *jaśmin*
 Jonquille f *żonkil*
Kaktee f *kaktus*
 Kaktus m *kaktus*
 Kamille f *rumianek*
 Kapuzinerkresse f *nasturcja*
 Klatschmohn m *mak polny*
 Kletterrose f *róża pnąca*
 Königskerze f *dziewanna*
 Kornblume f *chaber*
 Küchenschelle f *sasanka*
Lavendel m *lawenda*
 Lein m *len*
 Lilie f *lilia*
 Lobelie f *lobelia*
 Löwenmaul n *lwia paszcza*
 Löwenzahn m *mniszek lekarski, mlecz*
 Lupine f *łubin*
Magnolie f *magnolia*
 Maiglöckchen n *konwalia*
 Malve f *malwa*
 Margerite f *margerytka*
 Maßliebchen n *margerytka*
 Meerzwiebel f *cebulica*
 Minze f *mięta*
 Mohn m *mak*
 Mohnblume f *mak*
 Mohnpflanze f *mak*
 Moosbeere f *żurawina*
 Mummel f *grąźel*
Narzisse f *narcyz*
 Nelke f *goździk*
Orchidee f *orchidea*
 Osterglocke f *żonkil*
Päonie f *piwonia*
 Papierblume f *nieśmiertelnik*
 Pfingstrose f *piwonia*
 Platterbse f *grozek pachnący*
Rhododendron m *różanecznik*
 Ringelblume f *nagietek*
 Ritterstern m *mamarylis*
 Rose f *róża*

Rosenbaum m *różanecznik*
Safran m *mszafran*
 Schiefblatt n *begonia*
 Schneeglöckchen n *przebiśnieg*
 Schwertlilie f *iryś*
 Seerose f *lilia wodna, grzybień*
 Sonnenblume f *słonecznik*
 Springkraut n *niecierpek*
 Stiefmütterchen n *bratek*
 Strohlume f *nieśmiertelnik, kocanka*
 Sumpfbeere f *żurawina*
 Sumpfschnabel m *bodziszek błotny*
 Sumpfvilchen n *fiolatek błotny*
 Sumpfyzypresse f *cyprys błotny*
Tagliilie f *liliiowec*
 Tausendschönchen n *stokrotka*
 Teerose f *róża herbaciana*
 Teichrose f *grzybień*
 Tulpe f *tulipan*
Veilchen n *fiolatek*
 Vergißmeinicht n *niezapominajka*
 Wasserlilie f *lilia wodna*
Wegdistel f *oset pospolity*
 Wiesenflockenblume f *chaber*
 Windblume f *zawilec*
 Windröschen n *sasanka, zawilec*
 Wolfsmilch f *wilczomlecz*
 Wolfstrapp m *karbieniec*
 Wollkraut n *dziewanna*
Zypresse f *cyprys*



BÄUME – DRZEWA

Baum m (Pl. Bäume) *drzewo*
 hoher Baum *wysokie drzewo*
 blühender Baum *kwitnące drzewo*
 ein gefällter Baum *ścięte drzewo*
 morscher Baum *spróchniałe drzewo*
 Laubbaum m *drzewo liściaste*
 Nadelbaum m *drzewo iglaste*
 Obstbaum m *drzewo owocowe*
 Waldbaum m *drzewo leśne*
 Gartenbaum m *drzewo ogrodowe*
 Spalierbaum m *drzewo szpalerowe*
 Hochstamm m *drzewo wysokopienne*
 Halbstamm m *drzewo niskopienne*
 Brotfruchtbaum m *drzewo chlebowe*
 Feigenbaum m *drzewo figowe*
 Mandelbaum m *drzewo migdałowe*
 Bäume fällen *ścinać drzewa*
 Bäume anpflanzen *sadzić drzewa*
 Bäume pflöpfen *szczepić drzewa*
 Bäume veredeln *uszlachetniać drzewa*
 die Bäume blühen *drzewa kwitną*
 die Bäume schlagen aus *drzewa puszczają pąki*
 sich entlauben *drzewa tracą liście*
 die Bäume verlieren das Laub *drzewa tracą liście*
 verkümmerter Baum *drzewina, nędzne drzewo*
 bäumchenartig *drzewkowaty*

- Baumstamm m *pień drzewa*
wissenschaftliche Baumkunde *drzewoznawstwo*
Dendrologie f *nauka o drzewach, dendrologia*
Gehölzkunde f *nauka o drzewach*
Stammbaum m *drzewo genealogiczne*
- Holz** n *drewno*
Bauholz n *drewno budowlane*
Nutzholz n *drewno użytkowe*
gespaltenes Holz *drewno łupane*
behauenes Holz *drewno obrobione*
Schnittholz n *drewno rżnięte*
hartes Holz *drewno twarde*
weiches Holz *drewno miękkie*
trockenes Holz *suche drewno*
Grubenholz n *drewno kopalniane*
Mahagoniholz n *drewno mahoniowe*
Holz sägen *piłować drewno*
Holz spalten *łupać drewno*
Holz hacken *řąbać drewno*
Holzschnitt m *drzeworyt*
Holzstich m *drzeworyt*
Holzschneidewerkstatt f *drzeworytnia*
Holzschneidekunst f *drzeworytnictwo*
Xylographie f *drzeworytnictwo*
Holzschneider m *drzeworytnik*
Holzschneidewerk n *dzieło drzeworytnicze*
Holzbestand m *drzewostan*
Waldbestand m *drzewostan*
Nadelholzbestand m *drzewostan iglasty*
Laubholzbestand m *drzewostan liściasty*
Holzsplitter Pl. *drzazgi drzewne*
Holzspäne Pl. *wióry drzewne*
Holzfaser f *włókno drzewne*
holzähnlich *drzewiasty*
Buschholz n *zbiiorowo o drzewach*
Holzjahresringe Pl. *słoje, pierścienie*
Holzasche f *popiół drzewny*
Holzkohle f *węgiel drzewny*
Holzwolle f *wetna drzewna*
Holzpapier n *papier drzewny*
Holzindustrie f *przemysł drzewny*
- Ahorn** m *klon*
Feldahorn m *klon polny*
Massholder m *klon polny*
Spitzahorn m *klon zwyczajny*
Ahornholz n *drewno klonowe*
Ahornzweig m *gałąź klonowa*
- Akazienbaum m *akacja*
Akazie f *akacja*
Akazienblüte f *kwiąt akacjowy*
- Apfelbaum m *jabłoń, jabłonka*
Apfelbäumchen n *drzewko jabłoni*
Paradiesapfelbaum m *rajska jabłoń*
- Aprikosenbaum m *drzewo morelowe*
- Bambus** m *bambus*
Birnbäum m *grusza*
Birke f *brzoza*
kleine Birke *mała brzózka*
Zwergbirke f *brzoza karłowata*
Trauerbirke f *brzoza płacząca*
- Hängebirke f *brzoza płacząca*
birkenähnlich *brzozowaty*
birkenartig *brzozowaty*
Birkenwald m *las brzozowy*
Birkenwäldchen n *lasek brzozowy*
Birkenrinde f *kora brzozowa*
Birkenhain m *gaj brzozowy*
Birkenholz n *drewno brzozowe*
- Buche f *buk*
Buchenholz n *drewno bukowe*
Blutbuche f *buk czerwony*
Rotbuche f *buk zwyczajny*
- Ebenholz** n *heban*
rabenschwarz *hebanowy*
- Eberesche f *jarzębina*
Vogelbeerbaum m *jarzębina*
Ebereschenbeere f *owoc jarzębiny*
Vogelbeere f *owoc jarzębiny*
Ebereschenbranntwein m *jarzębinówka*
- Eibe f *cis*
Taxus m *cis*
Eibenbaum m *cis*
Eibenholz n *cisina*
- Eiche f *dąb*
baumstark *silny jak dąb*
junge Eiche *młody dąbek*
Eichenwald m *las dębowy*
sich (auf)bäumen *stanać dębem*
im Schatten der Eiche *w cieniu dębu*
Roteiche f *dąb czerwony*
Zerreiche f *dąb burgundzki*
Korkeiche f *dąb korkowy*
Steineiche f *dąb bezszypułkowy*
Traubeneiche f *dąb bezszypułkowy*
Wintereiche f *dąb bezszypułkowy*
Stieleiche f *dąb szypułkowy*
Sommereiche f *dąb szypułkowy*
Weißeiche f *dąb biały*
Sumpfeiche f *dąb błotny*
Spießeiche f *dąb błotny*
heilige Eiche *święty dąb*
- Erle f *olcha*
Erlenholz n *olszyna*
- Esche f *jesion*
Eschenholz n *drewno jesionu*
- Eukalyptus m *eukaliptus*
Eukalyptusöl n *olejek eukaliptusowy*
Eukalyptusbonbon m, n *cukierek eukaliptusowy*
- Fichte** f *świerk*
Rottanne f *świerk*
Fichtenholz n *świerczyna*
Fichtenwald m *las świerkowy*
Rotfichte f *świerk pospolity*
- Goldfruchtbaum m *miłorząd (Ginkgo biloba)*
Granatbaum m *drzewo granatu, granatowiec*
- Kastanienbaum** m *drzewo kasztanowe*
kastanienbraun *kasztanowaty*
Rosskastanie f *kasztanowiec*
Edelkastanie f *kasztan*
Esskastanie f *kasztan jadalny*
Marone f *kasztan jadalny*
- Kiefer f *sosna*

Föhre f sosna
 kleine, junge Kiefer sosenka
 Zwergkiefer f sosna karłowata
 gemeine Kiefer sosna zwyczajna
 Kiefernholz n drewno sosnowe
 Kiefernwald m sośnina, las sosnowy
 Föhrenwald m sośnina, las sosnowy

Kirschbaum m wiśnia
 Kirschholz n drewno wiśniowe
 kirschrot wiśniowy, barwy wiśniowej

Lärche f modrzew
 Lärchenholz n drewno modrzewiowe, modrzewina
 aus Lärchenholz modrzewiowy
 Lärchenrinde f kora modrzewiowa
 Lärchenhain m gaj modrzewiowy
 Lärchenharz n żywica modrzewiowa

Linde f lipa
 Lindenholz n lipina

Mahagonibaum m drzewo mahoniowe
 Mahagoniholz n drewno mahoniowe

Nussbaum m drzewo orzechowe
 Nussholz n drewno orzechowe
 nussbraun orzechowy, barwy orzechowej
 Nusslikör m orzechówka

Palme f palma
 Dattelpalme f palma daktylowa
 Ölpalme f palma oleista
 Siegespalme f palma zwycięstwa
 Palmenhaus n palmiarnia
 Palmsonntag m niedziela palmowa

Pappel f topola
 Silberpappel f topola biała
 Weißpappel f topola biała
 Schwarzpappel f topola czarna, nadwiślańska
 Pappelholz n topolina

Pflaumenbaum m śliwa

Roskastanie f kasztanowiec
 Kastanienbaum m drzewo kasztanowe

Süskirschenbaum m drzewo czereśniowe

Tanne f jodła
 Tannenbaum m jodła
 Tannenwald m las jodłowy
 Tannenzapfen Pl. szyszki jodłowe
 Tännchen n jodełka

Wacholder m jałowiec
 Machandelbaum m jałowiec
 Wacholderschnaps m jałowcówka
 Genever m jałowcówka
 Wacholderbeere f jagoda jałowcowa
 Wacholderrauch m dym jałowcowy
 Wacholderwurst f kielbasa jałowcowa

Weide f wierzba
 Silberweide f wierzba biała
 Weidenholz n wierzbin
 Weidengebüsch n wierzbin
 Trauerweide f wierzba płacząca
 Tränenweide f wierzba płacząca
 Hängeweide f wierzba płacząca
 Aschweide f wierzba szara
 Schimmelweide f wierzba wawrzynkowa
 Reifweide f wierzba wawrzynkowa
 Elbweide f wierzba wiciowa

Weidengebüsch n zarośla wierzbowe
 Weidenband m łyczko wierzbowe



OBST UND GEMÜSE – OWOCE I WARZYWA

Frucht f owoc, plon, zboże
 reife Frucht dojrzały owoc
 süße Frucht słodki owoc
 bittere Frucht gorzki owoc
 verbotene Frucht zakazany owoc
 die Früchte des Feldes plony pola
 eingemachte Früchte konfitury
 getrocknete Früchte suszone owoce
 getrocknete Südfrüchte bakalie
 die Frucht steht schön zboże pięknie stoi
 die ersten Früchte nowalie
 Fruchtsaage n oczko owocowe
 fruchtbar żyzny, płodny, urodzajny
 fruchtbarer Boden żyzna ziemia
 fruchtbares Jahr urodzajny rok
 fruchtbar machen użyźniać
 Fruchtbarmachung f użyźnianie

Fruchtbaum m drzewo owocowe
 Fruchtbonbon m, n cukierek owocowy
 Früchtchen n mały owoc
 Fruchteis n lody owocowe
 Fruchtfleisch n mięśsz owocowy
 Fruchthülle f skórka owocowa
 Fruchthülse f łuska, plewa
 Fruchtkapsel f torebka nasienna
 Fruchtkeim m załążek, zarodek
 Fruchtkern m pestka
 Fruchtknoten m zalążnia
 Fruchtlese f zbiór owoców
 fruchtlos nieurodzajny, bezowocny
 Fruchtlosigkeit f bezpłodność
 fruchtreich obfitujący w owoce
 Fruchtsaft m sok owocowy
 Fruchtschale f skórka, łupina
 Fruchtstand m owocostan
 Fruchtstiel m szypułka owocu
 fruchttragend owoconośny
 fruchttragender Baum drzewo owoconośne, owo-
 cujące

Fruchtwechsel m płodozmian
 Fruchtwein m wino owocowe

Obst n owoc
 Obstbau m sadownictwo
 reifes Obst dojrzały owoc
 unreifes Obst niedojrzały owoc
 frisches Obst świeży owoc
 gedörrtes Obst suszony owoc
 eingemachtes Obst owoc smażony w cukrze
 Obst ernten zbierać owoce
 Obstbaum m drzewo owocowe
 Obstbaumschule f szkółka drzew owocowych
 Obstbaumzucht f hodowla drzew owocowych, sadownictwo

Obstdarre f *suszarnia owoców*
 Obsternte f *zbiór owoców*
 Obstgarten m *ogród owocowy, sad*
 Obstgenuss m *spożywanie owoców*
 Obstjungbaum m *młode drzewko owocowe*
 Obstkern m *pestka*
 Obstlese f *zbiór owoców*
 Obstmus n *marmolada owocowa, powidła*
 Obstpflanzung f *plantacja drzew owocowych*
 obstreich *obfitujące w owoce*
 Obstsaft m *sok owocowy*
 Obstwein m *wino owocowe*
 Obstzeit f *czas dojrzewania owoców*
 Obstzucht f *uprawa drzew i krzewów owocowych*
 Obstzüchter m *sadownik*

Gemüse n *warzywo, jarzyna*
 Gemüsebau m *uprawa warzyw, warzywnictwo*
 Gemüsebeet n *zagon warzyw*
 Gemüsebeilage f *jarzyny*
 Gemüseladen m *sklep z warzywami*
 Gemüsepflanze f *roślina warzywna*
 Gemüsesalat m *sałatka warzywna*

Ananas f *ananas*
 Apfel m *jabłko*
 reifer Apfel *dojrzałe jabłko*
 fauler Apfel *zgniłe jabłko*
 saftiger Apfel *soczyste jabłko*
 Apfelwein m *jabłecznik*
 Apfelmost m *jabłecznik (wino)*
 Goldgrube f *złote jabłko*
 Zankapfel m *jabłko niezgody*
 windelweich prügeln *stuc na kwaśne jabłko*
 Paradiesapfel m *rajskie jabłko*
 Bratapfel m *jabłko pieczone*
 Adamsapfel m *jabłko Adama*
 Apfelsäure f *kwas jabłkowy*
 der Apfel im Schlafrock *jabłko w cieście francuskim*
 Apfelaufwurf m *suflet z jabłek*

Apfelbrei m *marmolada*
 Apfelsine f *pomarańcza*
 Aprikose f *morela*
 Avokado f *awokado, gruszka adwokacka*

Banane f *banan*
 Basilikum n *bazylika*

Beere f *jagoda*
 Beeren pflücken *zbierać jagody*
 in die Beeren gehen *iść na jagody*
 Beerenhochstamm m *krzak wysokopienny*
 Beerenlese f *winobranie*
 Beerenobst n *owoce jagodowe*
 Beerensaft m *sok jagodowy*
 Beerenstrauch m *krzak jagód*
 Beerenwein m *wino jagodowe*

Birne f *gruszka*
 eine saftige Birne *soczysta gruszka*
 gebackene Birne *pieczona gruszka*
 gedörnte Birne *suszona gruszka*
 Birnblüte f *kwiata gruszkowa*
 Birnenmost m *gruszczyk*
 Birnquitt f *gruszka pigwowa*

Bohne f *fasola*
 Schnittbohnen Pl. *fasolka szparagowa*
 grüne Bohne *fasola zielona*
 gelbe Bohne *fasola żółta*
 Bohnenhülse f *łupina fasoli*
 Bohnenkaffee m *kawa ziarnista*
 Bohnenkraut n *cząber*
 Bohnenstange f *tyczka do fasoli*

Blumenkohl m *kalafior*
 Brombeere f *jeżyna*
Dattel f *daktyl*
 Dill m *koper*
 Fenchel m *koper włoski*

Eierfrucht f *bakłażan*
 Erbie f *groch*
 Erdbeere f *truskawka*
 Erdbeere f *poziomka*
 Walderdbeere f *poziomka*
 Gartenerdbeere f *poziomka ogodowa*
 Erdbeerstrauch m *krzak poziomki*
Flieder m *bez*
 Fliederstrauch m *krzak bzu*
 Fliederstrauß m *bukiet bzu*
 Flidertee m *herbatka z bzu*

Granatapfel m *granat*
 Granatbaum m *drzewo granatu, granatowiec*

Gurke f *ogórek*
 saure Gurke *ogórek kiszony*
 eingelegte Gurken *ogórki marynowane*
 Gurken einlegen, einsäuern *kisić ogórki*
 Gurkenhobel m *szatkownica do ogórków*
 Gurkenkraut n *ogórecznik*
 Gurkenkraut n *ziele do przyprawiania ogórków*
 Gurkensalat m *mizeria*

Hagebutte f *owoc dzikiej róży, głóg*
 Haselnuss f *orzeczek laskowy*
 Heidelbeere f *borówka, czarna jagoda*
 Himbeere f *malina*

Himbeerstrauch m *krzak malin*
 Johannisbeere f *porzeczka*

Kartoffel f *ziemniak, kartofel*
 Kartoffeln schälen *obierać ziemniaki*
 Kartoffeln bauen *uprawiać ziemniaki*
 Kartoffeln in der Schale *ziemniaki w mundurkach*
 Kartoffelbau m *uprawa ziemniaków*
 Kartoffelbrei m *puree ziemniaczane*
 Kartoffelkäfer m *stonka ziemniaczana*
 Kartoffelklößchen Pl. *kluski kartoflane*
 Kartoffelkraut n *nać kartoflana*
 Kartoffelmehl n *mąka ziemniaczana*
 Kartoffelschale f *łupina ziemniaka*

Kastanie f *kasztan*
 Edelkastanie f *kasztan jadalny*
 wilde Kastanien *dzikie kasztany*
 kastanienbraun *kasztanowaty*
 Kernfrucht f *owoc ziarnkowy*

Kirsche f *wiśnia*
 Kohl m *kapusta*
 Weißkohl m *biała kapusta*
 Braunkohl m *kapusta pastewna*
 Wirsingkohl m *kapusta włoska*
 Rotkohl m *czerwona kapusta*

Kohlrabi m *kalarepa*
 Kokosnuss f *orzech kokosowy*
 Kürbis m *dynia*
Mais m *kukurydza*
 Mandarine f *mandarynka*
 Mandel f *migdał*
 Maulbeerbaum m *morwa*
 Marzipan n *marcepan*
 Meeresfrüchte Pl. *owoce morza*
 Melone f *melon*
 Minze f *mięta*
 Pfefferminze f *mięta pieprzowa*
 Mirabelle f *mirabelka*
 Mohrrübe f *marchewka*
 Möhre f *marchewka*
 Karotte f *karotka, marchewka, marchew*
Obst n *owoce*
 Olive f *oliwka*
 Olivenbaum m *oliwka*
 Olivenhain m *gaj oliwny*
 Olivenöl n *oliwa nicejska*
Pampelmuse f *grejfrut*
 Paprika m *papryka*
 Paprikaschote f *owoc papryki*
 Pastetenkürbis m *kabaczek*
 Petersilie f *pietruska*
 Pfeffer m *pieprz*
 Pfirsich m *brzoskwinia*
 Pflaume f *śliwka*
 Backpflaumen Pl. *śliwki suszone*
 Pistazie f *pistacja*
 Porree m *por*
 Preiselbeere f *borówka czerwona*
Raps m *rzepak*
 Rauschbeere f *borówka bagienna*
 Rettich m *rzodkiew*
 Rosenkohl m *brukselka*
 Rosine f *rodzynek*

Rübe f *burak*
 Futterrübe f *burak pastewny*
 Zuckerrübe f *burak cukrowy*
 rote Rübe *burak ćwikłowy*
Salat m *sałata*
 Schwarzer Holunder *czarny bez, lekarski*
 Sellerie f *seler*
 Sojabohne f *soja*
 Sonnenblume f *słonecznik*
 Spargel m *szparag*
 Stachelbeere f *agrest*
 Steinfrucht f *owoc pestkowy*
 Süsskirsche f *czereśnia*
Tomate f *pomidor*
 Traube f *winogrono*
 Weintraube f *winogrono*
Quitte f *pigwa*
Vogelbeere f *jarzębina*
 Vogelkirsche f *dzika czereśnia*
Walderdbeere f *poziomka*
 Walnuss f *orzech włoski*
 Wassermelone f *arbuz, kawon*
 Wasserrübe f *rzepa*
 Stoppelrübe f *rzepa*
Zimt m *cynamon*
 Zitrone f *cytryna*
 Zwiebel f *cebula*

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. (czerwiec 2005)

Barbara Kołodziejczyk¹⁾

Jastrzębie Zdrój

Słowniczek turystyczny francusko-polski – część I

Niniejszy słowniczek turystyczny jest tłumaczeniem pięcioletniego słownika dołączonego do podręcznika *Le Français du Tourisme* Anne-Marie Calmy, Hachette 2004. Ten z pozoru nieduży zasób terminów będzie przydatny uczniom szkół turystycznych i hotelarskich. Będzie też przydatnym narzędziem w pracy ucznia na poziomie średnio zaawansowanym i zaawansowanym. *Słowniczek* zawiera:

- ▶ terminy ogólnie znane i powszechnie używane w języku francuskim:
 - abonnement** (n. m.) *abonament*
 - bagage** (n. m.) *bagaż*
- ▶ terminy przydatne turyście przebywającemu w kraju frankofońskim:
 - aéroport** (n. m.) *lotnisko*
 - agence de voyages** (n. f.) *biuro podróży*

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka francuskiego w Zespole Szkół nr 2 im. W. Korfałtego w Jastrzębiu Zdroju.

- ▶ terminy fachowe, używane wyłącznie w branży turystycznej:
- agence émettrice** (n. f.) *biuro turystyki wyjazdowej*
- allotement** (n. f.) *limit miejsc do sprzedaży przyznany przez przewoźnika agencji turystycznej.*

Objaśnienie skrótów

- (adj.) - adjectif
- (adj. verb.) - adjectif verbal
- (loc. adv.) - locution adverbiale
- (loc. prép.) - locution prépositionnelle
- (n. f.) - nom féminin
- (n. m.) - nom masculin
- (pl.) - pluriel
- (v.) - verbe

A

- à base de (loc. adv.) *na bazie*
- à emporter (loc. adv.) *na wynos*
- à l'ordre de (loc. prép.) *na zlecenie*
- à la carte (voyage) (loc. adv.) *podróż zgodnie z wytycznymi podanymi przez klienta*
- à la pointe (loc. adv.) *na czele*
- à la vapeur (loc. adv.) *na parze*
- à point (loc. adv.) *średnio wysmażony*
- abonnement (n. m.) *abonament*
- aborder (v.) *zwracać się*
- aborigène (n. m.) *aborigen*
- abriter (v.) *mieścić*
- accéder (v.) *dochodzić*
- acceptation (n. f.) *akceptacja*
- accepter (v.) *akceptować*
- accès (n. m.) *dostęp*
- acclimatation (n. f.) *aklimatyzacja*
- accompagnant(e) (n. m./f.) *pilot*
- accompagnateur (n. m.) *pilot*
- accompagnement (n. m.) *towarzyszenie*
- accompagner (v.) *towarzyszyć*
- accordé(e) (adj.) *przyznany*
- accorder (v.) *przyznawać*
- accueil (n. m.) *recepcja*
- accueillir (v.) *przyjmować*
- accusé de réception (n. m.) *poświadczenie odbioru*
- achat (n. m.) *zakup*
- acheminement (n. m.) *dowóz*
- acheter (v.) *kupować*
- acide (adj.) *kwaśny*
- acompte (n. m.) *zaliczka*
- acquérir (v.) *nabywać*
- acquitté(e) (adj.) *zapłacony*
- activité (n. f.) *czynność*
- adapter (v.) *dostosować*
- adepte (n. m./f.) *adept*
- administration (n. f.) *administracja*
- admirer (v.) *podziwiać*
- adresser (v.) *skierować*
- aérer (v.) *wywietrzyć*

- aérien(ne) (adj.) *powietrzny*
- aéroport (n. m.) *lotnisko*
- affacturage (n. m.) *factoring*
- affiche (n. f.) *plakat, afisz*
- affiché(e) (adj.) *wywieszony*
- affrété(e) (adj.) *czarterowany*
- agence de voyages (n. f.) *biuro podróży*
- agence émettrice (n. f.) *biuro turystyki wyjazdowej*
- agence réceptrice (n. f.) *biuro turystyki przyjazdowej*
- agent (n. m.) *przedstawiciel biura podróży*
- agent d'accueil (n. m.) *recepjonista*
- agent de comptoir (n. m.) *sprzedawca w agencji podróży*
- agent de voyages (n. m.) *pracownik biura podróży*
- agent émetteur (n. m.) *agent turystyczny*
- agent récepteur (n. m.) *rezydent*
- agneau (n. m.) *jagnię*
- agrée(e) (adj.) *zatwierdzony, autoryzowany*
- agresseur (n. m.) *agresor, napastnik*
- agression (n. f.) *agresja*
- aigre (adj.) *kwaśny*
- aiguillette (n. f.) *biodrówka*
- ail (n. m.) *czosnek*
- aire de jeu (n. f.) *plac zabaw*
- allotement (n. f.) *limit miejsc do sprzedaży przyznany przez przewoźnika agencji turystycznej*
- alpinisme (n. m.) *alpinizm*
- alpiniste (n. m.) *alpinista*
- ALV (animation sur le lieu de vente) (n. f.) *reklama w miejscu sprzedaży*
- amande (n. f.) *migdał*
- amateur (n. m.) *amator*
- ambassadeur(-drice) (n. m./f.) *ambasador*
- animal(pl. animaux) (n. m.) *zwierzę*
- animalier(-ière) (adj.) *zwierzęcy*
- animateur (n. m.) *animator*
- animation (n. f.) *organizacja wolnego czasu*
- animé(e) (adj.) *ożywiony*
- anniversaire (n. m.) *urodziny*
- annonce (n. f.) *ogłoszenie*
- annonce publicitaire (n. f.) *reklama*
- annoncer (v.) *zapowiedzieć*
- annonceur (n. m.) *reklamodawca*
- annuel(le) (adj.) *roczny*
- annulation (n. f.) *odwołanie*
- annulé(e) (adj.) *anulowany*
- annuler (v.) *anulować*
- anticlone (n. m.) *antycyklon*
- antiquité (n. f.) *starożytność*
- appartement (n. m.) *mieszkanie, apartament*
- appel (n. m.) *rozmowa telefoniczna*
- appeler (v.) *telefonować*
- applicable (adj.) *odpowiedni*
- apprécier (v.) *cenić*
- apprentissage (n. m.) *nauka*
- arabe (adj.) *arabski*
- argent (n. m.) *pieniądz*
- aromatique (adj.) *aromatyczny*
- arôme (n. m.) *aromat*
- arrêt (n. m.) *postój*
- arrhes (n. f. pl.) *zaliczka*
- arrière-goût (n. m.) *posmak*

arrivée (n. f.) *przyjazd*
artichaut (n. m.) *karczoch*
artisanat (n. m.) *rękodzieło*
ascenseur (n. m.) *winda*
ascension (n. f.) *wspinaczka*
asperge (n. f.) *szparag*
assaisonnement (n. m.) *przyprawa*
assaisonner (v.) *przyprawić*
assistante (n. f.) *asystentka*
assister (v.) *asystować*
assortiment (n. m.) *asortyment*
assurance (n. f.) *ubezpieczenie*
assurer (v.) *zapewnić*
astucieux(-euse) (adj.) *sprytny*
atelier (n. m.) *warsztat*
atmosphère (n. f.) *atmosfera*
atout (n. m.) *atut*
attirer (v.) *przyciągać*
attractif(-ive) (adj.) *atrakcyjny*
attraction (n. f.) *atrakcja*
aubaine (n. f.) *gratka*
aube (n. f.) *świt*
auberge (n. f.) *gospoda, schronisko*
audiovisuel(le) (adj.) *audiowizualny*
augmentation (n. f.) *wzrost, zwiększenie*
augmenter (v.) *wzrastać*
autel (n. m.) *ołtarz*
auteur (n. m.) *autor*
autobus (n. m.) *autobus*
autocar (n. m.) *autokar*
automatique (adj.) *automatyczny*
autoriser (v.) *upoważniać*
autruche (n. f.) *struś*
avantage (n. m.) *korzyść*
avantageux(-euse) (adj.) *korzystny*
avenir (n. m.) *przyszłość*
aventure (n. f.) *przygoda*
avertir (v.) *ostrzegać*
avion (n. m.) *samolot*
aviser (v.) *powiadomić*
avocat (n. m.) *adwokat (osoba), awokado (owoc)*
avoir (n. m.) *mieć*

B

bagage (n. m.) *bagaż*
baie (n. f.) *zatoka; jagoda*
baigné(e) (adj.) *oblany*
balade (n. f.) *spacer*
balcon (n. m.) *balkon*
bancaire (adj.) *bankowy*
banlieue (n. f.) *przedmieście*
banque (n. f.) *bank*
banquet (n. m.) *bankiet*
baptême (n. m.) *chrzest*
basse saison (n. f.) *poza sezonem*
bassin (n. m.) *misa*
bateau (n. m.) *statek*
bavarois (n. m.) *rodzaj deseru (z lodami)*
bénéficiaire (adj. i n. m./f.) *beneficjent*
bénéficier (v.) *korzystać*
berbère (adj.) *berberyjski*
bergerie (n. f.) *owczarnia*

beurre (n. m.) *masło*
bibliothèque (n. f.) *biblioteka*
bien (n. m.) *dobro*
bilan (n. m.) *bilans*
billet (n. m.) *bilet*
biscuit (n. m.) *biszkopt*
bistrot (n. m.) *bistro, bar*
bivouac (n. m.) *biwak*
bloqué(e) (adj.) *zablokowany*
bœuf (n. m.) *wołowina*
boisé(e) (adj.) *lesisty*
boisson (n. f.) *napój*
bon d'échange (n. m.) *voucher*
bon de commande (n. m.) *formularz zamówieniowy*
bon de crédit (n. m.) *bon kredytowy*
bon de dépôt (n. m.) *kwit depozytowy*
bon de transport (n. m.) *voucher na transfer*
bon de voyage (n. m.) *voucher na przejazd*
bon forfait (n. m.) *voucher na podróż pakietową*
bon marché (loc. adv.) *tanio*
bouchon (n. m.) *korek*
bouilli(e) (adj.) *gotowany*
bouquet (n. m.) *bukiet (o winie)*
bouteille (n. f.) *butelka*
boudre (n. m.) *arabska lódź żaglowa*
bradé(e) (adj.) *za bezcen*
braisé(e) (adj.) *duszony*
brassage (n. m.) *wymieszanie*
brasserie (n. f.) *restauracja, knajpa*
brigade (n. f.) *brygada*
brillant(e) (adj.) *połyskujący*
brioche (n. f.) *bułka drożdżowa*
brocante (n. f.) *pchli targ*
brochet (n. m.) *szczupak*
brochure (n. f.) *katalog ofert, broszura*
brocoli (n. m.) *brokuły*
brouillard (n. m.) *mgła*
brousse (n. f.) *zarośla*
bruyant(e) (adj.) *hałaśliwy*
budget (n. m.) *budżet*
buffet (n. m.) *bufet*
buffle (n. m.) *bawół*
bureau (n. m.) *biuro*
bus (n. m.) *autobus*

C

cabillaud (n. m.) *dorsz*
cabine (n. f.) *kabina*
cadeau (n. m.) *prezent*
cadre (n. m.) *oprawa*
café (n. m.) *kawa*
calanque (n. f.) *zatoczka*
calculer (v.) *kalkulować*
calendrier (n. m.) *kalendarz*
campagne de promotion (n. f.) *kampania promocyjna*
canard (n. m.) *kaczka*
candidat (n. m.) *kandydat*
candidature (n. f.) *kandydatura*
cannelle (n. f.) *cynamon*
canon (n. m.) *armata*
canton (n. m.) *kanton*
capacité (n. f.) *ilość (miejsc noclegowych)*

capitale (n. f.) stolica	chevronné(e) (adj.) doświadczony
capiteux(-euse) (adj.) mocny (o winie)	chiffre d'affaires (n. m.) obrót
capter (v.) zdobywać	chocolat (n. m.) czekolada
carafe (n. f.) karafka	choix (n. m.) wybór
carnet (de voyage) (n. m.) dokumenty podróży	chorale (n. f.) chór
carotte (n. f.) marchew	chorégraphique (adj.) choreograficzny
carrière (n. f.) kariera	chou rouge (n. m.) czerwona kapusta
carte (dans un restaurant) (n. f.) menu	chrétien(ne) (adj.) chrześcijański
carte d'embarquement (n. f.) karta pokładowa	chronologique (adj.) chronologiczny
carte de crédit (n. f.) karta kredytowa	chute (n. f.) upadek
carte de fidélité (n. f.) karta stałego klienta	ciblé(e) (adj.) będący celem
carte de paiement (n. f.) karta płatnicza	cibler (v.) określić klientelę
carte de visite (n. f.) wizytówka	cidre (n. m.) cydr
cascade (n. f.) wodospad	cigale (n. f.) cykada
catalogue (n. m.) katalog	cimenté(e) (adj.) zcementowany
catamaran (n. m.) katamaran	circuit (n. m.) szlak turystyczny
catégorie (n. f.) kategoria	classe économique (n. f.) klasa ekonomiczna
cathédrale (n. f.) katedra	classe touriste (n. f.) klasa turystyczna
cave (n. f.) piwnica	client (n. m.) klient
céleri (n. m.) seler	clientèle (n. f.) klientela
centrale nucléaire (n. f.) elektrownia jądrowa	climat (n. m.) klimat
centre de thalassothérapie (n. m.) centrum talasoterapii	climatisation (n. f.) klimatyzacja
centre-ville (n. m.) centrum miasta	climatiser (n. m.) klimatyzator
cépe (n. m.) borowik	cocotier (n. m.) palma kokosowa
certificat (n. m.) certyfikat	cocotte (n. f.) szybkowar
chaîne (n. f.) sieć	coffre-fort (n. m.) sejf
chaîne hôtelière (n. f.) sieć hotelowa	col (n. m.) przełęcz
chaîne intégrée (n. f.) sieć hotelowa	colis (n. m.) paczka
chaîne volontaire (n. f.) grupa hoteli	collaborer (v.) współpracować
chalet (n. m.) chata góralska	collation (n. f.) poczęstunek, posiłek
chambre (n. f.) pokój	comblér (v.) usatysfakcjonować
chambrier (v.) ogrzać (o winie) do temperatury pokojowej	comité d'entreprise (n. m.) rada zakładowa
chateau (n. m.) wielbłąd	commander (v.) zamówić
champagne (n. m.) szampan	commencement (n. m.) początek
champignon (n. m.) grzyb	commencer (v.) zaczynać
champion (n. m.) mistrz	commentaire (n. m.) komentarz
championnat (n. m.) mistrzostwo	commerce (n. m.) handel
changer (v.) wymienić	commercialisation (n. f.) sprzedaż
chansonnier (n. m.) szansonista	commercialiser (v.) sprzedawać
chanteur (n. m.) piosenkarz	commis (n. m.) pomocnik
chapelle (n. f.) kaplica	commission (n. f.) sprawunek
charcuterie (n. f.) wędlina	communauté (n. f.) wspólnota
charges fiscales (n. f. pl.) obciążenia podatkowe	communication (n. f.) komunikacja
charlotte (n. f.) szarlotka	communiquer (v.) powiadomić
charter (n. m.) charter	compagnie aérienne (n. f.) towarzystwo lotnicze
chasse (n. f.) polowanie	compartiment (n. m.) przedział
château (n. m.) zamek	compatir (v.) współczuć
chauffage (n. m.) ogrzewanie	compétition (n. f.) zawody
chauffé(e) (adj.) ogrzewany	complet(ète) (adj.) pełny
chauffeur (n. m.) szofer	complexe (thermal) (n. m.) kompleks
chef d'entreprise (n. m.) szef firmy	composer (v.) tworzyć
chef de rang (n. m.) szef rewiru	composition (n. f.) kompozycja
chemin (n. m.) droga	compris (e) (adj.) wliczony
chemin de fer (n. m.) kolej	comptabilité (n. f.) księgowość
cheminée (n. f.) kominek	compte (n. m.) konto
chèque (n. m.) czek	concentrer (v.) skoncentrować
chèque de voyage (n. m.) czek podróży	concepteur (n. m.) twórca
chèque-vacances (n. m.) czek wakacyjny	conception (n. f.) koncepcja
cheval (n. m.) koń	concerné(e) (adj.) zainteresowany
chèvre (fromage de) (n. m.) ser kozi	concert (n. m.) koncert
chevreuil (n. m.) sarna	concevoir (v.) ułożyć plan
	concierge (n. m.) portier, dozorca

concours (n. m.) *konkurs*
 concurrence (n. f.) *konkurencja*
 condition (n. f.) *warunek*
 conditionnement (n. m.) *pakowanie*
 conférence (n. f.) *konferencja*
 confirmé(e) (adj.) *zatwierdzony*
 confirmer (v.) *potwierdzać*
 confit (n. m.) *mięso smażone*
 conforme (adj.) *zgodny*
 confort (n. m.) *komfort*
 confortable (adj.) *wygodny*
 congé (n. m.) *urlop*
 congrès (n. m.) *kongres*
 congressiste (n. m./f.) *uczestnik kongresu*
 conseil (n. m.) *rada*
 conseiller (v.) *radzić*
 conservatoire (n. m.) *konserwatorium*
 conserver (v.) *przechowywać*
 consister en (v.) *polegać (na czymś)*
 consommateur (n. m.) *konsument*
 consommer (v.) *konsumować*
 construire (v.) *budować*
 consultation (n. f.) *konsultacja*
 consulter (v.) *konsultować*
 contact (n. m.) *kontakt*
 contacter (v.) *kontaktować*
 contemporain(e) (adj.) *współczesny*
 contenance (n. f.) *zawartość*
 contenir (v.) *zawierać*
 contenu (n. m.) *zawartość*
 continental(e) (adj.) *kontynentalny*
 continuation (n. f.) *kontynuacja*
 contrainte (n. f.) *ograniczenie*
 contraire (adj.) *przeciwnieństwo*
 contrat (n. m.) *kontrakt*
 contre-enchère (n. f.) *cena limitowana przez klienta*
 contretemps (n. m.) *niestosowna pora*
 contrôle (n. m.) *kontrola*
 contrôleur (n. m.) *kontroler*
 convaincre (v.) *przekonać*
 convention (n. f.) *umowa*
 coopérative (n. f.) *spółdzielnia*
 copieux(euse) (adj.) *obfity*
 coq (n. m.) *kogut*
 coque (n. f.) *kadłub*
 corail (n. m.) *koralewiec, koral, pociąg o powyższym standardzie*
 cormoran (n. m.) *kormoran*
 corniche (n. f.) *szosa nad urwiskiem*
 correspondance (n. f.) *korespondencja*
 correspondant (adj. verb.) *odpowiadający*
 corsé(e) (adj.) *wykwintny (o winie)*
 cortège (n. m.) *orzszak, pochód*
 costume (n. m.) *strój*
 costumé(e) (adj.) *kostiumowy*
 cotation (n. f.) *oferta ceny za transport cargo*
 coteau (n. m.) *wzgórze*
 couchage (n. m.) *nocleg*
 couchette (n. f.) *kuszetka*
 coulis (n. m.) *zmiksowane owoce*
 couloir (n. m.) *korytarz*
 coupage (n. m.) *zmieszanie (gatunków wina)*

couponnage (n. m.) *dystrybucja bonów promocyjnych*
 coupure (sens: argent) (n. f.) *banknot*
 courrier (n. m.) *poczta*
 course (n. f.) *wyścig*
 coût (n. m.) *koszt*
 coûter (v.) *kosztować*
 coutume (n. f.) *zwyczaj*
 couvert (n. m.) *nakrycie*
 créatif(ve) (adj.) *kreatywny*
 créativité (n. f.) *kreatywność*
 créditer (v.) *kredytować*
 crème (n. f.) *śmietana, krem*
 crème fraîche (n. f.) *śmietana*
 crêpe (n. f.) *naleśnik*
 crêperie (n. f.) *naleśnikarnia*
 creusé(e) (adj.) *wydrążony*
 creuset (n. m.) *tygiel*
 crevette (n. f.) *krewetka*
 crocodile (n. m.) *krokodyl*
 croisière (n. f.) *rejs wycieczkowy*
 croustillant(e) (adj.) *chrupiący*
 cru (n. m.) *surowy*
 crudité (n. f.) *surówka*
 crustacé (n. m.) *skorupiak*
 cryptage (n. m.) *kodowanie*
 crypter (v.) *kodować*
 cuisine (n. f.) *kuchnia*
 cuisiné(e) (adj.) *ugotowany, przyrządzony*
 cuisinier (n. m.) *kucharz*
 cuisson (n. f.) *gotowanie; pieczenie*
 cuit(e) (adj.) *gotowany; pieczony*
 culte (n. f.) *kult (religijny)*
 culturel(le) (adj.) *kulturalny*
 cure (n. f.) *kuracja, leczenie zdrojowe*
 curiste (n. m.) *kuracjusz*
 cuvée (n. f.) *produkcja wina z całej winnicy*
 cycliste (adj.) *rowerowy*
 cyclotourisme (n. m.) *turystyka rowerowa*

D

danse (n. f.) *taniec*
 dame (n. f.) *dzwono*
 date d'expiration (n. f.) *termin ważności*
 de bouche à oreille (loc. adv) *szeptana reklama, z ust do ust*
 de la tête aux pieds (loc. adv) *od stóp do głów*
 de préférence (loc. adv) *najchętniej*
 débat (n. m.) *debaty*
 débutant (n. m.) *debiutant*
 débiter (v.) *debiutować*
 décanter (v.) *zdekantować*
 déconseillé(e) (adj.) *odradzany*
 découverte (n. f.) *odkrycie*
 découvrir (v.) *odkryć*
 décrire (v.) *opisać*
 dédommagement (n. m.) *odszkodowanie*
 défaut (n. m.) *wada*
 défilé (n. m.) *defilada*
 déglacer (v.) *zdeglasować*
 dégoûter (v.) *odebrać apetyt*
 degré (de cuisson) (n. m.) *stopień (wysmażenia)*
 dégriffé(e) (adj.) *niemarkowy*

dégustation (n. f.) *degustacja*
déguster (v.) *degustować*
déjeuner (n. m.) *obiad (posiłek południowy)*
délai (n. m.) *termin*
délicieux(-euse) (adj.) *wyśmienity*
demander (v.) *prosić*
demandeur (n. m.) *poszukujący (pracy)*
demi-pension (n. f.) *zakwaterowanie z niepełnym wyżywieniem*
demi-tarif (n. m.) *taryfa ulgowa*
démographique (adj.) *demograficzny*
démonstration (n. f.) *pokaz*
départ (n. m.) *wyjazd*
département (n. m.) *departament*
dépaysement (n. m.) *wyobcowanie*
dépendre (v.) *zależać*
dépense (n. f.) *wydatek*
déplacement (n. m.) *podróżowanie, przemieszczanie się*
dépliant (n. m.) *folder*
déposer (v.) *złożyć*
dépôt (n. m.) *osad*
dépôt-vente (n. m.) *komis*
demier cri (n. m.) *ostatni krzyk (mody)*
déroutement (n. m.) *przebieg*
descendre (v.) *schodzić*
descente (n. f.) *zejście*
descriptif (n. m.) *opis*
description (n. f.) *opis*
désert (n. m.) *pustynia*
désertique (adj.) *pustynny*
dessert (n. m.) *deser*
destinataire (n. m./f.) *odbiorca*
destination (n. f.) *cel, kierunek*
destruction (n. f.) *destrukcja*
détail (n. m.) *szczegół*
détaillant (n. m.) *kupiec detaliczny, detalista*
détaillé(e) (adj.) *szczegółowy*
détente (n. f.) *odprężenie*
détermination (n. f.) *determinacja*
déterminé(e) (adj.) *określony*
détruire (v.) *zniszczyć*
dette (n. f.) *dług*
dévaler (v.) *stoczyć się*
devis (n. m.) *kosztorys*
devise (n. f.) *obca waluta, dewiza*
diététique (adj.) *dietetyczny*
différé(e) (adj.) *odroczone*
diffuser (v.) *rozpowszechniać*
digérer (v.) *trawić*
dinde (n. f.) *indykczka*
dîner (n. m.) *kolacja*
diplôme (n. m.) *dypłom*
directeur (n. m.) *dyrektor*
diriger (v.) *kierować*
disponibilité (n. f.) *dostępność, dyspozycyjność*
disposer de (v.) *dysponować*
distillation (n. f.) *destylacja*
distribuer (v.) *rozprowadzać, dystrybuować*
distributeur(-trice) (n. m./f.) *dystrybutor*
distributeur de billets (n. m.) *bankomat*
distribution (n. f.) *dystrybucja*
divertissement (n. m.) *rozrywka*

document (n. m.) *dokument*
documentation (n. f.) *dokumentacja*
domaine (n. m.) *dziedzina*
domiciliation (n. f.) *domicylowanie*
dommages (n. m. pl.) *szkody*
donner (v.) *dawać*
dorer (v.) *przyrumienić*
dossier (de candidature) (n. m.) *dossier kandydata*
dossier (n. m.) *dokumenty*
douche (n. f.) *prysznic*
doux (douce) (adj.) *słodki*
drap (n. m.) *prześcieradło, pościel*
DRH (direction des ressources humaines) (n. f.) *dział
kadr, dyrekcja zasobów ludzkich*
durée (n. f.) *czas trwania*

E

ébouillanté(e) (adj.) *sparzony*
échalote (n. f.) *szalotka*
échantillon (n. m.) *próbka*
échantillonnage (n. m.) *promocyjna dystrybucja próbek*
échassier (n. m.) *brodzące (ptaki)*
éclairage (n. m.) *oświetlenie*
éclaircir (v.) *wyjaśnić*
école de tourisme (n. f.) *szkoła turystyczna*
école hôtelière (n. f.) *szkoła hotelarska*
écomusée (n. m.) *skansen*
économie (n. f.) *gospodarka, oszczędność*
économique (adj.) *ekonomiczny*
écran (n. m.) *ekran*
éditer (v.) *opublikować; edytować*
effectuer (v.) *zrealizować, wykonać*
église (n. f.) *kościół*
élabore(e) (adj.) *przygotowany*
élevage (n. m.) *hodowla*
élevé(e) (adj.) *wysoki*
élever (v.) *hodować*
embarcation (n. f.) *łódź*
embarquement (n. m.) *wejście na pokład*
embauche (n. f.) *zatrudnienie*
émettre (v.) *emitować*
émission (n. f.) *emisja*
emplacement (n. m.) *miejsce, umiejscowienie*
emploi (n. m.) *zatrudnienie*
emploi du temps (n. m.) *rozkład dnia*
employé (n. m.) *pracownik, urzędnik*
employer (v.) *zatrudnić*
employeur (n. m.) *pracodawca*
en papillote (loc. adv.) *w papilotach*
en règle (loc. adv.) *zgodnie z zasadami/z prawem*
encart (n. m.) *reklama dołączona do pisma*
encourir (v.) *narażać się*
enfant (n. m.) *dziecko*
enlever (v.) *zdyć*
enneigé(e) (adj.) *ośnieżony*
enregistrement (n. m.) *rejestracja, zarejestrowanie*
enseigne (n. f.) *logo, znak firmowy*
ensoleillé(e) (adj.) *słoneczny*
entourage (n. m.) *otoczenie*
entouré(e) (adj.) *otoczony*
entraîné(e) (adj.) *wytrenowany*

entrecôte (n. f.) antrykot
 entremets (n. m.) przystawka
 entreprendre (v.) przedsięwziąć
 entreprise (n. f.) przedsiębiorstwo
 entretien (n. m.) utrzymanie czystości
 entretien d'embauche (n. m.) rozmowa kwalifikacyjna
 entrevue (n. f.) spotkanie, rozmowa
 environnement (n. m.) środowisko
 envisager (v.) zamierzać
 envol (n. m.) odlot
 épais (se) (adj.) gruby
 épice (n. f.) przyprawa korzenna
 épice(e) (adj.) przyprawiony korzeniami
 épineux(-euse) (adj.) kłopotliwy
 époque (n. f.) epoka
 épuisant(e) (adj.) wyczerpujący
 équestre (adj.) konny
 équipe (n. f.) zespół
 équipé(e) (adj.) wyposażony
 équipement (n. m.) wyposażenie
 équitation (n. f.) jazda konna, jeździectwo
 erreur (n. f.) błąd
 escalade (n. .f) wspinaczka
 escale (n. f.) międzylądowanie
 escalope (n. f.) eskalopka
 escargot (n. m.) ślimak
 espèce (n. f.) gatunek
 estimation (n. f.) wycena
 établissement (n. m.) zakład
 étage (n. m.) piętro
 étape (n. f.) etap
 étendu(e) (adj.) rozległy
 ethnique (n. f.) wspólnota etniczna

étiquette (n. f.) nalepka adresowa; etykieta
 étoile (n. f.) gwiazda
 étonner (v.) zdziwić
 être chargé(e) de (v.) być odpowiedzialnym za
 être engagé(e) (v.) być zaangażowanym
 être monnaie courante być częstym zjawiskiem
 être près de ses sous chodzić koło swoich interesów
 évacuation (n. f.) ewakuacja
 évasion (n. f.) ucieczka od rzeczywistości
 événement (n. m.) wydarzenie
 éventualité (n. f.) ewentualność
 évoluer (v.) rozwijać się
 évolution (n. f.) rozwój
 exceptionnel(le) (adj.) wyjątkowy
 excursion (n. f.) wycieczka
 excursionniste (n. m.) wycieczkowiec
 exercer (v.) wykonywać
 exhibition (n. f.) pokaz
 exigeant(e) (adj.) wymagający
 exiger (v.) wymagać
 exonérer (v.) zwolnić
 exotique (adj.) egzotyczny
 expédier (v.) wysłać
 expédition (n. f.) ekspedycja
 expérimenté(e) (adj.) doświadczony
 expert (n. m.) ekspert
 explication (n. f.) objaśnienie
 exploitation (n. f.) eksploatacja
 exploiter (v.) eksploatować
 exploration (n. f.) badanie
 exposer (v.) wystawiać
 exposition (n. f.) wystawa

(wrzesień 2005)



WARTO WIEDZIEĆ

Słowniczki tematyczne drukowane w czasopiśmie latach 2000-2005

- ▶ Maria Mameła – Rosyjski słowniczek tematyczny – Powozy – nr 4/2001
- ▶ Agnieszka Kordyżon – Słownictwo biblijne – niemiecko-polski słowniczek tematyczny nr 5/2002
- ▶ Maria Mameła – Polsko-rosyjski słowniczek tematyczny: kościół – sakramenty święte – nr 5/2002
- ▶ Genowefa Filipiak – Moda – nr 3/2003
- ▶ Dorota Szymborska – Słowniczek wyrazów i zwrotów dotyczących gry w tenisa – nr 3/2003
- ▶ Agnieszka Kordyżon – Niemiecko-polski słowniczek pojęć politycznych – nr 3/2005
- ▶ Agnieszka Kordyżon-Andrzejewska – Słowniczek botaniczny – nr 5/2005
- ▶ Barbara Kołodziejczyk – Słowniczek turystyczny francusko-polski – część I – nr 5/2005
Część II w nr 1/2006



Jarosław Sarzała¹⁾
Bydgoszcz

Jeszcze o nauczaniu języków

Pozycja języków obcych wśród innych przedmiotów nauczanych w szkole jest niepodważalnie wysoka. Ten fakt nieustannie podkreślają zarówno nauczyciele, rodzice oraz sami uczniowie. W związku z coraz bliższym poznawaniem naszych europejskich sąsiadów znajomość co najmniej jednego języka obcego to nie tylko powód do zadowolenia, ale bardzo często konieczność. Coraz więcej młodych ludzi poszukujących pracy może pochwalić się solidnym wykształceniem kierunkowym oraz bardzo dobrą znajomością dwóch języków obcych. Ale ciągle jest ich za mało. Wiadomo, że proces uczenia się języka obcego jest długi, wymaga systematycznej pracy i wielu ćwiczeń, a efekty nie pojawiają się jak za dotknięciem czarodziejskiej różdżki. Po lekturze artykułu *Dlaczego języki obce są nam obce*, zamieszczonym w numerze 3/2004²⁾, pragnę przyłączyć się do dyskusji na temat poziomu znajomości języków obcych w naszych szkołach. W związku z faktem, iż obecnie jestem nauczycielem w szkole podstawowej, a przez 5 lat uczyłem także w gimnazjum, patrzę na te sprawy z innej perspektywy niż nauczyciele szkół średnich. Nie znaczy to, że nie podzielam punktu widzenia autorki wspomnianego powyżej artykułu – wręcz przeciwnie, zgadzam się z wieloma poruszonymi kwestiami.

Po pierwsze absolwenci szkoły podstawowej i gimnazjum powinni mieć możliwość sprawdzenia swoich umiejętności przez na-

pisanie odpowiedniego testu (sprawdzianu), podsumowującego naukę języka obcego na danym etapie edukacyjnym. Wspomniane testy ułatwiłyby pracę zwłaszcza nauczycielom szkół średnich (podział na odpowiednie grupy zaawansowania), którzy przygotowują uczniów do matury. Brak testu po trzyletniej nauce w gimnazjum jest szczególnie niezrozumiały i można wyciągnąć wniosek, że języki obce są na tym etapie traktowane marginalnie. Ta kwestia nurtuje nie tylko nauczycieli, lecz także samych uczniów, którzy wielokrotnie zadawali mi pytanie, dlaczego nie ma testu z języka angielskiego „po gimnazjum”. Sądzę, że problemem mogą być sprawy finansowe, niemniej jednak nauczanie języków obcych miało być priorytetem i dlatego nie można wszystkiego tłumaczyć oszczędnościami.

Po drugie powszechnie wiadomo, że nauczanie języka obcego powinno odbywać się w grupach, utworzonych według poziomu znajomości języka. Powyższa kwestia również pozostawia wiele do życzenia. W wielu szkołach podstawowych lub gimnazjach podziału na grupy dokonuje się w klasach liczących powyżej 24 uczniów. Powoduje to, że klasa licząca 22-23 uczniów ma zajęcia „w całości”. Nauczyciele praktycy dobrze wiedzą, jak efektywna jest nauka języka obcego w tak liczonym zespole uczniów – często o diametralnie różnym poziomie wiadomości i umiejętności. Ponadto w rozmowach z innymi nauczycielami

¹⁾ Autor jest nauczycielem języka angielskiego w Szkole Podstawowej nr 65 oraz w Language School w Bydgoszczy.

²⁾ Urszula Sienkiewicz (2004). *Dlaczego języki obce są nam obce*, w: „Języki Obce w Szkole” 3/2004, s. 144.

przedmiotu pojawia się kwestia wspomnianego wcześniej odpowiedniego podziału na grupy. W praktyce najczęściej jest to podział na grupę dziewcząt i grupę chłopców. Kwestia umiejętności językowych uczniów w ogóle nie jest brana pod uwagę. Lepszy taki podział niż żaden, ale czy tak naprawdę o to chodzi?

Kolejna kwestia to liczba godzin przeznaczona na naukę języka obcego. W szkole podstawowej wynosi ona 8 godzin tygodniowo w ciągu całego cyklu nauczania w klasach IV-VI. Wydawałoby się, że skoro wszyscy deklarują tak wielkie zainteresowanie nauczaniem języków obcych to ilość czasu poświęconego na naukę pierwszego języka obcego powinna być imponująca. Z praktyki wiem, że uczniowie klas czwartych mogliby nauczyć się dużo więcej, ale niestety, mam do dyspozycji tylko dwie godziny lekcyjne w tygodniu. Dzięki systematycznej pracy z uczniami udaje nam się wspólnie osiągnąć dobre wyniki. Mimo wszystko niedosyt pozostaje.

Jedną z bardzo istotnych spraw związanych z nauczaniem języków obcych jest, moim zdaniem, brak koordynacji – ciągłości w nauczaniu języków obcych na etapie szkoły podstawowa – gimnazjum – szkoła średnia. Nawet najlepiej wykonana praca nauczyciela szkoły podstawowej może zostać całkowicie zmarnowana w gimnazjum. Wskutek braku odpowiedniego podziału na grupy, braku motywacji ze strony uczniów będących w trudnym okresie życiowym, braku testu sprawdzającego pod koniec gimnazjum mobilizującego uczniów do nauki oraz częstej zmiany kadry nauczycielskiej wielu uczniów traci zdobyte wcześniej umiejętności. Następnie tacy uczniowie pojawiają się w liceum i okazuje się, że tak naprawdę w szkole podstawowej i w gimnazjum niewiele się nauczyli. Jednakże powinni byli nauczyć się dużo więcej, gdyż obowiązkowa siatka godzin wynosi 8 (szkoła podstawowa, klasy IV-VI) i 9 (gimnazjum). Dlatego też wcale nie dziwi mnie spostrzeżenie i krytyczne uwagi nauczycieli szkół średnich, którzy „dostają” młodzież bardzo mocno zróżnicowaną pod względem umiejętności językowych. Przerazającym może zatem wydawać się fakt powstawania w liceach grup dla początkujących, składających się z uczniów,

którzy przez co najmniej sześć lat uczyli się danego języka obcego w szkole podstawowej i w gimnazjum. Zdaję sobie sprawę, że podaję przypadek skrajny, ale taki stan rzeczy przedstawili mi znajomi nauczyciele pracujący w szkołach średnich. Można zatem wyciągnąć wnioski, że czas i praca nauczycieli szkół podstawowych i gimnazjalnych są po prostu zmarnowane, gdyż wielokrotnie uczniowie nie zdobyli nawet podstaw języka.

Ostatnią kwestią są „sprawy kadrowe”. Nauce żadnego przedmiotu, a języka obcego w szczególności, nie sprzyjają częste zmiany nauczycieli. Z problemami kadrowymi borykają się najczęściej gimnazja, gdyż nauczyciele rezygnują z pracy z „rozbrykaną” młodzieżą w trudnym wieku. Problemy wychowawcze bywają tak duże, że lepiej poszukać spokojniejszego, mniej stresującego zajęcia. Stąd częste zmiany, na których najwięcej tracą uczniowie. Kilka lat temu uczyłem gimnazjalistów, którzy poprzednio byli moimi uczniami także w szkole podstawowej. Taka ciągłość powodowała, że łącznie uczyłem moich wychowanków przez pięć lat (od klasy piątej do końca gimnazjum). Dzięki temu wiedziałem, jaki jest stan wiedzy uczniów i na co muszę położyć największy nacisk. Obecnie, po wygaśnięciu gimnazjum w szkole, w której pracuję, moi absolwenci przechodzą do innego gimnazjum, w którym nauczyciele zmieniają się jak w kalejdoskopie. W jednym przypadku uczniowie klasy drugiej gimnazjum od początku nauki w tej szkole „przeżyli” już czterech nauczycieli, a to prawdopodobnie nie koniec zmian. Z jakimi umiejętnościami pójdą moi byli uczniowie do szkoły średniej? To pytanie pozostawiam bez odpowiedzi.

Reasumując, mam głęboką nadzieję, że obowiązujący stan rzeczy ulegnie w przyszłości zmianom, które pozwolą nauczycielom uczącym w różnych typach szkół na osiąganie satysfakcjonujących wyników w pracy zawodowej. Niewątpliwie potrzebne są odgórne zmiany w podejściu do tak ważnej sprawy, jak nauczanie języków obcych. Ogólnie rzecz biorąc uczniowie coraz lepiej posługują się angielskim czy niemieckim, ale dla wielu „języki obce są ciągle obce”.

(styczeń 2005)

Uczenie się języków wzbogaca...

„Nauczając uczy się sami” Seneka

Nie tylko uczenie się języków wzbogaca, ale i nauczanie ich. Uczenie się języków wzbogaca, bo samo uczenie się wzbogaca, ale czy jest coś, co zyskujemy wyłącznie, ucząc się języków? Czym różni się uczenie się innych przedmiotów, opanowywanie wiadomości i umiejętności z zakresu innych dziedzin? Nauka języków jest oknem na świat. Dzięki nauce języków poznajemy nowych ludzi, kulturę, obyczaje. Znajomość języków pozwala nam przekraczać granice. Nie przepisy u ustalenia międzypaństwowe otwierają granice, ale wiedza daje nam faktyczne możliwości ich przekraczania. Warto w tym miejscu pamiętać o słowach J. W. von Goethego: *„Tylekroć jesteś człowiekiem, iloma językami władasz”*.

Nauka języków jest pretekstem do sięgnięcia do dzieł literackich, zapoznawania się z historią, kulturą, religią, mentalnością posługujących się tymi językami narodów. Możemy dostrzec niuanse tłumaczeniowe – całkiem inny wymiar ma odbiór dzieła literackiego przeczytanego w wersji oryginalnej – w języku autora. Im więcej się wie, tym bardziej dostrzega się własną niedoskonałość i pragnie się zdobyć jeszcze więcej wiadomości, by dokładniej rozumieć, swobodniej się tym językiem posługiwać. *„Nauka jest jak niezmiernie morze (...) Im więcej jej pijesz, tym bardziej jesteś spragniony”* (S. Żeromski).

Przy okazji zgłębiania warstwy leksykalno-strukturalnej wybranego języka poszerzamy naszą wiedzę ogólną z różnych dziedzin. Musimy posiadać wiedzę, by móc zdefiniować różne pojęcia i zjawiska, by móc wyjaśnić i opisać znaczenie konkretnego słowa w języku obcym. Uczenie się języków odkrywa przed nami nowe perspektywy, np. nauki. Zwiększa też nasze szanse na rynku pracy. Gdy już pracujemy, otwiera przed nami nowe możliwości. Możemy brać udział w różnych spotkaniach zagranicznych

i nie tylko zdobyć nową wiedzę, ale i spojrzeć inaczej na daną problematykę, zobaczyć, jak postrzegają ją ludzie żyjący w innej rzeczywistości, w innej kulturze.

Im lepiej jesteśmy przygotowani, tym mniej jest nas w stanie zaskoczyć. Jesteśmy gotowi stawić czoła przeciwnościom losu, zmierzyć się z niespodziankami, które przygotowało dla nas życie, bo mamy większą świadomość siebie. Sam proces uczenia się jest dla nas źródłem wiedzy o nas samych. Chcąc uczyć się efektywnie, musimy być baczniymi obserwatorami siebie samych, by stwierdzić, w jaki sposób się uczyć, by zapamiętać trwale, jakimi drogami, za pomocą jakich zmysłów najszybciej odbieramy bodźce płynące z zewnątrz i jak to się przekłada na efektywność naszej nauki i trwałość wiedzy.

Warto uczyć się języków, bo to nas wzbogaca wewnętrznym. *„Człowiek naprawdę posiada tylko to, co jest w nim”* (Oskar Wilde). Dobra materialne przemijają – samochód, mieszkanie, firmę można złym zrządzeniem losu utracić w jednej chwili, a wiedzy nikt nam nie odbierze. Doświadczenie, które nabywamy ucząc się, jest bezcenne. Ważna jest też świadomość, że zawsze sobie poradzimy, bo nosimy bogactwo w sobie. Nie musimy mieć własnego gabinetu z wielkim biurkiem, żeby inni odczuwali respekt w stosunku do nas; nie musimy mieć najnowszego modelu samochodu sportowego, żeby budzić podziw. Naszej wartości nie można przeliczyć i przełożyć na stan konta. I to warto uświadamiać sobie i innym, a przede wszystkim naszym uczniom. Ta świadomość daje poczucie niezależności, ponieważ nikt nie może tego wewnętrznego bogactwa kupić, „załatwić”, dostać w prezencie, odebrać siłą czy podstępem. Jest to jedyna od początku do końca uczciwa rzecz, wypracowana własnym wysiłkiem i przez to dająca większą satysfakcję. I nie jest ważne,

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w IV LO im. kard. Stefana Wyszyńskiego w Limanowej. Brała udział w naszym kursie 2004 – *Uczenie się języków wzbogaca – nas samych, nasze życie – pozwala nam ciągle doskonalić naszą wiedzę i umiejętności*.

że ktoś zdobył nawet jakiś dyplom, posadę, dobro materialne w sposób nieuczciwy, bo życie zrewiduje wartość osiągnięć każdego z nas w praktyce. My z naszą wiedzą wyjdziemy z tej konfrontacji z tarczą, a nie na tarczy; z podniesionym czołem i poczuciem własnej wartości i godności.

Warto zaszczepiać w uczniach ciekawość i pragnienie nieustannego czerpania ze źródła wiedzy. Można im pokazać, że są możliwości wykorzystywania tej wiedzy na co dzień, że każdy kolejny zwykły dzień stwarza liczne możliwości, by w praktyce stosować nabyte umiejętności i ciągle je doskonalić. „*Uczymy się nie dla szkoły, lecz dla życia*” (Seneka).

Ucząc się języków ćwiczymy cierpliwość, systematyczność, pokorę, a przez to kształtujemy swój charakter. Wkładając wysiłek i czas w proces uczenia się, rozumiemy i szanujemy innych, którzy wiedzą może więcej od nas. „*Im więcej kto z nas umie, tym bardziej wie, jak mało, i łatwiej to zrozumie, im więcej kto z nas umie*” (aforyzm hinduski). Bez wątplenia jest to proces niekończący się, ciągły, wymagający od uczącego się dokładności, umiejętności organizowania pracy własnej, pokonywania stereotypów myślowych.

Dzięki nauce języków obcych mamy większą świadomość własnego języka. Chodzi tutaj choćby o wiedzę na temat sposobu artykułowania dźwięków, stosowania reguł gramatycznych, słowotwórstwa, specyfiki stosowania określonych zwrotów idiomatycznych, wyrażań, przysłów itd. To, co wydaje się tak naturalne w języku ojczystym, że nie zwracamy na to uwagi, uświadamiamy sobie porównując z językiem obcym. Nie pamiętamy, w jaki sposób nauczyliśmy się języka, którym posługujemy się na co dzień. Ucząc się języka obcego, widzimy, że nic nie dzieje się przypadkowo, musimy przejść świadomie wszystkie etapy tego procesu i żadnego z nich nie da się pominąć czy przyspieszyć.

Nauka języków uświadamia nam również wartość słowa. W języku obcym istotna jest precyzja wystawiania się. Budując wypowiedź w języku obcym liczymy się z każdym słowem, dobieramy je tak, by jak najlepiej oddało naszą intencję, celebруемy je w pewien sposób. Brak nam tego często w posługiwaniu się językiem ojczystym, bo niejednokrotnie w potoku

użytych słów i zastosowanych nieświadomie, automatycznie zwrotów, zatracą się, bądź spłyca ich znaczenie. Mamy do czynienia z przerostem formy nad treścią.

Język żyje, otaczający świat zmienia się w niewiarygodnym tempie i takim też przemianom podlega mowa, w której znajduje odbicie aktualna rzeczywistość. Wymusza to konieczność ciągłego śledzenia zmian, nieustannego doskonalenia. Jeśli człowiek coś potrafi, to nie zastanawia się nad tym, że to umie, ale gdy nadchodzi chwila, że ta umiejętność jest mu potrzebna, to ją po prostu wykorzystuje. W sytuacji zaś, gdy konieczna staje się umiejętność, której nie posiada, stanowi to dla niego ograniczenie. Dlatego wiedza daje nam wolność i niezależność. Można się o tym przekonać, gdy na ulicy obcokrajowiec poprosi nas o pomoc, a my nie jesteśmy w stanie mu pomóc, bo go nie rozumiemy lub gdy sami będąc za granicą chcemy coś załatwić i nie możemy, bo nie umiemy porozumieć się. Nasuwają się wówczas słowa A. P. Czechowa: „*Bez znajomości języków obcych człowiek czuje się gorzej niż bez paszportu*”.

Znajomość języków dodaje pewności siebie, ułatwia i przyspiesza załatwienie wielu spraw, wymagających ich znajomości i przez to obniża również poziom stresu, który zazwyczaj towarzyszy w każdej nowej sytuacji. Nauka języków wzbogaca, ale pierwszym ważnym krokiem do tego bogactwa, jest rozbudzenie motywacji, a następnie utrzymanie jej na takim poziomie, by uczeń sam chciał się uczyć i polubił naukę. Trzeba dążyć do tego, by uczeń przyjął za swoje życiowe motto słowa: „*Nie wstyd nie wiedzieć, lecz wstyd nie pragnąć tej wiedzy uzupełnić*” (Feliks Chwalibóg).

Kluczem jest, moim zdaniem, stosowanie urozmaiconych metod nauczania, by zainteresować uczniów językiem obcym oraz pokazać im, do czego jego znajomość może im być przydatna. Myślę, że dobrym sposobem na zainteresowanie uczniów nauką języka jest bawienie się słownictwem i strukturami gramatycznymi – na przykład praca z przysłówkami, homonimami, idiomami, konkretnymi utworami literackimi niemieckojęzycznych autorów (krótkie wiersze, ballady, bajki, anegdoty), których tłumaczenia mogą porównywać z ich wersją oryginalną lub fragmenty których mogą przedstawiać w formie

krótkich scenek czy przedstawień. Aktywne używanie języka, by coś zakomunikować lub czymś się pochwalić, pokazać, że już się coś umie.

Nie wszystkim jednak starcza systematyczności i pracowitości, by przejść etap poznawania podstawowych struktur leksykalno-grammatycznych i czerpać przyjemność z wykorzystywania ich. Może wtedy trzeba przypomnieć, że przecież niejednokrotnie nasza wiedza budzi podziw i uznanie innych, wyróżnia nas, a także

motywuje innych do nauki, którzy widzą w nas przykład, że warto się uczyć i że posługiwanie się językiem obcym jest dla każdego osiągalne i zależy tylko i wyłącznie od nas samych.

Kończąc te rozważania na temat wartości, jakie niesie ze sobą nauka, pragnę przywołać jeszcze jedną sentencję. „Chcesz być kimś w życiu, to się ucz, abyś nie zginął w tłumie. Nauka to potęgą klucz, w tym moc, co więcej umie” (Ignacy Babiński).

(listopad 2004)

Anna Pławecka¹

Jaworzno

Uczymy się od siebie

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

Zanim przejdę do tego, co mam do powiedzenia na powyższy temat, zapraszam na „spotkanie” z niektórymi z moich obecnych i byłych uczniów. Bez nich nie byłoby mnie...

„Mam na imię Jakub i 20 lat. Zaczynając drugi rok studiów w Instytucie Dziennikarstwa i Komunikacji Społecznej Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie – mogę odnieść się do powyższego stwierdzenia na podstawie moich osobistych doświadczeń. Języki obce fascynowały mnie od zawsze, najpierw jako hobby, potem jako narzędzie rozwoju osobistego. Trafiłem na szczęście na dobrą, wymagającą i systematyczną nauczycielkę, która nie wahała się podejść do moich językowych predyspozycji i zainteresowań w sposób indywidualny podczas mojej nauki w liceum. Jej w dużej mierze zawdzięczam sukcesy w rozlicznych konkursach, nawet na szczeblu regionalnym i ogólnopolskim. Języki obce poszerzają spektrum widzenia świata, co pozwala mi nawiązywać kontakty z różnymi kulturowo odmiennymi osobami, a także uczyć się poszanowania inności. Te górnolotnie brzmiące hasła staram się obecnie realizować przez działalność w Komisji Zagranicznej Samorządu Studentów UJ, a także w stowarzyszeniu „Centrum Młodych Dyplomatów

– Kraków”, również działającym przy UJ. Biorąc udział w międzynarodowych projektach, takich jak konferencje, warsztaty, seminaria, dni kultury staram się pogłębiać i wykorzystywać moją znajomość języków obcych do przełamywania barier oraz poznawania odmiennych punktów widzenia. Poza tym te umiejętności wykorzystuję na co dzień, np. pomagając pytającemu o drogę obcokrajowcowi, ale także na imprezach integracyjnych podczas realizacji projektów międzynarodowych. Tak rodzą się ciekawe znajomości, a nawet trwałe przyjaźnie”.

„Mam na imię Dorota. Obecnie rozpoczęłam naukę w trzeciej klasie o profilu językowym. Z perspektywy czasu mogę powiedzieć, że owszem, jestem z tego zadowolona.

Gdy ktoś mnie pyta, po co właściwie uczę się języków obcych, ciężko jest mi znaleźć taką odpowiedź, która byłaby: krótka i treściwa zarazem, taką, która w pełni by mnie satysfakcjonowała, oddawała istotę rzeczy. Myślę, że może już przestałam się nad tym zastanawiać, gdyż stało się to takie „oczywiste”, przyjęte niemal za „aksjomat”. Sama nauka języków daje mi poczucie spełnienia i satysfakcji. Jest to świetny obszar, w którym co prawda nie bez trudności, pracy i wytrwałości, ale

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w II Liceum Ogólnokształcącym w Jaworznie. Brała udział w naszym konkursie 2004 – Uczenie się języków wzbogaca – nas samych, nasze życie – pozwala nam ciągle doskonalić naszą wiedzę i umiejętności.

jednak można dojść do perfekcji, bądź też „stanu podobnego”. To cieszy. Osobiście rzadko jestem z siebie zadowolona (ale wynika to głównie z cech mojego charakteru). Jednak zdaję sobie sprawę, iż na tej płaszczyźnie łączę przyjemne z pożytecznym. Po pierwsze – ja to po prostu lubię, po drugie – widzę płynące korzyści. Szczepnie mówiąc – nie wyobrażam sobie w tej chwili zaprzestania nauki przede wszystkim angielskiego, lecz także języka niemieckiego. Bardzo ważny jest dla mnie również fakt, iż jest to wspaniała metoda ćwiczenia, ulepszania własnej pamięci, co jest niezwykle przydatne w praktycznie rzecz biorąc każdej innej dziedzinie. Uczenie języków obcych wymaga (samo)mobilizacji. Nauka języka angielskiego w liceum przyniosła według mnie ogromne zmiany w kształtowaniu zarówno mojej znajomości przedmiotu, jak też ukształtowania mnie samej. Przez okres jednego roku nauki w klasie z rozszerzonym programem języka angielskiego zyskałam więcej niż ucząc się trzy lata w gimnazjum, wliczając zajęcia dodatkowe. Plany swoje wiązę z językiem angielskim, choć nie wiem jeszcze w pełni, na co właściwie się zdecyduję. Wiem jedno. To, co realizuję teraz, planuję zakończyć pomyślnie. Wierzę w to i nie mam zamiaru ustawać w moich dążeniach”.

„Mam na imię Marcin, mieszkam w stutysięcznym mieście na Śląsku, mam prawie dwudziestkę na karku i w tym roku rozpoczynam studia w Uniwersytecie Jagiellońskim w Krakowie. Stwierdzenie, że języki obce były od zawsze mi bliskie, byłoby nieco nad wyraz. Mój pierwszy – prawdziwy – kontakt z językiem obcym przeżyłem w trzeciej klasie podstawówki, kiedy to rodzice zapisali mnie na prywatne lekcje angielskiego. Dziecku w takim wieku potrzebne do szczęścia jest wszystko, oprócz nauki, tym bardziej języka obcego, tak uważałem i ja. Z biegiem lat jednak moje przekonania uległy całkowitemu wypaczeniu, jednocześnie zdałem sobie sprawę ze znaczenia umiejętności komunikowania się w języku obcym. Przez całą szkołę podstawową uczyłem się tylko angielskiego, co w tamtym czasie zupełnie mnie satysfakcjonowało, jednocześnie dając względną możliwość porozumienia się za granicą. W liceum zacząłem naukę języka rosyjskiego, a kontynuowałem angielskiego, jako że trafiłem do klasy o profilu angielskim. Zmiana szkoły wiązała się również z diametralną zmianą sposobu nauczania – na bardziej efektywny, czyli lepszy. Na wyniki nie

trzeba było długo czekać, języki obce, a szczególnie język Szekspira, pochłoneły mnie zupełnie, zdałem FCE w dość trudnym dla mnie z powodów osobistych momencie i moje aspiracje jeszcze bardziej się zwiększyły. W najbliższym czasie zamierzam przyłożyć się ponownie i przystąpić do egzaminu na wyższy „stopień wtajemniczenia”, a mianowicie CAE. Życzcie mi szczęścia”.

„Mam na imię Mateusz. Wśród swoich zainteresowań zawsze wymieniam języki obce i wszystko, co wiąże się z ich poznawaniem. Dla mnie nigdy nie oznaczało to wyłącznie słęczenia nad książką i bezmyślnego zapamiętywania słówek i zwrotów. O wiele bardziej pociągające wydawało mi się poznawanie kultury ojczyzny danego języka. Z drugiej strony jednak obca mowa nie oznaczała dla mnie nic innego jak tylko pomost przeciągnięty pomiędzy mną a przedstawicielem innej nacji i kultury. Dlatego też poza angielskim ucze się włoskiego i niemieckiego. We własnym zakresie uczyłem się też przez pół roku hebrajskiego. Wszystko to pozwoliło mi znacznie poszerzyć wiedzę o nierzadko bardzo egzotycznych krajach. W szkole szczególnie nacisk kładę na angielski, realizując indywidualny tok nauczania. Daje mi to możliwość poznania klasycznej literatury angielskiej, czy też zgłębienia tajników brytyjskiego systemu edukacji. Jest to z pewnością dla mnie duże wyróżnienie, nie waham się użyć określenia „szansa”. W roku 2001, jeszcze zanim stałem się uczniem liceum, przyszła pierwsza nagroda za lata nauki języka Szekspira. Udało mi się zdać egzamin FCE, z którego otrzymałem wysoką notę „B”. Niemniej jednak najwyższym wyróżnieniem i nagrodą dla każdego lingwisty jest możliwość bezproblemowego porozmawiania z obcokrajowcem w jego ojczystym języku”.

Tyle oni. Młodzi ludzie, podobni do siebie a zarazem tak różni. Podobni jak cała młodzież świata, nasza przyszłość i nadzieja; różni jak bogactwo doświadczeń, które niesie za sobą uczenie się języków obcych.

Naukę języka angielskiego rozpoczęłam w klasie szóstej szkoły podstawowej. Mama zapisała mnie na kursy wieczorowe, prowadzone przez tzw. Uniwersytet Robotniczy. Uczęszczali na ten kurs wszyscy „od lat 5 do 95”. Na wspomnienie moich początków pobłażliwy i dobro-

tliwy uśmiech sam ciśnie się na twarz. Po roku, jak można się domyślić, kurs rozwiązano, gdyż kontynuować takiej nauki zwyczajnie się nie dało. Po tym roku jednak (po którym umiałam jakieś *Good morning* i *How do you do?*) wiedziałam, że nie chcę przestać uczyć się języka obcego. Było w nim coś, czego nie dawały mi inne dziedziny wiedzy: coś tajemniczego, nie odkrytego, nowego i tak diametralnie odmiennego od tego, czym żyłam do tamtej pory. Udało mi się kontynuować naukę na lekcjach prywatnych z nauczycielem, który wcześniej prowadził wspomniany przeze mnie kurs. Jemu chciałyby poświęcić kilka zdań, gdyż był to człowiek niezwykle...

Pan Zdzisław Cichy, bo o nim mowa, był na owe czasy jedną z bardzo nielicznych osób w naszym mieście, którzy nauczali języka angielskiego w czasie, gdy żadna szkoła podstawowa ani średnia nie oferowała nauki tego języka. Nie był on jednak anglistą z wykształcenia. Skończył filologię romańską. Studia przygotowały go do biegłego władania językiem francuskim, włoskim i rumuńskim, czyli językami romańskimi. Języka angielskiego i hiszpańskiego nauczył się sam. Świetnie posługiwał się też rosyjskim i łaciną. Zatem można go nazwać poliglotą. Wybitny pedagog, wielki znawca kultur krajów, w których mówi się językami przez niego opanowanymi, człowiek wielkiego taktu i mrówczej pracy. To on zasiał we mnie to ziarenko, które zakiełkowało i dało siłę do rozpoczynania i kończenia kolejnych etapów nauki języka, poznawania kultury i cywilizacji krajów anglojęzycznych oraz innych aspektów z tą dziedziną związanych.

Zmarł przedwcześnie, w wieku 61 lat. Jego dzieło kontynuujemy my – podziwiający go do tej pory jego uczniowie – absolwenci filologii angielskiej, współcześni nauczyciele, do grona których z dumą należę.

Po trzyletnim etapie wstępnym zdałam egzamin do jednego z bardziej znanych katowickich liceów, gdzie zmierzyłam się z wyzwaniem, któremu na imię było „profil z rozszerzoną nauką języka angielskiego dla zaawansowanych”. Nikt nie wiedział tam nawet, gdzie leży moje miasto, przez długi czas byłam w swojej klasie taką ciekawostką etnograficzną z jakiegoś „Jaworzna” (nawet wymówienie tej nazwy było trudnością dla moich koleżanek i kolegów

z klasy, podobnie jak moje panięskie nazwisko, które było rodem z Włoch, kraju pochodzenia mojej rodziny ze strony ojca). O tym, że nie było mi tam łatwo, nie muszę chyba pisać. Cztery lata pokonywania odległości Jaworzno – Katowice i siebie samej; dla angielskiego, którego nie oferowała wtedy żadna jaworznicka szkoła... W drugiej klasie szkoły średniej przeżyłam pierwszy wyjazd zagraniczny: celem były Węgry. Tam zauważyłam, że nawet mój słaby angielski pomógł w porozumieniu z młodzieżą z innych krajów, dodał motywacji i bodźca do dalszej nauki. Ile satysfakcji przynosi pomyślne skomunikowanie się z obcokrajowcem w obcym języku, wie ten, kto takie doświadczenia posiada. Ten wyjazd dał mi właśnie pierwsze odczucia tego typu.

Zdałam maturę. Wiedziałam wtedy jedno: muszę studiować filologię angielską. Stało się to moim celem i marzeniem. Jak się jednak okazało – nieosiągalnym. Były to czasy, gdy składało się jeden komplet dokumentów na jedną uczelnię, a egzaminy wstępne były przeprowadzane w całej Polsce o jednej porze. Nie zostałam przyjęta na Uniwersytet Jagielloński. Było to dla mnie dużym ciosem, ale nie zrezygnowałam ze swego celu. Byłam zmuszona rozpocząć naukę w Policealnym Studium Ekonomicznym, gdyż tylko ta szkoła na owe czasy oferowała większą liczbę godzin angielskiego i na wyższym poziomie niż inne szkoły policealne. Moim kierunkiem stała się „Stenotypia z korespondencją w języku angielskim”. Uczęszczałam tam dwa lata i muszę powiedzieć, że nie ma tego złego, co by na dobre nie wyszło. Szkoła ta dała mi poznać nowe obszary języka angielskiego, wprowadziła w niemiecki, dała mi nową wiedzę o sobie samej. Zdałam kilka ważnych egzaminów, jak choćby Ministerstwa Współpracy Gospodarczej z Zagranicą oraz poznałam zasady tworzenia dokumentów i pism w języku angielskim a także wielu innych potrzebnych w moim obecnym życiu rzeczy.

Po skończeniu tej dwuletniej szkoły znów złożyłam podanie na studia dzienne, tym razem na filologię angielską w Uniwersytecie Śląskim. Niestety i tym razem się nie powiodło. Należało zatem podjąć pracę. Dowiedziałam się, iż istnieje dla mnie jeszcze jedna możliwość: jedyne wtedy w Polsce studia zaoczne na kierunku filologia angielska w Uniwersytecie

im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Był jednak do pokonania jeden warunek: aby się wtedy dostać na te studia, trzeba było być czynnym nauczycielem języka angielskiego w jakiegokolwiek państwowej szkole...

Zebrałam wszystkie swoje papiery i spróbowałam „szczęścia”. Zostałam przyjęta do pracy w szkole podstawowej. Miałam tam uczyć języka angielskiego jako przedmiotu nadobowiązkowego a etat uzupełniać wychowaniem muzycznym. Los jednak tak chciał, że w jednym z liceów jedyna nauczycielka angielskiego poszła na urlop macierzyński, a dyrektor tej szkoły na swoje własne ryzyko (nie miałam przecież odpowiednich kwalifikacji!) przyjęła na jej miejsce mnie, dając mi tym samym szansę na spełnienie mojego marzenia. Po roku pracowanym w liceum zostałam dopuszczona do złożenia egzaminu wstępnego na upragnione studia. Osiągnęłam cel, otworzyłam tak długo zamknięte dla siebie drzwi, zdałam egzamin. Przyjęto tylko 15 osób z całego kraju. W tej szczęśliwej piętnastce znalazłam się tym razem i ja – zdeterminowana i szczęśliwa.

Był to pierwszy zwrot w moim życiu. Studiując i pracując już w pełnym wymiarze w liceum ogólnokształcącym wiedziałam, co należy z tych studiów wnieść w swoje doświadczenie zawodowe. Z każdym rokiem studiów przekonywałam się, że praca nauczyciela (której dostąpiłam właściwie przez przypadek) była czymś dla mnie – zaczęłam się w tej pracy odnajdywać. Pracę magisterską z metodyki nauczania języka, zatytułowaną *Investigating Creativity Through Literature in ELT: Story Telling, Poetry and Drama*, nazywam do dziś „swoim pierwszym dzieckiem”. Obroniłam ją w roku 1994, a dwa lata później urodziła się moja córka. Zainteresowanie nauką języków wzrastało z czasem – szczególnie, gdy wyjazdy zagraniczne zaczęły stawać się rzeczywistością.

20 marca 1995 roku na własne oczy zobaczyłam to, o czym tyle czytałam. Swoim pomysłem wyjazdu do Londynu udało mi się „zarazić” 42 inne osoby i zorganizować wycieczkę szkolną do stolicy Wielkiej Brytanii. Patrząc z perspektywy czasu: ot, prozaiczna podróż, zwykli ludzie, normalny autokar... Jednak wtedy było to duże przeżycie: pierwsza ważna podróż zagraniczna dla uczniów i dla ich nauczycieli,

i to gdzie! – do Londynu! Dziś wyjazdy już spowszedniały, wpiśały się na stałe do harmonogramu wycieczek szkolnych, ale Londyn 1995 wszyscy uczestnicy wyjazdu będą pamiętać na długo. Pierwsze prawdziwe rozmowy z native speakerami języka angielskiego, pierwsze sukcesy w naturalnej komunikacji; wielki sprawdzian swoich możliwości i wspaniała próba sił. Wielu uczniów – uczestników tamtej wycieczki, aktualnie absolwentów filologii angielskiej, jest czynnymi nauczycielami języka. Jedna z nich uczy nawet w naszym liceum. Wróciła po latach po zdobyciu kwalifikacji. Sukces komunikacji w naturalnych warunkach, tradycja i historia zobaczona własnymi oczami nie pozwoliły im spocząć, kazały pogłębić zdobyte doświadczenie. Londyn był wstępem. W ten sposób nasi uczniowie rozpoczęli „brytyjski szlak”, byli po kolei w Szkocji (1999), Walii (2000), Irlandii (2001), by każdego roku wracać do Anglii i uczyć się języka w naturalnym otoczeniu.

Rok 1997. Nie mogę nie wspomnieć o bogactwie doświadczeń, które zdobyłam jadąc do Hastings na południowym wybrzeżu Wielkiej Brytanii. Kilka miesięcy wcześniej napisałam pracę w języku angielskim *Helping Correct Common Errors In English*. Praca ta została uznana przez Wydawnictwo Heinemann za godną pierwszej nagrody, którą był udział w kursie metodycznym dla nauczycieli, prowadzonym przez Jima Scrivenera, wybitnego pedagoga angielskiego. Spotkanie z nauczycielkami (były same panie) z całego świata: Brazylia, Szwajcaria, Włochy, Argentyna, Niemcy, Francja i wiele innych państw, wymiana metod, poglądów, opinii – cudowna mieszanka stylów i kultur... Kolejne sprawdzenie siebie w innym kontekście, nabranie doświadczenia, przejście *From Teacher to Facilitator* (taki był temat kursu), czyli następny punkt przełomowy w moim życiu. Po powrocie nic już nie było takie samo. Jim zaszczerpił w nas wszystkich (uczestniczkach tego niepowtarzalnego kursu w niepowtarzalnych warunkach) entuzjazm, we mnie utwierdzając tylko przekonanie, że praca nauczycielska może przynieść radość, satysfakcję i ogromne możliwości. Od tego czasu nie mogę się nadszwić nauczycielom, którzy twierdzą, że to praca niezapłacona, że niewdzięczna, że niewarta zachodu – ludziom wypalonym, niechętnym, traktującym

uczniów jak zło konieczne. Na szczęście jest ich niewiele w moim otoczeniu i niewątpliwie nie jest im znane pojęcie *facilitator*.

Przez wygraną z roku 1997 udowodniłam sobie samej, że nie trzeba mieszkać w wielkim mieście, że nie trzeba nauczać w elitarnej szkole, nie musi się mieć znajomości, żeby coś osiągnąć. Wystarczy po prostu mieć entuzjazm i wierzyć we własne siły i... w uczniów, bo o nich teraz będzie mowa.

W roku 1999 przyszła do szkoły klasa I a, w której powierzono mi wychowawstwo. W tej klasie znalazł się Kuba, którego wypowiedź przytoczyłam na początku. Od pierwszych swoich chwil w szkole dał się poznać jako osoba nietuzinkowa. Jego angielski był na wyśmienitym poziomie. Nie było pytania, na które nie potrafiłby udzielić doskonałej, pełnej, rozbudowanej odpowiedzi. Przy tym był skromny i bardzo kulturalny, a mimo to nie był odludkiem. Jego umiejętności już wkrótce na tyle wyprzedzały możliwości i umiejętności uczniów z jego klasy, iż w drugim semestrze pierwszej klasy zdecydowaliśmy o przyznaniu mu indywidualnego toku nauczania z języka angielskiego. Kuba zaczął zgłębiać tajniki kultury, literatury i cywilizacji krajów anglojęzycznych, osiągać sukcesy w konkursach na szczeblu miasta, regionu, województwa i kraju, a ja zaczęłam dostrzegać, jakie korzyści dla mnie – nauczyciela – płyną z obcowania z takim intelektem. Dzięki nieprzeciętnym możliwościom jego umysłu zauważyłam, ile mogę się nauczyć, słuchając jego wypowiedzi w języku angielskim na zadawane (często bardzo skomplikowane) tematy oraz czytając i poprawiając jego prace. Oprócz angielskiego Kuba nauczył się władać francuskim i rosyjskim. Dzięki naszym lekcjom indywidualnym Kuba otworzył mi oczy na fakt, iż uczeń jest bogactwem dla nauczyciela; jest skarbnicą wiedzy, niezgłębionym źródłem wiadomości o świecie i ludziach, i o samych nauczycielach, czyli nas. Jeden z wielu, a jednocześnie człowiek niezwykły. Wystarczyło go tylko dostrzec w tłumie. Dzięki niemu zmienił się trochę mój wizerunek jako nauczyciela. Złagodniałam? Na pewno spokorniałam. Nie ma człowieka (ucznia), od którego nauczyciel nie nauczyłby się czegoś potrzebnego.

Rok 2000. Po raz pierwszy wzięłam udział w konferencji IATEFL (*International Association of*

Teachers of English as a Foreign Language). Od tej pory należę do tego stowarzyszenia i uważam, iż każdy nauczyciel języka angielskiego w Polsce powinien o tej organizacji usłyszeć: by „być na czasie”, by „nie wypaść z obiegu”, by móc z siebie dawać uczniom to, co najlepsze i najnowocześniejsze. Na IATEFL przyjeżdżają sławy z całego świata, wielkie nazwiska z okładek książek znajdujących się w bibliotekach i księgarniach językowych: Jeremy Harmer, Michael Vince, Felicity O'Dell, Hugh Dellar to tylko niektórzy prelegenci na IATEFL Radom 2004. Do tego wszyscy liczący się wydawcy publikacji do nauki języka angielskiego, przedstawiciele innych organizacji, jak np. British Council, Insett, biur turystyki młodzieżowej oraz wiele ciekawych wydarzeń towarzyszy co roku konferencji, która trwa trzy dni.

Konferencja z Krakowa 2000 była szczególnie nie tylko dlatego, że była dla mnie pierwsza. Przy jednym ze stoisk wystawców tamtej konferencji zainteresowałam się ofertą dwóch Angielek, które stały – bardziej nieśmiało od innych prezentujących się tam osób – z książką zapisaną, a właściwie zabazgraną przeróżnymi wpisami osób z całego świata. Przechodziłam koło nich wiele razy, ale nie zainteresowałam się ową książką. Dopiero wieczorem drugiego dnia konferencji coś mnie popchnęło do rozmowy z nimi. Mary i Jagoda (dziś moje serdeczne przyjaciółki) dały mi do przeczytania ową książkę: a tam wpisy wdzięcznych uczniów, studentów Solihull College, którzy mieli szczęście uczyć się angielskiego w sercu Anglii. Wywiązała się serdeczna rozmowa, wymiana wizytówek. W roku 2001 pierwsza przygotowana przeze mnie ekipa wyjechała do Solihull. Sam dyrektor college'u, Ashok Naidu, podjął jedenastkę z Jaworzna w progach swojego domu, gotując dla młodzieży i goszcząc ich wyśmienicie. Oprócz nauki, zabawy i sportu, wyjazdów na wycieczki do Stratford-upon-Avon, Oxford, Warwick, Birmingham i innych okolicznych miejsc, fantastycznej atmosfery i nowych przyjaźni, Solihull College ubogaciło swymi propozycjami już czwartą w tym roku grupę z naszej szkoły.

Oczywiście, że na kursy zagraniczne mogą wyjeżdżać tylko uczniowie, których rodzice dysponują odpowiednią ilością gotówki. Nie jest to jednak jedyna forma rozwoju, choć najbardziej

efektywna i chyba najprzyjemniejsza. Ostatnio szczególnie jest wiele możliwości tu, w kraju, by we własnej szkole tworzyć projekty międzynarodowe. Zanim zaproszę na www.lo2power.fr.pl i opowiem o naszym (moich uczniów!) udziale w konkursie *PupilpowerCompetition*, nie mogę nie wspomnieć o Przemku – motorze kolejnych moich działań, tym razem łączących język angielski z technologią informacyjną.

Wszystko zaczęło się niewinnie od gazetki internetowej. Jesienią 2002 roku przyszła do szkoły wiadomość, iż mamy możliwość skorzystać bezpłatnie z domeny i znajdującego się w jej obrębie generatora do tworzenia gazety internetowej. Pomysł był świetny, dający szerokie możliwości, tylko bardzo trudny do zrealizowania. Miałam jakieś pojęcie o komputerze i Internecie, ale niewystarczające wtedy, by móc stanąć na czele grupy prowadzącej gazetę internetową. Nie dawało mi to jednak spokoju. Zaczęłam pytać wśród uczniów, co myślą na ten temat, czy byliby chętni zaangażować się w takie przedsięwzięcie. Jako pierwszy chęć wyraził Mateusz (którego wypowiedź przytoczyłam na początku). Zdecydował się pełnić funkcję redaktora naczelnego. Nikt z naszej ekipy nie miał wtedy stałego łącza, często i o komputer było jeszcze trudno, nie mówiąc o sprzęcie szkolnym. Jednak podjęliśmy ryzyko. *Forum* – nasza gazetka www.forum.iaw.pl ruszyła pod okiem Mateusza. Napotykalismy na wiele trudności różnego typu. Jeżeli jednak zbierze się grupa ludzi, którzy mają cel (i marzenia), wszystkie trudności da się przełamać i wyciągnąć z zaistniałych sytuacji i z życia zarazem, jak najwięcej. Tak stało się i w naszym przypadku. Mamy obecnie pomieszczenie z nowoczesnym komputerem, zwane „Redakcją”, sponsora na domenę dla naszej gazety oraz w większości dostęp w domach do stałego łącza. Redakcja liczy przeciętnie około 10 osób. Każda z nich podejmuje tę pracę, bo chce, bo widzi tam dla siebie możliwość rozwoju, sposobność nawiązania nowych wartościowych znajomości z ludźmi, którzy myślą podobnie, okazję do przekazania tego, co noszą w sobie: znajomości języków obcych, swoich przemyśleń i swojej wiedzy.

Przedstawiona przeze mnie inicjatywa *PupilpowerCompetition* (stworzenia strony internetowej w języku angielskim w celu nawiązania kontaktów z całą anglojęzyczną młodzieżą

świata), została podjęta przez wspomnianego wcześniej Przemka – wtedy ucznia klasy pierwszej z rozszerzonym programem nauczania matematyki i informatyki. Przemek jest kolejnym człowiekiem, który posiada w sobie entuzjazm. Trzeba było go zwyczajnie znaleźć wśród tłumu. Rozpoczął naukę w liceum ogólnokształcącym z dużą niechęcią do nauki języków obcych. Na początku na lekcjach angielskiego siedział przy ostatniej ławce i wyglądał na bardzo nieszczęśliwego. Każda kolejna lekcja języka była dla niego torturą. Zwrot nastąpił w bardzo śmieszny sposób. Klasa wykonała na lekcji projekt polegający na zebraniu informacji na temat zainteresowań swoich koleżanek i kolegów. Zapytałam, czy ktoś mógłby zebrane wyniki przygotować w domu w postaci wykresu, sporządzonego za pomocą komputera. Cała grupa wskazała na Przemka, że to właśnie on jest najlepszym informatykiem klasowym. Właściwie trudno było mu odmówić. Nie muszę chyba mówić, że efekt jego pracy był olśniewający. Porozmawialiśmy na temat jego informatycznych zainteresowań. Na lekcjach starałam się pytania w języku angielskim kierowane do niego formułować tak, by mógł mówić o tym, co jest dla niego interesujące (swoją drogą fascynującym jest, jak uczniowie potrafią przełamać opory, barierę nieznajomości słów i inne przeszkody, gdy mówią o rzeczach, którymi żyją na co dzień...). Przemek zaczął zmieniać powoli swoje wrogie nastawienie do nauki języka obcego. Przyjął propozycję kierowania gazetką internetową od strony technicznej, a następnie podjął wyzwanie stworzenia strony internetowej w języku angielskim. Ta strona to praca całego zespołu, kierowanego przez Marcina (jego wypowiedź umieszczona została na początku), który ofiarnie, jeżdżąc na rowerze, fotografował nasz region swoim aparatem cyfrowym, poprawiał artykuły innych (jako że był jedynym maturzystą w gronie młodszych kolegów), a także sam wiele napisał. Zrobił to wszystko dla satysfakcji... Redakcja strony, składająca się z takich osób jak na przykład Dorota (jej wypowiedź zamieściłam na wstępie) pracowała dniami i (niestety też czasem on-line) nocą. Przemek to wszystko zaprogramował i „posklejał” w stronę, którą serdecznie polecam. Ostatnio powiedział mi takie słowa: „*W moim przypadku nauka języków to niezwykle wyzwanie. Żyję w szczęśliwym związku z dziedziną wiedzy zwaną*

informatyką. Niestety albo na szczęście powyższy fakt zobowiązuje mnie do uczenia się języka angielskiego. Traktuję to jako konieczność, ale było nie było, ucząc się angielskiego w tym celu, nabywam wiedzę, o którą sam bym się pewnie nie zatroszczył. Pomijając fakt, że uczę się o kulturach innych krajów, mam jeszcze to szczęście, że nabieram umiejętności, które pozwalają mi wczytywać się w literaturę związaną z technologią informacyjną nie tylko w języku ojczystym. Jest to niezwykle istotne, ponieważ większość interesujących mnie publikacji jest dostępna tylko w języku angielskim”.

Dzięki gazecie *PupilpowerCompetition*, konkursom językowo-informatycznym oraz Nauce Języka Wspomaganej Komputerem (CALL), stosowanej w Solihull College przez Anglików, zaczęłam myśleć o rozpoczęciu studiów na kierunku informatycznym. Bardzo się jednak bałam, że nie podołam. Moi uczniowie przekonali mnie jednak, że mogą to zrobić, że należy spełniać marzenia, że będziemy sobie pomagać. Uwierzyłam im, wierzyłam we własne siły. Dziś zapraszam na www.lo2power.jaworzno.iap.pl/call – portalik, moją pracę dyplomową. Tak właśnie zostałam absolwentką Technologii Informacyjnej i Informatyki

w Szkole w Akademii Ekonomicznej. Gdyby nie gazeta i oni, nigdy nie podjąłabym tych studiów. W dzisiejszym zwariowanym świecie obowiązków ponad siły, stosów papierów do wypełnienia, braków w różnych dziedzinach, pewne marzenia wydają się takie abstrakcyjne, że nie mamy śmiałości nawet o nich głośno mówić...

W bieżącym roku szkolnym wprowadzam do realizacji nowy autorski program do Nauki Języka Wspomaganej Komputerem (CALL), a pracuję we wspólnie wyposażonej w komputery typu Macintosh, prowadzę gazetkę internetową, jeżdżę co roku do Solihull College z uczniami, myślę o kolejnych etapach i przeformach, które przede mną. Wiem, że wielu patrzących z boku myśli, że jestem dziwna...

Kilka dni temu przyszła do mnie Kamila. Przyniosła piękny bukiet róż. Dostała się na filologię angielską w Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Wszystko postawiła na jedną kartę: dokumenty składała tylko tam.

Życzę wszystkim (niemodnego w dzisiejszych czasach) ENTUZJAZMU©

(listopad 2004)

Barbara Kostka¹⁾

Gliwice

Self-access centre

Zmiany wprowadzane w metodyce nauczania języków obcych oraz nowe podejście do przekazywania uczniom wiedzy stały się dla mnie motywacją do pracy nad udoskonaleniem swoich dotychczas stosowanych metod i technik pracy. Moim głównym celem stało się ulepszenie indywidualnych technik i strategii uczenia się uczniów i ich większe zaangażowanie w proces dydaktyczny. Środkiem do tego miało być umożliwienie im indywidualnego dobierania i dozowania przydatnych dla siebie zadań, które rozwijałyby ich kompetencje językowe.

By podnieść ich motywację do samodzielnej pracy, wprowadziłam kącik dodatkowych materiałów w języku angielskim nazwany *Self-access centre*. Materiały miały zachęcić uczniów do indywidualnej i dodatkowej pracy wykonywanej w domu, bez potrzeby asysty nauczyciela. Kącik wprowadziłam w II klasie liceum ogólnokształcącego i zaczęłam polecać go uczniom. *Self-access centre* okazał się jednym ze sposobów inicjacji indywidualnej pracy ucznia i promowania jego autonomii.

Dodatkowe materiały podzieliłam na 16 kategorii, z których każda miała na celu

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Górnośląskim Centrum Edukacyjnym w Gliwicach.

ćwiczenie innych umiejętności językowych. Spis materiałów wraz z dokładnym opisem zasad korzystania z *Self-access centre*, zostały wywieszane na tablicy informacyjnej, znajdującej się na ścianie w głębi klasy.

Spis materiałów:

- ▶ Reading Comprehension
- ▶ Newswweek Articles
- ▶ Grammar Check
- ▶ Idioms
- ▶ Phrasal Verbs
- ▶ Vocabulary Practice
- ▶ Sentence Transformation
- ▶ Prepositions
- ▶ Jokes
- ▶ Grammar Theory
- ▶ Error Correction
- ▶ Multiple Choice Cloze Texts
- ▶ Open Cloze Text
- ▶ Quizzes and Questionnaires
- ▶ Writing
- ▶ Speaking Exercises



Self-access centre

Każde z proponowanych ćwiczeń jest wyposażone w klucz, który umożliwia uczniom po jego wykonaniu samodzielne sprawdzenie wyników swojej pracy bez konieczności konsultacji z nauczycielem.

Na początku wprowadzenia *Self-access centre* uczniowie zostali zapoznani z zasadami jego funkcjonowania i na każdej lekcji byli zachęceni do korzystania z dodatkowych materiałów. Nie zwalniało ich to z wykonywania zadania domowego, które jest obowiązkowe. Dodatkowe materiały miały motywować ich do samodzielnego uczenia się, wpływać na poprawę technik przyswajania wiedzy i zdecydowanie promować ich autonomię. Dzięki nim uczeń sam mógł zdecydować, jakie ćwiczenie, w jakim tempie i na jakim poziomie trudności chce wykonać w dogodnym dla siebie czasie.

Uczniowie po 6 miesiącach od wprowadzenia *Self-access centre* byli proszeni o wypełnienie ankiety, po opracowaniu której okazało się, że większość z nich korzysta z ćwiczeń raz w tygodniu i spędza dodatkowo 1,5 do 2 godzin na samodzielnej nauce.

Moje doświadczenia z *Self-access centre*, które może zostać wprowadzone przy niewielkim nakładzie środków, jest przykładem, w jaki sposób nauczyciel może przyczynić się do poszerzenia autonomii ucznia. Nie tylko przecież my nauczyciele jesteśmy odpowiedzialni za wyniki osiągane w nauce, ale to sam uczeń powinien być naprowadzony na możliwości samodzielnego poszerzania swojej wiedzy i swoich umiejętności.

(maj 2005)

Danuta Szewczyk¹⁾

Limanowa

Bo uczenie się języków wzbogaca...

Czy się uczyć? To pytanie
zadam Państwu na śniadanie.
Stwierdzam z całą stanowczością:
Wiedza wielką jest wartością!

Błagam, by się nie zadławić:
Ucząc, można się też bawić.
To pytanie wciąż powraca –
czy uczenie się optyfaca?

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w IV Liceum Ogólnokształcącym im. Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Limanowej. Brała udział w naszym konkursie 2004 – *Uczenie się języków wzbogaca – nas samych, nasze życie – pozwala nam ciągle doskonalić naszą wiedzę i umiejętności.*

Czy jak będę wkuwał czasem,
to przełoży się na kasę?
Czy jak pojmę „przyszłe czasy”,
mama weźmie mnie na wczasy?
Czy jak wkuję określniki,
to dostanę dwa kluczyki
do nowego Fiata Bravo?
Mam do tego chyba prawo?!

Jeśli chcesz znać moje zdanie,
lepiej zakończ już śniadanie,
aby szczypta ta rozsądku
nie siadła ci na żołądku.

Możesz uczyć się dla taty,
aby dostać wóz na raty,
aby jechać na wakacje,
lecz ja wolę satysfakcję,
że mam w głowie trochę wiedzy,
że zazdroszą mi koledzy,
że już nikt dla swej wygody
nie robi mi z mózgu wody,
i nie będę „ciemną masą”,
która lata wciąż za kasą,
i że w rok po egzaminie
będę umiał swej dziewczynie
wytłumaczyć znakomicie
wszystko to, co mam w zeszytach.

Gdy pojedę za granicę,
będę dobre miał obycie
z tradycjami i kulturą,
no i będę wtedy górą.

Mogę także zdobyć wiedzę
i przekazać ją koledze,
mamie, tacie, siostrze, bratu,
choć nie płacą mi etatu.
Wiem, kto mięso je z kangura,
na co jest z borsuka skóra.
Wszyscy też by wiedzieć chcieli,
po co Szkoci *sporrán* mieli?
Ile żon miał Henryk VIII?
Czy świętuje się zapusty?
Co Szkot jada na śniadanie
i kim byli Purytanie?
Czego żonkil jest symbolem?
Jakie są mundurki w szkole?
Czemu, gdy ktoś kichnie sobie,
każdy *Bless you* mu odpowie?
Kiedy w brzuchu są motyle?
Czemu w Szkocji jest krat tyle?

Czy wypuścić z worka kota
To zaleta, czy głupota?

Ja tu sobie gadu, gadu,
zbliżam się już do obiadu.
Co należy pilnie czytać,
aby informacje chwytać?
Tak jak marchew jest w rosole,
tak „Języki Obce w Szkole”
to niezbędny wiedzy pakiet,
aby uczyć móc ze smakiem.
Wszystkie inne czasopisma –
pomoc to też oczywista.
Gdy poćwiczyć chcę słuchanie,
włączam płytę na śniadanie.
Gdy poćwiczyć chcę wymowę,
to w słuchawki wkładam głowę.
Słucham tekstów tam do woli
i dokształcam się powoli.
Mojej ciotce z Ameryki
„obce” obce są języki.
Gdy przyjeżdża na wakacje,
ćwiczyć z nią komunikację.

Lubię też poezję czytać,
by mnie mogli inni pytać,
jacy wielcy są poeci
i bym książki im polecił.

Robi się już późna pora;
Niedaleko do wieczora.
Pogadajmy przy kolacji
o zewnętrznej motywacji.
Na to, co ja dziś już umiem
i co dobrze już rozumiem,
wpływać oczywiście może
ten, kto chętnie mi pomoże.
Czy mi swoją rękę poda,
i odwagi często doda,
dobre wzorce mi pokaże,
z kompetentną wiedzą w parze.
Jeśli w klasie jest wesoło
i gazetki fajne wkoło,
cała sala kolorowa –
lepiej mi pracuje głowa.

Bo uczenie się wzbogaca
(choć to bardzo ciężka praca)
osobowość, nasze życie
doskonali znakomicie.
Kształci też umiejętnośći.
Daje wiele nam radości.

(listopad 2004)

SPRAWOZDANIA



Katarzyna Morzyńska¹⁾
Zabrze

Konkurs wiedzy o krajach anglojęzycznych *Let's visit Canada*²⁾

Już po raz czwarty kółko języka angielskiego zorganizowało konkurs wiedzy o krajach anglojęzycznych *Let's visit Canada*. Wcześniej „odwiedziliśmy” Wielką Brytanię, USA, Australię³⁾. Przyszedł więc czas na Kanadę. Ponieważ nie mieliśmy zbyt wielu materiałów, poprosiliśmy o pomoc Ambasadę Kanady w Warszawie. Otrzymaliśmy bardzo miły list, w którym gratulowano nam pomysłu, oraz wiele materiałów pomocniczych – plakaty, broszurkę informacyjną, widokówki, chorągiewki, baloniki. Po konkursie wysłaliśmy do ambasady podziękowanie oraz sprawozdanie z konkursu i zdjęcia.

W konkursie mogły wziąć udział tylko trzy osoby z naszej szkoły, a chętnych było dużo więcej. Przeprowadziliśmy więc eliminacje szkolne, w wyniku których wyłoniliśmy najlepszych. Okazały się nimi uczennice klasy 6a, które były bezkonkurencyjne.



Na konkurs zaprosiliśmy trzy inne szkoły podstawowe z sąsiedztwa: nr 28, 30 i 33. Stawili się wszyscy, niektórzy przyprowdzili ze sobą kolegów i koleżanki z klasy, a także rodziców. Widownia przyniosła plakaty, własnoręcznie przygotowane chorągiewki, wymyślała okrzyki, dopingujące drużyny. Nagradzała brawami wszystkie prawidłowe odpowiedzi. Zaprosiliśmy również redakcję naszej lokalnej gazety. Zostaliśmy opisani w *Nowinach Zabrzańskich* w artykule *Odkrywanie Kanady*. Tytuł spodobał się wszystkim, bo rzeczywiście uczniowie odkryli Kanadę dla siebie, popisywali się rozległą wiedzą z historii, geografii, kultury i zwyczajów Kanady.

Uczniowie wybierali pytania o różnym stopniu trudności, rozwiązywali krzyżówkę po angielsku, sprawdzali, które informacje o Kanadzie są prawdziwe, dopasowywali daty do wydarzeń historycznych, wyjaśniali pojęcia geograficzne, musieli się też wykazać znajomością mapy. Materiały do konkursu zostały szkołom przesłane na długo przed konkursem⁴⁾. Wszyscy mieli więc możliwość dobrze się przygotować. I tak też było. Uczestnicy zadziwiali wszystkich swoją wiedzą, mimo że niektóre pytania i zadania były naprawdę niełatwe.

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Szkole Podstawowej nr 31 w Zabrzu.

²⁾ Patrz również: s. 129 w tym numerze.

³⁾ Patrz *Języki Obce w Szkole* nr 2/2002, 4/2003, 2/2004.

⁴⁾ *Wielki Atlas Świata, Encyklopedia Geografii, Ameryka Północna, Encyklopedia Multimedialna*, PWN 2000, *Geografia turystyczna świata* pod red. J. Warsznińskiej, cz. 2, Warszawa: PWN, 1996, *Encyklopedia geograficzna świata, Ameryka Północna*, cz. IV, Kraków 1996, strony internetowe: www.canada.pl, www.canada.gc.ca, www.canadainternational.gc.ca



Najtrudniejszym jednak zadaniem okazało się zachęcenie widowni i jury do odwiedzenia Kanady. Dziewczeta ze Szkoły Podstawowej nr 28 przygotowały piękny plakat o Kanadzie, który wykorzystały w swojej prezentacji, a drużyna Szkoły Podstawowej nr 33 przygotowała informacje w języku angielskim, za co otrzymała gromkie brawa. Jednak największe wrażenie na wszystkich wywarła prezentacja naszej szkoły. Dziewczeta przygotowały przebrania

i zaprezentowały brawurowo scenkę w biurze podróży. Ułożyły też wiersz o Kanadzie, który bardzo się spodobał.

Jury miało twardy orzech do zgryzienia, lecz ostatecznie zdecydowała liczba punktów. Zwyciężyła drużyna Szkoły Podstawowej nr 31 przed szkołami nr 30, 33 i 28. Wszyscy uczestnicy konkursu otrzymali dyplomy i nagrody, zrobiliśmy wspólne zdjęcie.

Konkurs wiedzy o Kanadzie był poprzedzony szkolnym konkursem plastycznym *Let's visit Canada*. Spośród wielu prac nagrodzono równorzędnie pracę z herbem Kanady, pracę – totem indiański i policjant z Królewskiej Policji Konnej oraz pracę – mapę Kanady ze światem zwierząt. Wszyscy uczestnicy konkursu plastycznego otrzymali dyplomy i nagrody. Prace zostały wyeksponowane na wystawie, którą można było oglądać w przerwie konkursu wiedzy, a także w czasie przerw lekcyjnych.

(maj 2004)

Danuta Koper, Ewa Muszyńska¹⁾
Siedlce

Przysłowia w trzech językach

Od paru już lat *Europejski Dzień Języków* jest stałym terminem w kalendarzu imprez naszej szkoły. W wielu szkołach organizowane w tym dniu imprezy językowe przybierają różne formy. Często są to inscenizacje, scenki teatralne, mini-koncerty, szkolne konkursy bądź inne aktywności przygotowywane przez nauczycieli z udziałem uczniów, bazujące jednak na umiejętnościach i wiedzy uczących się konkretnego języka docelowego. Rzadko jednak można spotkać projekt łączący dwa lub trzy nauczane w szkole języki.

I tak zrodziła się inicjatywa zorganizowania szkolnego konkursu językowego, którego roboczy tytuł brzmiał *Przysłowia w trzech językach*. Zdecydowałyśmy się na przeprowadzenie konkursu znajomości przysłów w języku polskim, niemieckim i łańskim. O pomoc przy doborze łańskich przysłów i materiałów w tym

języku poprosiłyśmy koleżankę uczącą łaciny w naszej szkole.

Głównymi celami konkursu było rozwijanie w uczniach poczucia własnej wartości oraz wiary we własne możliwości oraz wspieranie wiary w rozwijaniu postawy ciekawości, otwartości i tolerancji wobec innych kultur. Projekt umożliwił uczniom wykorzystanie znajomości języka polskiego i języków obcych. Uczniowie czerpali z wiedzy i umiejętności nabytych w trakcie uczenia się języka obcego oraz innych przedmiotów. Konkurs wspomógł z pewnością proces wdrażania uczniów do samodzielności w uczeniu się języka obcego i rozwijaniu indywidualnych strategii, a także umożliwił korzystanie z różnych źródeł informacji. Rada Rodziców naszej szkoły i Zarząd oddziału siedleckiego Polskiego Stowarzyszenia

¹⁾ Autorki są nauczycielkami języka niemieckiego w I Liceum Ogólnokształcącym im B. Prusa w Siedlcach.

Nauczycieli Języka Niemieckiego ufundowali nagrody rzeczowe, książkowe i nagrody pocieszenia dla uczestników.

Kolejnym krokiem było przygotowanie 45 plakatów o rozmiarach 20 cm x 60 cm. Wykonałyśmy piętnaście plansz z przysłowiami w języku polskim (ponumerowanych od 1 do 15), piętnaście z tymi samymi przysłowiami w języku niemieckim (z numerami od 16 do 30) i piętnaście z łacińskimi odpowiednikami (z numeracją od 31 do 45). Oto przykłady dwóch zestawów:

1 Ręka rękę myje

16 Eine Hand wäscht die andere

31 Manus manum lavat

2 Błądzenie jest rzeczą ludzką

17 Irren ist menschlich

32 Errare humanum est

Przygotowałyśmy również kartę odpowiedzi, na którą uczniowie biorący udział w konkursie wpisywali rozwiązania oraz plakat informujący o konkursie, jego planowanym przebiegu i nagrodach. Na karcie odpowiedzi znalazły się tylko wybrane przysłowia, do których należało dopasować ich odpowiedniki w innych językach i podać numery, pod którymi zostały zapisane.

KARTA ODPOWIEDZI DO KONKURSU

Przysłowia w trzech językach

KLASA: NAZWISKO I IMIĘ:

	Przysłowie w języku polskim (podajemy tylko numer)	W języku niemieckim (podajemy tylko numer)	W języku łacińskim (podajemy tylko numer)
„WSZYSTKIE DROGI PROWADZĄ DO RZYMU”			
„KUJ ŻELAZO, PÓKI GORĄCE”			
„NIEDALEKO PADA JABŁKO OD JABŁONI”			
„ŚPIESZ SIĘ POWOLI”			
„STARA MIŁOŚĆ NIE RDZEWIEJE”			
„RĘKA RĘKĘ MYJE”			

W dniu konkursu rozwiesiłyśmy na korytarzach szkolnych plakaty z przysłowiami, karty odpowiedzi można było dostać w pracowni języka niemieckiego. Tam też znajdowała się skrzynka na odpowiedzi „czynna” do godziny 13.30.

Wielkim plusem konkursu było to, że nie burzył on porządku lekcyjnego i ustalonego grafiku innych imprez przygotowanych na ten dzień, gdyż uczniowie rozwiązywali zadania na przerwach między lekcjami. Ważne okazało się również to, że nie był to konkurs tylko dla wybitnej i wyróżniającej się młodzieży. Wystarczyło chcieć uwierzyć we własne możliwości, być ciekawym, pomyśleć, skojarzyć i ewentualnie umieć wykorzystać różne źródła informacji. Była to raczej forma zabawy konkursowej niż konkurs wiedzy. Być może dlatego wzięło w nim udział ponad 200 uczniów (w szkole uczy się prawie tysiąc osób). Nie spodziewałyśmy się, że konkurs będzie cieszył się takim zainteresowaniem. Cieszyło nas bardzo duże zaangażowanie, z jakim uczniowie przystąpili do rozwiązywania zadań. Z ciekawością oglądali plakaty, czytali przysłowia, szukali odpowiedników w innych językach, korzystali w miarę potrzeby z pomocy znajdujących się w czytelnicy i rozwiązywali zadania.

W losowaniu nagród wzięły udział wszystkie poprawnie wypełnione karty odpowiedzi. Sprawdzenie kart odpowiedzi według klucza nie zajęło dużo czasu, gdyż uczniowie po dopasowaniu przysłów wpisywali tylko numery. Ci, którzy nie mieli szczęścia w losowaniu, otrzymali słodycze.

Sądzymy, iż zarówno nauczyciele, jak i uczniowie biorący udział w konkursie miło spędzili czas i mieli dużą satysfakcję z wykonanej pracy.

(czerwiec 2005)

Przygoda z prawosławiem

Wszystko zaczęło się w Ośrodku Doskonalenia Nauczycieli w Zielonej Górze. Pewnego razu metodyk języka rosyjskiego zaprosiła na spotkanie z nauczycielami-rusycystami prawosławnego księdza. Było to przed Bożym Narodzeniem, a celem spotkania było zapoznanie nauczycieli z obchodami świąt przez prawosławnych.

Ksiądz Jan Habura okazał się człowiekiem miłym, emanującym ciepłem, któremu nie było obce poczucie humoru. Opowiadał bardzo interesująco, a pytaniom nauczycieli nie było końca. Po spotkaniu zadzwoniłam więc do niego z pytaniem, czy nie zechciałby przyjąć w swojej cerkwi uczniów, którzy uczą się w szkole języka rosyjskiego. Dobrze by było porozmawiać z kimś kompetentnym na temat wiary prawosławnej. Ksiądz od razu się zgodził i oczekiwał naszego przyjazdu. I to był początek spotkań, na które co roku zapraszam uczniów klas III, uczących się języka rosyjskiego.

W moich klasach zwykle poruszam tematykę świąt, którą poszerzam o prawosławie. Przekazuję więc uczniom podstawowe informacje na temat wiary, a oprócz tego wyświetlam im film *Ślub i chrzest w prawosławnej cerkwi*. Tak przygotowani jedziemy na spotkanie z prawosławiem.

Ksiądz Habura kieruje Parafią Prawosławną św. Mikołaja w Zielonej Górze. Na ul. Partyzantów 6 zainteresowani znajdą niepozorny budynek, a na nim krzyż. Jedyne on świadczy o tym, że jest to świątynia prawosławna. Budynek nie posiada niestety tradycyjnych kopuł, gdyż został zaadaptowany na cerkiew. Tablica informacyjna zaprasza na mszę w każdą niedzielę o godz. 11.30.

W drzwiach swego „królestwa” wita nas uśmiechnięty ksiądz, gestem zapraszając do cerkiewki. Trochę rozczarowani wyglądem zewnętrznym, niepewnie przekraczamy próg

budynku, ale tutaj już nikt nie wątpi, że jest to cerkiew. Od razu odszukujemy wzrokiem ikonostas, zdobiony pięknymi starymi ikonami. Rzucają się w oczy duże ilości długich, cienutkich świeczek, stojących przed ikoną Maryi oraz św. Mikołaja. Podchodzimy do miejsca, w którym na stole leżą książki o prawosławiu, kasety z kołędami, świeczki, które można kupić.

Ksiądz od razu tłumaczy, że miejsc siedzących jest niewiele i są przeznaczone tylko dla osób starszych, którym trudno jest stać przez całą mszę. Nie jest to dla nas problem, ale gościnny „gospodarz” znajduje dla wszystkich miejsce, po czym jest gotowy do rozmowy. W takich spotkaniach biorę udział co roku, zawsze więc myślę, że chyba wszystko już wiem na ten temat, ale ksiądz Habura prowadzi je tak interesująco i co ważne – nieszablonowo, że za każdym razem nasuwają mi się nowe pytania, na które nie znam odpowiedzi.

Ksiądz Habura potrafi zachęcić do słuchania. Po krótkim wprowadzeniu jest czas na pytania gości. Są one przeróżne, od wyglądu krzyża poczynając, a na kwestii celibatu wśród księży prawosławnych kończąc. Ksiądz zawsze stara się udzielić wyczerpujących odpowiedzi na wszystkie pytania. Uczniowie są tak pochłonięci tematem, że planowane godzinne spotkanie niekiedy przeciąga się do 3-godzinnej dyskusji. Możemy obejrzeć szaty i naczynia liturgiczne, korony używane podczas ceremonii zaślubin, wziąć do ręki ikonę i podziwiać misterną robotę, z jaką została wykonana. Najwięcej emocji wzbudza stara, duża i ciężka *Ewangelia*, napisana w języku staro-cerkiewno-słowiańskim, którą uczniowie próbują odczytać. Z każdego spotkania wychodzimy usatysfakcjonowani, a na pamiątkę robimy sobie wspólne zdjęcie. Po powrocie, spotykając się na lekcji, długo rozmawiamy z uczniami o tym, co dała nam wizyta w cerkwi i jakie pozostawiła po sobie wrażenia.

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka rosyjskiego w Liceum Ogólnokształcącym w Żarach.

Wyjazdy do cerkwi, dzięki gościnności księdza Habury, stały się już tradycją, stałym punktem programu nauczania języka rosyjskie-

go w naszej szkole. Podobnie, jak i uczniowie, z niecierpliwością czekam na kolejne spotkania z prawosławiem.

(lipiec 2005)

Małgorzata Bloch¹⁾
Zielonka

Sprawozdanie z wizyty przedstawicieli mniejszości niemieckiej w Polsce w Miejskim Gimnazjum w Zielonce

W czerwcu 2005 r. gościliśmy w Miejskim Gimnazjum w Zielonce około osiemdziesięcioosobową grupę przedstawicieli Towarzystwa Społeczno-Kulturalnego Niemców Województwa Śląskiego. Pomysł spotkania narodził się w trakcie realizacji w naszej szkole programu Comenius *Getting accepted in Europe*, zaplanowanego na lata 2004-2007. W roku 2005 program koncentruje się na problematyce mniejszości narodowych, etnicznych, religijnych i innych. Dzięki podejmowanym przedsięwzięciom młodzież naszej szkoły oraz szkół partnerskich ma okazję poszerzyć swoją wiedzę na ten temat. Zaproszenie mniejszości niemieckiej do naszej szkoły wynikało m. in. z faktu, że stanowi ona znaczny procent ludności naszego kraju, a mimo to mieszkańcy Mazowsza niewiele o niej wiedzą. Byłam inicjatorką tego spotkania również dlatego, iż wiele słyszałam o intensywnej działalności Towarzystwa Społeczno-Kulturalnego Niemców Województwa Śląskiego.

Celem spotkania miało być wzajemne poznanie się i nawiązanie współpracy. Środki niezbędne do realizacji tego przedsięwzięcia przyznał Konsulat Republiki Federalnej Niemiec.

Spotkanie rozpoczęło się przywitaniem gości oraz krótkim programem artystycznym dotyczącym patrona naszej szkoły kardynała Stefana Wyszyńskiego oraz występem szkolnego chóru. Odbyła się również projekcja

prezentacji multimedialnej dotyczącej szkoły, jej pracowników i uczniów. Następnie głos zabrała Urszula Lamla – Skarbnik Zarządu Oddziału Powiatowego Województwa Śląskiego. Przedstawiła w swoim wystąpieniu historię mniejszości niemieckiej na ziemiach polskich. Opowiadała m. in. o trudnościach, na jakie napotykali Polacy pochodzenia niemieckiego, chcący kultywować swoje tradycje w czasach socjalizmu oraz nakreśliła obecne cele statutowe Towarzystwa.

Kolejnym punktem programu były występy grupy tanecznej oraz chóru dziecięcego. Grupa taneczna *Tworkauer Eiche* z Tworkowa przyjechała wraz ze swoją założycielką – Anną Czarnottą. Grupa wykonywała tradycyjne tańce śląskie. Młodzież była ubrana w stroje regionalne. Wystąpił również chór dziecięcy z Raciborza *Eichendorff-Kinder-Chor*, który wykonywał piosenki w języku niemieckim i polskim. Program artystyczny Towarzystwa został nagrodzony owacją na stojąco. Myślę, że ta spontaniczna reakcja publiczności mówi sama za siebie. Wizyta była niezapomnianym przeżyciem, co potwierdziły moje liczne rozmowy na ten temat z młodzieżą naszej szkoły.

Mam nadzieję, że czerwcowe spotkanie przedstawicieli mniejszości niemieckiej z uczniami i pracownikami naszej szkoły to dopiero początek współpracy, która pozwoli nam się jeszcze lepiej poznać i bardziej polubić.

(lipiec 2005)

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w Miejskim Gimnazjum w Zielonce.

Życ Europeą w szkole

W roku szkolnym 2004/2005 uczniowie i nauczyciele z Zespołu Szkół Tekstylno-Handlowych w Żaganiu wraz ze szkołami partnerskimi z Hiszpanii, Włoch i Belgii wspólnie realizowali europejski projekt Socrates Comenius pt. *Życ Europeą w szkole*. W październiku 2004 r. nauczyciele z partnerskich szkół przebywali przez tydzień w Żaganiu i to właśnie podczas tej wizyty został ustalony szczegółowy plan pracy, który w tym samym czasie przez kilka miesięcy był realizowany w czterech zakątkach Europy. Realizacja programu przebiegała dwutorowo – część zadań była wpleciona w programy nauczania i obejmowała klasy bezpośrednio zaangażowane w projekt, pozostała część była przeznaczona dla uczniów całej szkoły.

Według oceny nauczycieli i uczniów biorących udział w projekcie, był to rok efektywnej, ciekawej i wspólnej pracy. Uczniowie przygotowali i zaprezentowali w językach obcych wystawy na temat szkoły, miasta, regionu i państwa każdej ze szkół partnerskich. Wykonali i zaprezentowali przewodnik po świętach katolickich, świętach typowo polskich i o święcie narodowym w językach: francuskim, angielskim i niemieckim. Zaprezentowali projekt, dotyczący stopnia wykorzystania energii odnawialnej i konwencjonalnej w każdym z czterech państw. Uczniowie zastanawiali się też nad przyjęciem Turcji do Unii Europejskiej, analizowali koncepcje miłości w utworach Wisławy Szymborskiej (Polska), Miguela de Cervantesa (Hiszpania), Francesco Petrarcki (Włochy) i Jacquesa Brela (Belgia) oraz przygotowali wystawę poświęconą tym twórcom.

Większość uczniów naszej szkoły wzięła udział w ankiecie *Co wiesz na temat Europy*, w *Euro-konkursie* na temat wiedzy o Unii Europejskiej oraz cieszącym się niezwykłą popularnością *Tygodniu kina europejskiego*. Mieli okazję obejrzeć w kinie dwa znakomite filmy

produkcji francuskiej *Le fabuleux destin d'Amelie Poulain*, *Les choristes*, film Romana Polańskiego *Pianista* i film produkcji hiszpańskiej *4 piętro*. W czerwcu odbyło się też spotkanie z politykiem na temat konstytucji europejskiej.

Punktem kulminacyjnym, wieńczącym tegoroczną pracę, była wizyta w hiszpańskiej szkole, która mieści się na Wyspach Kanaryjskich, na Teneryfie w Santa Cruz. Na przełomie maja i czerwca pięciu nauczycieli i czterech uczniów z ZSTH uczestniczyło w pracach ewaluacyjnych pierwszego roku współpracy oraz w ustaleniu wstępnego programu działań na przyszły rok szkolny. To była wspaniała wizyta, śmiało można powiedzieć – przygoda życia. Udało nam się zrealizować wszystkie zadania, a nasi partnerzy bez wahania stwierdzili, iż Polacy najlepiej się z nich wywiązali. Jesteśmy zachwyceni przyjęciem, jaki zgotowali nam Hiszpanie. Dziś śmiało możemy mówić nie tylko o polskiej, ale i hiszpańskiej gościnności i otwartości. Mieliśmy również okazję zapoznać się z hiszpańskim systemem szkolnictwa, uczniowie uczestniczyli w lekcjach, mieszkali w hiszpańskich domach, więc mogli poznać obyczaje „od kuchni”. Nasi partnerzy umożliwili nam zwiedzenie prawie całej wyspy, a cudowne pejzaże i roślinność zachwycały nas na każdym kroku. W Hiszpanii mamy teraz nie tylko wspaniałych partnerów, ale i prawdziwych przyjaciół. Porozumiewaliśmy się w języku francuskim, angielskim i hiszpańskim, a motywacja do pogłębienia umiejętności językowych wzrosła u wszystkich o 100%. Jesteśmy niezwykle zadowoleni, że możemy realizować tak ciekawy projekt z tak wspaniałymi partnerami i to jeszcze przez dwa lata. W październiku mamy kolejne spotkanie w szkole belgijskiej, mamy zamiar doprowadzić też do wymiany uczniów między szkołami z Teneryfy i z Belgii, ale to już jest zadanie na przyszły rok szkolny.

(czerwiec 2005)

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka francuskiego w Zespole Szkół Tekstylno-Handlowych w Żaganiu.

Szkolenie w Wąsoszach – przygotowanie do II pilotażu EPJ

We wrześniu 2005 r. w Wąsoszach koło Konina odbyło się szkolenie dla nauczycieli języków obcych, zainteresowanych prowadzeniem II pilotażu *Europejskiego portfolio językowego dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych i studentów* (EPJ 16 +). Organizatorem był Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Warszawie, a prowadził je głównie zespół autorów, opracowujących *portfolio* – Emilia Bartczak, Zofia Lis, dr Izabela Marciniak i dr Mirosław Pawlak, który jest koordynatorem prac.

W szkoleniu brali udział nauczyciele, którzy zaglądając na strony www.codn.edu.pl, przeczytali informację o rekrutacji, poczytali trochę o *Europejskim portfolio językowym* i zgłosili się do pilotażu. Pokonali wiele kilometrów, by dostać się do Wąsoszy i mimo wspaniałej pogody, starając się nie patrzeć na kuszące jezioro i piękną okolicę, spędzali długie godziny w salach wykładowych.

Na początku wspomnianego spotkania jako pierwsza zabrała głos Maria Gorzelak, redaktor naczelna niniejszego czasopisma i koordynator projektu *Europejskie portfolio językowe*. Dokonała prezentacji członków zespołu i umożliwiła uczestnikom przedstawienie się. Przyjechali oni z różnych i często odległych stron Polski. Reprezentowali nie tylko różne języki, ale także wielorakie typy szkół – od liceów ogólnokształcących, przez kolegia językowe, aż po uczelnie wyższe. Następnie M. Gorzelak wprowadziła nas w problematykę, którą mieliśmy się zajmować. Przybliżyła zebranim główne założenia polityki językowej Rady Europy i MENiS oraz pokrótce przedstawiła historię powstania dokumentu *Europejskie portfolio językowe* i *Europass*. Podkreśliła, że *Europejskie portfolio językowe*, oprócz pełnienia funkcji wychowawczych i dokumentacyjnych, ma skłaniać do refleksji nad stosowanymi metodami i strategiami uczenia się języków i ułatwiać samoocenę w poznawaniu tychże języków i kultur narodów, które się nimi posługują.

W kolejnym wystąpieniu dr Izabela Marciniak z Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza przypomniała zebranim publikację *Europejski system opisu kształcenia językowego* i jej główne założenia. Przedstawiła również strukturę, a także funkcje *Europejskiego portfolio językowego*. Przekonywała nas, że *Europejskie portfolio językowe* jest rzeczywiście dość ważną pomocą dydaktyczną dla ucznia i dla nauczyciela.

W części popołudniowej szkolenia wystąpiła dr Małgorzata Pamuła z Akademii Pedagogicznej z Krakowa – koordynator grup opracowujących *Portfolio* dla dzieci od lat 3 do 6 i od 6 do 10. Przedstawiła zgromadzonym nauczycielom opracowane już wstępne wersje, szczegółowo zobrazowała części składowe *EPJ*, którymi są: *Paszport językowy*, *Biografia językowa* oraz *Dossier*. Poinformowała także o przebiegu pilotaży.

Dalsze spotkania prowadzili już członkowie zespołu opracowującego *Portfolio 16+*. Dr Mirosław Pawlak scharakteryzował polski kontekst edukacyjny, aby na tym tle dokonać szczegółowego przedstawienia ogólnych założeń i struktury *EPJ 16+*. Bardzo dokładnie omówił poszczególne części *Portfolio*, nie tylko jako dokumentu, lecz także jako pomocy dydaktycznej wspomagającej proces przyswajania języków obcych.

Pierwszy dzień naszego spotkania zakończyły zajęcia warsztatowe, które poprowadziła Zofia Lis. Dotyczyły one określenia poziomów kompetencji językowych przy zastosowaniu tabel samooceny i list umiejętności.

W drugi dzień szkolenia dr Mirosław Pawlak omówił wyniki I pilotażu *EPJ*, który trwał od kwietnia do czerwca 2005 r. Uczestnikom naszego szkolenia zostały przekazane różne opinie uczniów i studentów, biorących udział w tym swoistym doświadczeniu – zarówno te pozytywne i pełne entuzjazmu, jak również i te zawierające głosy krytyki. Przygotowało nas do

¹⁾ Autorka jest wykładawcą w Instytucie Filologii Klasycznej Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.

pokonywania trudności, które zapewne powstaną podczas trwania pilotażu. Następnie został nakreślony harmonogram II pilotażu z dokładnym wskazaniem działań, które mają być podjęte przez osoby koordynujące prace swoich uczniów i studentów. Przypomniano nam, że celem pilotażu jest sprawdzenie, czy opracowana wersja *Portfolio* wymaga jeszcze zmian. W tym celu uczono nas różnych technik, jak przedstawiać uczniom/studentom *Portfolio* i jak ich zachęcać do stosowania go w swojej nauce.

Podczas warsztatów, które jako pierwsza poprowadziła Zofia Lis, uczestnicy spotkania zajmowali się *Biografią językową*, starając się zaznajomić ze sposobami dokumentowania doświadczeń, które wiążą się z poznawaniem języków i kultur. W trakcie tychże zajęć wywiązała się dyskusja oraz pojawiały się pytania odnośnie sposobów wypełniania tej części *Portfolio*.

Z wielkim zainteresowaniem można było wysłuchać spostrzeżeń dr. Mirosława Pawlaka oraz uwag samych uczestników warsztatów. Dotyczyły one cech ucznia autonomicznego, a także chęci i umiejętności współpracy nauczyciela z takim uczniem.

Dr Izabela Marciniak poddała następnie analizie koncepcje, funkcje i formy pracy z *Dossier*, zawierającym autorskie prace uczniów, aby przejść do ćwiczeń ilustrujących zadania zlecane przez nauczycieli uczniom, zgłębiającym tajniki języków obcych. Pojawiła się tu długa lista różnych prac i ćwiczeń, które mają sprawdzać określone kompetencje językowe

poszczególnych uczniów czy studentów. Są one weryfikowane przy zastosowaniu najnowszych środków audiowizualnych i technologii informatycznej oraz komunikacyjnej.

W arkana pracy z *Paszportem językowym* wprowadziła zgromadzonych Emilia Bartczak, która w sposób sugestywny i kompetentny zaprezentowała zasady wypełniania *Paszportu*, dzięki czemu można uzyskać ocenę umiejętności językowych i interkulturowych ucznia. Ta część *Portfolio* pełni zatem funkcję dokumentacyjną.

Część warsztatową zakończyły zajęcia w grupach językowych, gdzie mówiono o własnych doświadczeniach związanych z nauczaniem języków obcych. Dało się zauważyć, że najliczniej reprezentowany był język angielski. Byli również nauczyciele języka niemieckiego, francuskiego, włoskiego i rosyjskiego. Dla piszącej te słowa – jako filologa klasycznego – udział w pilotażu będzie stanowił swoisty eksperyment. Nie będzie w nim łatwe uczestnictwo studentów IV roku filologii klasycznej KUL, którzy będą wypełniać *Portfolio* nie tylko ucząc się języków nowożytnych, lecz także studiując język łaciński i grecki.

Spotkanie zakończyło się podsumowaniem, którego dokonała Maria Gorzelak jako koordynator i jednocześnie gospodarz całego szkolenia. Życzyła nam samych sukcesów i wiary, że uczestniczymy w tworzeniu czegoś, co być może niejednemu uczniowi czy studentowi ułatwi przyswajanie języka.

(listopad 2005)

Małgorzata Wiatr-Kmieciak¹⁾
Poznań

Konferencja glottodydaktyczna

W czerwcu 2005 r. w Lublinie odbyła się kolejna konferencja dla nauczycieli akademickich-rusycystów, zorganizowana przez Pracownię Glottodydaktyki Języków Słowiańskich przy Instytucie Filologii Słowiańskiej UMCS. Było to spotkanie dyskusyjne poświęcone nauczaniu

języka rosyjskiego na neofilologii i innych kierunkach. W konferencji wzięli udział wykładowcy z Lublina, Poznania, Torunia, Warszawy i Olsztyna.

Konferencję otworzył dyrektor Instytutu Filologii Słowiańskiej UMCS prof. dr hab. Feliks

¹⁾ Dr Małgorzata Wiatr-Kmieciak jest adiunktem w Instytucie Filologii Rosyjskiej Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.

Czyżewski. Spośród uczestników jako pierwsza wystąpiła dr Małgorzata Wiatr-Kmieciak, autorka tego sprawozdania, z Instytutu Filologii Rosyjskiej UAM z Poznania z wykładem pt. *Алле, начнём аттракционы – детская и молодёжная художественная литература на начальном и среднем этапе обучения русскому языку как иностранному*. Wystąpienie było połączone z prezentacją gier dydaktycznych.

Jako kolejna zabrała głos dr Halina Rycyk-Sztajdel z Pracowni Glottodydaktyki Języków Słowiańskich przy Instytucie Filologii Słowiańskiej UMCS. Jej wystąpienie nosiło tytuł: *Ćwiczenia językowe i quasi-komunikacyjne na zajęciach: „Praca z tekstem” na filologii rosyjskiej*. W referacie zostały przedstawione propozycje zadań językowych (leksykalnych i gramatycznych) oraz quasi-komunikacyjnych (pseudokomunikacyjnych) opartych na tekście, które mają na celu przygotowanie studentów filologii rosyjskiej do wypowiedzi twórczych. Autorka podkreśliła konieczność odpowiedniego doboru tekstów stanowiących podstawę ćwiczeń (uwzględnienie m.in. interesujących tematów; aktualnych problemów, często kontrowersyjnych, dyskutowanych w mediach; wiedzy kulturowej; zróżnicowania stylistycznego tekstów). Wśród zaproponowanych zadań językowych za najbardziej efektywne autorka uznała ćwiczenia oparte na technice parafrazowania (pozwalające łączyć nowy materiał z wcześniej przyswojonym), a wśród zadań quasi-komunikacyjnych – ćwiczenia polegające na operowaniu treścią i formą tekstu (mediacyjne) oraz ćwiczenia typu „odgrywanie ról”. Autorka zwróciła też uwagę na rolę nauczyciela jako organizatora zadań przedkomunikacyjnych i na autonomię studentów.

Kolejnym prelegentem była dr Henryka Munia z Pracowni Glottodydaktyki Języków Słowiańskich przy Instytucie Filologii Słowiańskiej UMCS z wystąpieniem: *Każdy może być poliglota?* W centrum zainteresowania autorki znalazło się wielce interesujące i po dziś dzień niewyjaśnione do końca zjawisko bilingwizmu, w szczególności u dzieci. Autorka zwróciła też uwagę na wykorzystanie w dydaktyce języka tak zwanych *mind-maps*. Podczas swojego wystąpienia zaprezentowała zebrany „efekty” *mind-mapping*, posługując się takim właśnie diagramem, jako konspektem.

Następnie głos zabrała Ewa Mielnicka z Pracowni Glottodydaktyki Języków Słowiańskich przy Instytucie Filologii Słowiańskiej UMCS. Poświęciła swoje wystąpienie zagadnieniu *pracy nad wymową na II roku filologii rosyjskiej*. Zwróciła szczególną uwagę na nieodzwonność korelacji fonetyki z innymi aspektami nauczania języka. W wystąpieniu nie zabrakło przykładów takiej korelacji między zajęciami z „mówienia” i „wymowy” prowadzonymi na filologii rosyjskiej UMCS w Lublinie.

Jako ostatnia w pierwszym dniu konferencji głos zabrała mgr Irena Matczyńska z Uniwersytetu im. Mikołaja Kopernika w Toruniu. Jej referat nosił tytuł: *Работа с песней на занятиях по русскому языку* i stanowił prezentację scenariusza zajęć dla II roku filologii rosyjskiej z wykorzystaniem tekstów piosenek rosyjskich.

Po krótkiej przerwie goście zostali zaproszeni na program artystyczny przygotowany przez studentów II roku filologii rosyjskiej *Кулинария – приглашаем в гости* – była to specyficzna forma zaliczenia tematu w formie konkursowej.

W drugim dniu konferencji prelegentami byli kolejno: dr Regina Rybicka z Pracowni Glottodydaktyki Języków Słowiańskich przy Instytucie Filologii Słowiańskiej UMCS z wystąpieniem pod tytułem: *Uwagi o kształtowaniu nawyków fonetycznych na zajęciach z mówienia w ramach PNJR*.

Następnie głos zabrały Romana Nawara i Iwona Wołoszczenko ze Studium Języków Obcych Akademii Medycznej w Warszawie. Było to wystąpienie w formie warsztatów i dotyczyło *Nauczania języka rosyjskiego na lektoratach – języki specjalności*. Podczas wystąpienia autorki zaprezentowały liczne pomoce dydaktyczne w formie plakatów – graficznego przedstawienia wybranej jednostki chorobowej, wykonywanych pod ich kierunkiem przez studentów wydziału lekarskiego Akademii Medycznej.

Dr Wanda Fal z Pracowni Glottodydaktyki Języków Słowiańskich przy Instytucie Filologii Słowiańskiej UMCS zatytułowała swoje wystąpienie: *Gdzie postawić przecinek?* i zajęła się próbą kontrastywnego przedstawienia zasad interpunkcji polskiej i rosyjskiej. Dr Danuta Tanaś z KUL w Lublinie w referacie *Социокультурный аспект в обучении студентов-руссистов ро-*

ruszyła kwestię roli materiałów autentycznych w kształtowaniu kompetencji socjokulturowej. Po ostatnim referacie *Работа над артикуляционным укладом (к проблеме постановки и корректировки произношения)* Swietlany Szaszkowej z pracowni Glottodydaktyki Języków Słowiańskich UMCS rozpoczęła się dyskusja

i nastąpiło podsumowanie konferencji, którego dokonała dr Wanda Fal.

Na podkreślenie zasługuje fakt, iż konferencja była rzeczywistym warsztatem – okazją dla wymiany doświadczeń w rozwiązywaniu konkretnych problemów dydaktycznych.

(sierpień 2005)

WARTO WIEDZIEĆ



Już wkrótce nasz nowy numer specjalny **O OCENIANIU**.

Przypominamy o naszych numerach specjalnych z poprzednich lat.





Paweł Sobkowiak¹⁾
Poznań

Nowe wydania podręczników *Opportunities*

Nowe, bardzo staranne wydania podręczników *Opportunities Elementary*²⁾ i *Opportunities Intermediate*³⁾ są przeznaczone dla uczniów liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego i technikum w zakresie rozszerzonym (IV etap edukacyjny). Obejmują one:

- ▶ książkę ucznia z towarzyszącym jej minisłownikiem angielsko-polskim dla poziomu *elementary* i monolingwalnym dla poziomu *intermediate* (*Student's Book*),
- ▶ zeszyt ćwiczeń, do którego dołączono książeczkę do nauki gramatyki (*Language Powerbook*),
- ▶ książkę nauczyciela wraz z zestawem testów i propozycją ćwiczeń dodatkowych (*Teacher's Book*),
- ▶ audio CD lub kasety audio z nagraniami do podręcznika, przeznaczone do użytku w klasie (*Class cassettes/ CDs*),
- ▶ zbiór testów wraz z kasetą (*Test Book and Cassette Pack*).

Opportunities są ukierunkowane na rozwój kompetencji komunikacyjnej uczniów przy jednoczesnej dużej dbałości o poprawność językową wypowiedzi, czyli o rozwój kompetencji lingwistycznej. Podręczniki posiadają program tematyczny – naukę języka zorganizowano odpowiednio wokół 10 i 16 zakresów treściowych – modułów (*Modules*). Każdy moduł składa się z trzech lub czterech rozdziałów koncentrujących

uwagę ucznia na strukturach gramatycznych języka (*Grammar Focus*), rozwijaniu sprawności językowych (*Skills Focus*) i kompetencji komunikacyjnej uczniów (*Communication Workshop*). W numeracji zachowano ciągłość, uczniowie mają więc do dyspozycji 48 (*elementary*) i 40 (*intermediate*) rozdziałów. Po każdym dwóch modułach *elementary* i w każdym module *intermediate* znajduje się część utrwalająca wybrane zagadnienia gramatyczne (*Language Problem Solving*) oraz część powtórzeniowa (*Review*), pozwalająca sprawdzić postępy, jakie zrobili kursanci. W minisłowniczku dołączonym do części *elementary* uczniowie znajdują polskie tłumaczenie użytego w książce słownictwa, listę czasowników nieregularnych oraz wyjaśnienia użytych symboli transkrypcji fonetycznej. W części pierwszej, która jest słownikiem obrazkowym, uczniowie znajdują słownictwo uszeregowane w grupy tematyczne, takie jak *sports and games, free time activities, people* czy *clothes*, co z pewnością ułatwi im ich aktywne przyswajanie. Ciekawym i bardzo przydatnym suplementem *Opportunities Intermediate* są cztery rozdziały z fragmentami tekstów literackich (*Literature Spot*). Tu też znajdziemy na końcu książki zestawienie wiadomości przydatnych w pisaniu – instrukcje pisania różnego typu listów, raportów, opowiadania, opisu, recenzji, eseju – czy podania o pracę (*Writing Help*)

¹⁾ Dr Paweł Sobkowiak prowadzi zajęcia z Business English na Wydziale Prawa i Administracji Uniwersytetu im. A. Mickiewicza w Poznaniu.

²⁾ Harris, M., Mower, D., Sikorzyńska, A. (2005), *Opportunities Elementary (new edition)*, London: Longman.

³⁾ Harris, M., Mower, D., Sikorzyńska, A. (2005), *Opportunities Intermediate (new edition)*, London: Longman.

i krótkie repetytorium z gramatyki (*Grammar Summary*).

Autorzy podręcznika słusznie wyszli z założenia, że uczniowie uczą się języka najlepiej, gdy jest on przedstawiany w interesującym i pełnym dla nich znaczenia kontekście. I tak przedstawiane tematy to np. koledzy, osobowość, dobra kondycja fizyczna, sport, wakacje, komputery (*elementary*), przygody, opowiadania, podróże, media, ludzie, uczenie się, kultura czy cywilizacje (*intermediate*). Dodatkowym walorem doboru tematów jest to, że wzbogacają one wiedzę uczniów o otaczającym ich świecie, zwłaszcza w takich dziedzinach, jak historia, kino, przedsiębiorczość, edukacja zdrowotna, technologie informacyjne, nauka o społeczeństwie, geografia i historia sztuki.

Mimo że w nowych wydaniach zachowano pełen zakres tematyczny oryginałów, nie zmieniając nawet większości tytułów modułów, zmieniono istotnie ich zawartość. Na przykład w części *intermediate* dodano dwa moduły (reklama i cywilizacja), zwiększono liczbę sekcji *Language Problem Solving* i *Culture Corner*, dodając ten element do każdego modułu. W wersji niezmienionej zachowano jedynie 9 tekstów, co stanowi 23%. Niektóre teksty uaktualniono, do innych dodano informacje, zdecydowana większość to jednak zupełnie nowe teksty, tak jak i wszystkie materiały literackie z części *Literature Spot*.

Opportunities posiada też swój program gramatyczny. Autorzy serii przyjęli zasadę spirali – struktury, które uczniowie poznali wcześniej, są powtarzane i rozszerzane o kolejne jej zastosowania. Przyjęta kolejność wprowadzania i utrwalania struktur gramatycznych pozwala uniknąć błędów typowych dla polskiego ucznia. Powszechnie wiadomo, że indukcyjne nauczanie gramatyki kształtuje samodzielność ucznia, trenuje domysł językowy i krytyczne myślenie oraz zwiększa trwałość zapamiętywania. Użytkownicy *Opportunities* 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). Nauczanie gramatyki jest jednak tylko etapem przejściowym między

nauczaniem elementów języka z podsystemu fonicznego, leksykalnego i gramatycznego a rozwijaniem czterech sprawności językowych. Wprowadzając konkretną strukturę, autorzy pamiętają o jej funkcji – uczniowie wiedzą, że uczą się mówić o swych umiejętnościach i talentach, a nie budują zdań z czasownikiem *can*. Większość ćwiczeń ma jasno określony cel i klarownie określoną sytuację. Umożliwiają one wielokrotne powtarzanie danego wzoru zdaniowego, ale zawsze w naturalnych sytuacjach, tak by jasny był sens działania. Nauczanie gramatyki prowadzi do nauki produkcji językowej przez wszelkie aktywności językowe pozwalające uczniom stosować poznaną strukturę w różnych kontekstach i sytuacjach. Ćwiczenia właściwej produkcji językowej to już z reguły aktywności o charakterze sprawnościowym.

Podręcznik narzuca sposób pracy nad językiem dostosowany do wieku odbiorcy, co jest niewątpliwie jego walorem. W szkole średniej u młodych ludzi dominuje pamięć logiczna nad mechaniczną i myślenie abstrakcyjne nad konkretnym. Dlatego w *Opportunities* wprowadzono objaśnienia i komentarz gramatyczny, terminologię gramatyczną i wyjaśnienia reguł funkcjonowania systemu językowego. Użyto do tego języka docelowego, co w przypadku uczniów na poziomie *intermediate* nie powinno stanowić problemu, jednak będzie istotną barierą dla rozpoczynających naukę (poziom *elementary*).

Zgromadzony materiał zapewnia uczniom aktywną naukę, polegającą na komunikowaniu się w sposób celowy oraz mobilizuje ich do przekazywania znaczących dla nich treści. Prowadzi to do rozbudowania ich wiedzy i wizji świata oraz przyczynia się do ogólnego rozwoju. Uczniowie uczą się myślenia i pogłębiają znajomość strategii uczenia się. Ćwiczą też techniki egzaminacyjne w pełni odpowiadające wymogom nowej matury.

Proces nauczania i uczenia się przyczynia się do wypełnienia bardziej ogólnych zadań edukacyjnych, jeśli uczniowie otrzymują zachętę do przyjęcia pozytywnego nastawienia wobec języka i kultury, a także zachętę, by uwierzyli we własne siły, jednocześnie ucząc się szacunku do innych i współpracy z innymi. *Opportunities* w pełni spełnia oba założenia. Kompetencję kul-

turową uczniów rozwijają części wprowadzające ich w świat krajów anglojęzycznych (*Culture Corners*) – uczniowie czytają teksty o Anglii, Walii, Australii, miejscach i budynkach, o kulturowych Anglikach czy Amerykanach. Ponadto przytaczane w niektórych rozdziałach cytaty (*Quote... Unquote*) dostarczają ciekawych informacji o kulturze. Zadania, które otrzymują uczniowie, w większości łączą w sobie odpowiedni poziom trudności językowej i poznawczej.

We wczesnym okresie nauki języka uczniowie potrzebują wsparcia, by zrozumieć i reagować na język oraz by zacząć go używać. Taką pomocą mogą być jasne instrukcje i konteksty a także wykorzystywanie środków wizualnych, mimiki czy gestu, jak również odpowiednich technik zadawania pytań. *Opportunities Elementary* w zasadzie spełnia to kryterium, choć uważam, że wprowadzenie polskich instrukcji lub przynajmniej tłumaczenia instrukcji ćwiczeń, ułatwiłoby uczniom samodzielną pracę z podręcznikiem. Ciekawym rozwiązaniem jest co prawda informowanie ucznia na początku każdego modułu, czego się w nim nauczy, ale nie może to być przydatne dla początkujących, jeśli podane jest, tak jak w recenzowanym podręczniku, w języku docelowym.

Teksty, z którymi spotykają się użytkownicy książki wprowadzają współczesny język angielski w naturalnym kontekście. Autorzy uwzględnili różne rejestry językowe, styl formalny i nieformalny oraz dodali fragmenty oryginalnych tekstów literackich. Użytkownicy podręcznika czytają zatem m.in. fragmenty dzienników kapitana Scotta, zdobywcy bieguna Południowego, autobiografię Groucho Marxa, sławnego amerykańskiego komika, notatki, ogłoszenia i artykuły prasowe, broszury informacyjne, przewodniki turystyczne itp.

Opportunities umożliwiają też uczniom opanowanie innych niż gramatyka podsystemów językowych – wymowy, pisowni, słownictwa. Przy nauce wymowy nadrzędnym celem jest ułatwienie uczącym się naturalnego naśladowania dźwięków i stworzenie podstaw, które pomogą im słyszeć i rozróżniać dźwięki angielskie, a także wyrażnie i zrozumiale mówić. Słuchając rozmaitych dialogów młodzież zapoznaje się z dźwiękami, rytmem, akcentem i intonacją języka angielskiego oraz uczy się je

naśladować i produkować w naturalny, niewymuszony sposób. Szczególny nacisk położono na ćwiczenie tych elementów, które stanowią największy problem (są np. źródłem interferencji) dla uczniów, których język ojczysty pochodzi z grupy języków słowiańskich, np. kwestia ubezdźwięcznienia dźwięcznych końcówek przez Polaków. Uczniowie ćwiczą rozróżnianie i kontrastowanie pojedynczych dźwięków czy trenują wymowę końcówki czasu przeszłego czasowników regularnych –*ed* (poziom *elementary*), wymowę i rozpoznawanie form łączonych czy skracanych w mowie szybkiej (*confusing contractions*), intonację stosowaną w pytaniach, użycie akcentu w celu podkreślenia znaczenia. Mają też możliwość sprawdzenia swych umiejętności w zakresie odczytywania zapisu transkrypcji fonetycznej – w każdej części powtórzeniowej (*Review*) znajdują przysłowia jedynie w zapisie fonetycznym, związane tematycznie z modułem (*phonetic proverb*), które należy rozszyfrować (*intermediate*).

Podręcznik kładzie duży nacisk na aktywną naukę słownictwa, którego uczniowie będą mogli używać mówiąc o sobie i swoim najbliższym otoczeniu. Słownictwo jest wprowadzane w grupach tematycznych, w kontekście, czasami za pomocą przejrzystych i jednoznacznych obrazków, co sprzyja zapamiętywaniu. Użyto też różnych technik nauczania i utrwalania słownictwa: kojarzenie słowa z obrazkiem, aktywne odgadywanie nowego słownictwa, podawanie synonimu czy antonimu, homonimu czy homofonu, klasyfikowanie wyrazów do różnych kategorii, znajdowanie słowa niepasującego do danej grupy (*one-odd-out*) czy krzyżówki. Uczniów wdraża się w odgadywanie znaczenia słów z kontekstu. Słowa kluczowe dla zrozumienia czytanych lub słuchanych tekstów są zawsze podawane w ramce (*Key word boxes*). Uczniowie uczą się kolokacji angielskich słów, poznają zasady słowotwórstwa (*wordbuilding*) i czasowniki frazowe. Zachęca się ich do prowadzenia oddzielnych zeszytów ze słówkami (moduł 0 w części *elementary – Learning to Learn*). Ćwiczenia leksykalne uwzględniają trudności napotymane przez Polaków – wiele zadań dotyczy wyrazów podobnych (*false friends*). Pokazuje się im różne strategie uczenia się słówek (*Learning to learn*), a dodatkowo zeszyt ćwiczeń pomaga

budować własny leksykon. Części omawiające gramatykę zawierają krótkie ćwiczenia, pozwalające utrwać słownictwo poznane w trakcie przerabiania kolejnych modułów kursu (*Word corners*). W trakcie pracy nad początkowymi rozdziałami każdego modułu podręcznika uczniowie poznają/opanowują wystarczającą ilość słownictwa, by bez problemów radzić sobie z zadaniami językowymi czekającymi na nich w rozdziale *Communication Workshop*.

Opportunities umożliwiają też pracę nad czterema sprawnościami językowymi. Ćwiczenia skonstruowano w taki sposób, iż uczniowie słuchając czy czytając zawsze mają ku temu określony powód i stawia się im konkretne zadania. Rozwijają sprawność słuchania/czytania selektywnego, korzystają z domysłu językowego i orientacji, co do ogólnego sensu wypowiedzi. Autorzy użyli całej gamy technik poprzedzających słuchanie/czytanie oraz towarzyszących i następujących po słuchaniu/czytaniu, jak choćby obrazek czy rozmowa na temat związany z nieznanym jeszcze tekstem, przewidywanie wyrazów, jakie mogą się tam pojawić czy skojarzenia tematyczne. Mają one odpowiednio ukierunkować uwagę uczniów na określony temat, pobudzić motywację, utrzymać koncentrację, czy wreszcie sprawdzić zrozumienie całości (*skimming*) lub szczegółowe tekstu (*scanning*). Po wysłuchaniu/przeczytaniu tekstu uczniowie dopasowują odpowiedni obrazek lub szeregują obrazki w kolejności występowania zdarzeń, wypełniają tabele, uzupełniają tekst z lukami, oceniają czy zdania dotyczące tekstu są prawdziwe, dobierają do podanych zdań jedno z czterech zakończeń zgodne z tekstem. Ćwiczenia rozwijające sprawności słuchania i czytania ze zrozumieniem są tak zaprojektowane, że uczą pracy z tekstem – umiejętności wykorzystywania informacji, ich przetwarzania, formułowania argumentów, wyciągania wniosków, zdolności syntezy i analizy. Szkoda, 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 (skrypt znajduje się w książce nauczyciela).

Celem ćwiczeń w mówieniu jest stworzenie rzeczywistych sytuacji, które narzucają

konieczność użycia języka. Służą temu odgrywane w parach dialogi według podanej instrukcji czy wzoru, opisanie historyjki przedstawionej na obrazkach czy przeprowadzenie wywiadu. W celu zwiększenia liczby i częstotliwości naturalnych wypowiedzi ucznia autorzy zamieścili w podręczniku wiele ćwiczeń przeznaczonych do pracy w parach lub grupie – ćwiczenia typu *role-plays* i symulacje. Rozwija to autonomię, dając uczącemu się narzędzia samokształcenia językowego – niezwykle istotne w dobie edukacji trwającej całe życie.

Ćwiczeniu sprawności pisania służy zawsze ostatnia część danego modułu – wtedy bowiem uczniowie są przygotowani, by korzystając z poznanych wiadomości tworzyć podobne, sterowane, a potem coraz bardziej samodzielne teksty, np. piszą list z wakacji, opowiadanie, raport, recenzję obejrzanego filmu czy serialu telewizyjnego, piszą zapytanie w sprawie interesującego ich produktu drogą elektroniczną. Na szczególną uwagę zasługują prace projektowe w części *Communication Workshop*. Uczniowie przeprowadzają w nich wywiad, piszą krótką biografię postaci historycznej, badają higieniczność życia kolegów, po czym przygotowują stosowny raport. Zadania z pewnością aktywizują uczniów i są dobrym impulsem do powtórzenia wcześniej poznanego materiału językowego. Przyczyniają się również, jak wszystkie ćwiczenia interakcyjne, do tworzenia atmosfery współpracy i wzajemnej pomocy w czasie lekcji.

Użytkownicy *Opportunities Intermediate New Edition* uczą się wykorzystywać informacje z tabel, zestawień itp. w celu przeprowadzania burzy mózgów, pomocnej w generowaniu argumentów potrzebnych do napisania pracy, uczą się planowania akapitu, robienia notatek, pisania na brudno, poznają techniki sprawdzania napisanej przez siebie pracy pod względem treści, poprawności gramatycznej i ortograficznej. Zwraca się też szczególną uwagę na użycie spójników (*linking words*), które pozwalają na produkowanie spójnych tekstów.

Autorzy *Opportunities* dobrze poradzili sobie z integracją sprawności językowych – przeczytany tekst jest bodźcem do napisania kartki czy wykonania plakatu, a usłyszany dialog punktem wyjścia do prowadzenia podobnych interakcji.

Podsumowując, *Opportunities* są napisane zgodnie ze standardami wypracowanymi dla nowoczesnego podręcznika do nauki języka obcego – wyraźnie dominują ćwiczenia interakcyjne, dialogowe i komunikacyjne, nacisk położono na rozwijanie czterech sprawności językowych. W przypadku ćwiczeń monologicznych w mówieniu i pisaniu dużą wagę przywiązuje się do autoekspresji. Podręcznik uczy sposobów uzyskiwania i udzielania informacji, relacjonowania wydarzeń i negocjowania, interpretowania ilustracji i wyrażania własnych opinii, prowadzenia dyskusji i prezentowania wybranych tematów oraz rozpoznawania struktur leksykalno-gramatycznych. *Opportunities Intermediate* zawierają specjalne ćwiczenia oraz sekcje rozwijające umiejętności językowe i strategie egzaminacyjne niezbędne do zdania egzaminu maturalnego⁴⁾. Regularnie

wprowadzane ćwiczenia egzaminacyjne nie tylko wpływają na zwiększenie kompetencji językowej i komunikacyjnej przyszłych maturzystów, ale już od pierwszych zajęć kształtują umiejętności pozwalające radzić sobie w trudnej sytuacji egzaminu.

Materiał faktograficzny zawarty w *Opportunities* kreuje wśród użytkowników pozytywne postawy i motywacje względem języka obcego i społeczności nim władających. Pozwala na wypracowanie technik samodzielnej pracy nad językiem (znaczna rola pracy w parach i grupach) i rozwija kompetencję interkulturową.

(maj 2005)

⁴⁾ Książce towarzyszy specjalny zestaw przykładowych zadań maturalnych, pojawiających się na ustnym i pisemnym egzaminie maturalnym na poziomie podstawowym i zaawansowanym, zgodne z wymogami nowej matury (zadania maturalne).

Jolanta Mędelaska¹⁾
Bydgoszcz

Самовар. Podręcznik do języka rosyjskiego dla początkujących²⁾

Józef Dobrowolski, lektor w Szkole Języków Obcych Uniwersytetu Warszawskiego, wydał swój kolejny podręcznik³⁾ do nauki języka rosyjskiego⁴⁾. Poprzednie publikacje tego autora, oryginalne, nowatorskie, świeże, w pewnym sensie odważne, spotkały się z dość krytycznym przyjęciem ze względu na niedopuszczalną w tego typu pracach liczbę rozmaitych błędów i usterek, zwłaszcza zaś na ciężar gatunkowy owych niedociągnięć⁵⁾.

Recenzowana pozycja, także niewolna od niedostatków, została przygotowana starannie⁶⁾ i można ją – z pewnymi zastrzeżeniami – polecić nauczycielom uczącym języka rosyjskiego jako książkę pomocniczą, uzupełniającą podręcznik podstawowy.

Tym razem autor zaadresował swoją publikację do dzieci w wieku powyżej 10 lat. Jest ona, jak głosi napis na okładce, „*Podręcznikiem do konwersacji bez pracy domowej*”. Jednak ze wstępu

¹⁾ Prof. nadzw. dr hab. Jolanta Mędelaska jest kierownikiem Katedry Badań nad Bałtycko-Słowiańskimi Kontaktami Językowymi w Instytucie Neofilologii i Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.

²⁾ Józef Dobrowolski (2004). *Самовар. Podręcznik do języka rosyjskiego dla początkujących. Poziom A 1 w/g ESOKJ*. Warszawa (stron 164).

³⁾ Por. wcześniejsze prace: *Тыры по России (1-14). Język rosyjski dla zaawansowanych (poziom C 1 zgodnie z klasyfikacją Rady Europy)*, Warszawa 2001; *350 ćwiczeń z języka rosyjskiego z kluczem rozwiązań*, Warszawa 2003; *Тусовка. Русский язык XXI века. Курс-экспресс русского языка для вновь начинающих*, Warszawa 2003.

⁴⁾ Wydawca: Centralny Ośrodek Informacji Gospodarczej Sp. z o.o.

⁵⁾ Zob.: J. Mędelaska, *Тусовка. Русский язык XXI века*, „Języki Obce w Szkole” 2003, nr 5, s. 188-194; L. Marszałek, M. Marszałek, *350 ćwiczeń z języka rosyjskiego z kluczem rozwiązań*, „Języki Obce w Szkole” 2004, nr 1, s. 174-178; J. Mędelaska, M. Marszałek, J. Dobrowolski: *Тыры по России (1-14). Język rosyjski dla zaawansowanych (poziom C 1 zgodnie z klasyfikacją Rady Europy)*, Warszawa: Centralny Ośrodek Informacji Gospodarczej Sp. z o.o., 2001, 180 s., „Przegląd Rusycystyczny” 2004, nr 3, s. 105-110.

⁶⁾ Jest to zapewne załuga korektorki – rusycystki mgr Teresy Sopińskiej.

zatytułowanego *Od autora* dowiadujemy się, że oprócz nauczania konwersacji podręcznik J. Dobrowolskiego jest także przeznaczony „do nauki pisma rosyjskiego [...]” oraz że w nim „podstawy gramatyki zajmują marginalne miejsce” (s. 5).

Podręcznik zaplanowano na 120 godzin lekcyjnych, które zostały rozłożone na 2 lata (po 2 godziny tygodniowo). Zawiera on 60 swego rodzaju jednostek lekcyjnych zbudowanych wokół również 60 tematów. Skupiono się głównie na systematycznym wzbogacaniu zasobu leksykalnego dzieci; inne zagadnienia porusza się tu niejako „przy okazji”. Znajomość z nowym podręcznikiem zaczniemy od nich właśnie.

Nauczanie pisma rozpoczyna się oczywiście od zapoznania dzieci z rosyjskimi literami i alfabetem. Dział ten nie jest w omawianym podręczniku specjalnie udany. Na przykład w tabelce na s. 13-14 obok liter podano ich nazwy. Jedna nazwa jest błędna: *чэ* zamiast *че*, w czterech innych niepotrzebnie zapisano *ј* łacinką: *јэ, јо, ју, ја* (zamiast *е, ё, ю, я*), myląc nazwę litery z jej wymową. Ponadto mamy w tabelce właściwą nazwę litery *й*: *и краткое*, ale literę *э* nazwano *э*, a nie, jak należało, *э оборотное*. Źle zapisano także literę *жс*, por. na s. 17: *буква [жс]* (powinno być *жс* albo *[жэ]*). W ćwiczeniu na s. 14 poleca się uczniowi, by zwrócił uwagę na łączenie liter, gdy tymczasem litery są drukowane, czyli... niepołączone. Notabene w podręczniku w ogóle nie ma wzorca liter pisanych, ale jest polecenie: *Напиши со слуха по несколько раз эти слова* (s. 14).

Wskazówki co do wymowy także będą zastrzeżenia. Zaczniemy od kwestii akcentu, tak istotnej dla struktury fonetycznej wyrazu rosyjskiego. Jak informuje autor, „Akcenty zostały wydzielone w sposób bardziej utrwalający się w pamięci” (w domyśle: bardziej niż tradycyjny sposób oznaczania akcentu za pomocą ukośnej kreseczki). Szkopuł jednak w tym, że autor stosuje w podręczniku nie jeden, lecz trzy nietradycyjne sposoby wskazywania miejsca przycisku: podkreślenie (*папа, пока* – na s. 13), pogrubienie akcentowanej litery samogłoskowej (np.: *Левой, правой, Идёт отряд* – od s. 13 do końca, ale z wieloma odstępstwami, o których niżej) oraz wielką literę plus pogrubienie (np.: *она, что*,

Это, мама – na s. 15, *часа, часОв, утра* – na s. 41). Ten ostatni sposób wykorzystuje autor także do innych celów, m.in. do wyróżniania końcówek (por. przykłady z jednoczesnym wskazaniem miejsca akcentu: *бабушкаИ, самокатаА, роликОВ* – na s. 19 oraz bez możliwości podania miejsca przycisku, bo wyróżnienia graficzne nakładają się na siebie, m.in.: *тобойИ* – na s. 92), a przecież symbol powinien być jednoznaczny. Tak jak to było w poprzednio recenzowanych publikacjach J. Dobrowolskiego⁷⁾, tu także trudno się zorientować, czym się kierowano, stawiając akcenty lub ich nie stawiając, por. tekst na s. 77: *Эвелина – это блондинка. У неё длинные волосы, светлые, заплетённые в две косички. Глаза у неё голубые. Она немного выше меня*. Podobnie jest w całym podręczniku, co wskazuje albo na całkowitą przypadkowość decyzji, albo też na niestaranność, zaniedbanie wynikające z pośpiechu. W omawianym podręczniku zdarzają się też błędy akcentuacyjne, np. na s. 71 i 114: *мяукает* zamiast *мяукает*, na s. 76: *половик* zamiast *половик*, na s. 136: *кирха* zamiast *кирха*.

Równie niekonsekwentnie, a nawet – jak się wydaje – zupełnie przypadkowo podaje autor wymowę wyrazów rosyjskich. Wskazówka na ten temat jest w pełni uzasadniona np. w wypadku zaimka (spójnika) *что* ([szto] – na s. 15, gdzie litera *ч* oznacza inną spółgłoskę niż oczekiwana, czy w wypadku rzeczownika *компьютерщик* ([*компьютэрищик*] – na s. 17, gdzie doszło do stwardnienia spółgłoski przed *е* w wyrazie obcym. Jednak z analogicznym stwardnieniem mamy do czynienia także w wielu innych (jakże dziś modnych) zapożyczeniach, por. m.in. na tejże 17. stronie *сканер* czy *принтер*, gdzie jednak brakuje wskazówki o poprawnej wymowie (powinno być: [*сканэр*], [*принтэр*]). Podobnie jest ze zjawiskiem tzw. ikania, czyli zwężonej do *i* wymowy *е* w sylabach nieakcentowanych. J. Dobrowolski wskazuje na konieczność takiej artykulacji samogłoski w wyrazie *сегодня* ([*siwodnia*] – s. 15), ale brakuje informacji o analogicznej wymowie (po spółgłosce miękkiej w pierwszej sylabie przed sylabą akcentowaną) w sąsiednich wyrazach, np. *вчера* czy *ученик*. Wskazówkę taką znaj-

⁷⁾ Zob. przypis 5.

dziemy dopiero na s. 16, por.: *Это ученик [eta ucini:k]* (na marginesie: dlaczego przed *i* mamy *c*, a nie *cz*?). Tu też po raz pierwszy pojawiają się zapisy akania (wymawiania samogłoski zbliżonej do krótkiego *a* w sylabach nieakcentowanych), por.: [kto eta? – ucini:k. eta ucini:k], [szto eta], choć już wcześniej, na s. 15, było ku temu wiele okazji, m.in.: *она, это, дрова*. Jest też przykład niekonsekwencji innego rodzaju. Otóż na s. 21 podano zasadę: „*сочетание букв сч читаем как [ш]*”. Do zapisu wymowy wykorzystano literę *щ*, która nie należy do alfabetu fonetycznego, ponieważ można ją odczytać co najmniej dwojako⁸⁾. Jednocześnie na s. 22 mamy jednak lepszy, bliższy wzorcowej wymowie zapis potrzebnej głoski za pomocą podwojonej litery *śś*, por.: [muśśina], [dośś]. Z kolei na s. 17 błędnie wskazano wymowę: [ruszkawa] (powinno być pojedyncze *s*, geminaty bowiem nie występują wewnątrz morfemu w pozycji przed spółgłoską). Na s. 76 niedbale sformułowano pytanie: *Как читаем окончание -его, -ого [во, ва]*. Jest też zdanie świadczące o nierozróżnianiu litery i głoski, por.: *Обратите внимание на произношение буквы «в»* (s. 38).

Trzeba więc stwierdzić, że autor nie poradził sobie z fonetyką (zwłaszcza z transkrybowaniem wyrazów), nie przemyślał tej kwestii, nie wybrał optymalnego (lub choćby tylko jednolitego) sposobu wskazywania wymowy, por. m.in. na s. 17 sąsiadujące ze sobą dwa różne zapisy: jeden grażdanką: [компьютэрицик], drugi – łacinką: [ruszkawa], podobnie na s. 76: [во, ва] obok [ogo] czy na s. 27 ([здраствуй]) i 29 ([паzałста]).

Zagadnienia związane z fleksją i składnią rosyjską potraktowano, jak już wiemy ze *Wstępu*, marginalnie, ich opracowanie sprowadza się w zasadzie do podania wzorców odmiany niektórych wyrazów oraz zamieszczenia pewnej liczby ćwiczeń polegających głównie na wstawianiu wyrazów w odpowiedniej formie lub dobieraniu ich w pary według podanego klucza. Taki minimalizm – zważywszy na adresata podręcznika – jest być może uzasadniony. Nic

natomiast nie usprawiedliwia błędów i usterek w tych partiach podręcznika.

Tak więc na s. 158 źle utworzono tryb rozkazujący: *Стой мой маленький* (powinno być: *стуй*), podobnie na s. 85: *ты ешь!*, *вы едите!* (powinno być: *вы ешьте!*), por. też usterkę na s. 160: *ты пейте!* Z kolei na s. 43 mamy wzór odmiany rzeczownika *время*, a pod nim polecenie uzupełnienia zdań za pomocą odpowiedniej formy tego rzeczownika, m.in.: *В году четыре ___ года*. Nie podano jednak ani w tym miejscu, ani w jakimkolwiek innym⁹⁾ informacji o łączeniu się liczebników *два, три, четыре* oraz *оба* z dopełniaczem lp., więc uczeń na pewno popełni tu błąd, wstawiając – tak jak w języku polskim – postać mianownika lm.: *времена* zamiast poprawnej formy dopełniacza lp.: *времени*. Analogiczną usterkę zauważyłam na s. 72. Ćwiczenie polega na wstawianiu do podanego tekstu rzeczownika *брат* we właściwej formie. Tu także bez wspomnianej wyżej wskazówki o szczególnym rządzie rosyjskich liczebników uczeń nie jest w stanie poprawnie generować połączeń wyrazowych (wstawi postać *братья* zamiast *брата*), por.: *У меня два ___; Оба его ___*. Podobną sytuację mamy w wypadku rzeczownika *сестра* (tu uczeń na pewno posłuży się niepoprawną formą *сёстры* zamiast właściwej *сестры*), por.: *У меня две ___*. *Обе его ___*. Z kolei na s. 127 trzeba użyć wyrazów umieszczonych w nawiasie w odpowiedniej formie, por.: *По (оба берега) ___ растут заросли тростника*, nie podano jednak wzorca nietypowej odmiany liczebnika *оба*, tak więc i tym razem uczeń nie jest w stanie samodzielnie uporać się z zadaniem.

W omawianym podręczniku, tak jak to było w recenzowanych wcześniej pracach J. Dobrowolskiego¹⁰⁾, mamy do czynienia z niestarannością w formułowaniu poleceń do ćwiczeń, por. np. zadanie na s. 33, w którym każe się dzieciom wstawić końcówki czasowników (*Впиши окончания глаголов*), ale pozostawia się w ćwiczeniu puste miejsca, w które trzeba wstawić także formy innych wyrazów: *Я уч ___сь*

⁸⁾ Por.: „Сочетание сч или зч [...] обычно произносится [...] как долгий мягкий [ш'ш'], наряду с которым встречается произношение [ш'ч], выходящие из употребления [...]” (С. Н. Борунова, В. Л. Воронцова, Н. А. Еськова (ред.), *Орфоэтический словарь русского языка: Произношение, ударение, грамматические формы*, Москва 2001, s. 658).

⁹⁾ Podręcznik przeznaczony jest – przypomnijmy – dla początkujących. Autor nie mógł więc liczyć na to, że uczniowie znają zasadę skądinąd.

¹⁰⁾ Zob. przypis 5.

в ___ классе; [...] слуша ___ записи, даже по ___ . Por. też nieporządne polecenie na s. 123: *Что ты предлагаешь для того, чтобы вокруг нас было чисто и был порядок? Вот примерный список мер. Затем заполни таблицу.* Z kolei na s. 35 trzeba uzupełnić zdanie, w którym – jak się wydaje – brakuje fragmentu tekstu, por.: *Я чех, чтобы говорить ___*. Podobne usterki spotykamy w tytułach, np. na s. 7: *Спряжение и употребление глагола «есть», «съесть»* (powinno być: *глаголов*), na s. 38: *Произношение сочетания св, цв, кв, тв* (powinno być: *сочетаний*) czy na s. 59: *Склонение существительного «дождь», «ливень»* (powinno być: *существительных*). Jest też zdanie z wyraźnie zaburzonym szykiem wyrazów, por. na s. 109: *В салоне на столе у нас круглый год в вазе стоят свежие цветы* (lepiej: *У нас круглый год на столе в салоне стоят в вазе свежие цветы*).

Reasumując, część fonetyczno-gramatyczna omawianego podręcznika nie jest udana; trzeba z niej korzystać bardzo ostrożnie, wyyskując – po uprzednim dokładnym sprawdzeniu i poprawieniu – tylko wybrany materiał.

Podręcznik J. Dobrowolskiego ma jednak także zalety. Niewątpliwie należy do nich opracowanie warstwy leksykalnej współczesnego języka rosyjskiego w sposób swobodny, nieprzymuszony, pozbawiony zbędnego dydaktyzmu. Ćwiczenia i tabelki mające na celu wprowadzenie i utrwalenie leksyki są pomysłowe, niebanalne, a jednocześnie nieprzeciążone zagadnieniami teoretycznymi.

Można polecić nauczycielom wykorzystanie na lekcji np. tabelki przedstawiającej sposoby oznaczania czasu w języku oficjalnym i potocznym (s. 41), a także propozycji ustalenia (według własnego uznania) wysokości pensji dla wybranych zawodów (s. 67) oraz utworzenia rankingu najbardziej prestiżowych zawodów (s. 68). Warte uwagi jest też ćwiczenie polegające na rozmieszczeniu nazw mebli i innych przedmiotów we wskazanych pomieszczeniach (s. 75-76), a także tabelka, do której należy wpisać menu podstawowych posiłków (s. 87) i własnych codziennych posiłków (s. 89), tabelka zawierająca bardzo szczegółowy rozkład dnia ucznia (s. 135) oraz prośba o wystawienie ocen

z podanych przedmiotów (ćwiczenie ważne, bo zawierające elementy realizacyjne). Godne polecenia są zadania (i wierszyki), w których zapoznaje się dzieci z głosami zwierząt (s. 113-115), a także ćwiczenia polegające na wskazaniu wyrazu niepasującego do pozostałych (np. na s. 91).

Niezaprzeczalnym walorem omawianego podręcznika jest jego nowoczesność. Wyraża się ona z jednej strony w poruszaniu niekonwencjonalnych, ale w pełni aktualnych tematów, takich jak: pielęgnowanie urody (s. 91), dieta wegetariańska (s. 85), korzystanie z Internetu (s. 94-95 i 132-133), wędrowki po hipermarketach (s. 104-105), zanieczyszczenie środowiska (s. 122-123), religia¹¹⁾ (s. 136-137). Aktualizowanie słownictwa polega też na wprowadzaniu do tradycyjnych kręgów tematycznych świeżej leksyki, np. wówczas, gdy mowa o różnych zawodach, pojawiają się nazwy modnych profesji albo takich, o których jeszcze 10 lat temu w podręcznikach się nie wspominało (*программист, информатик* – na s. 68, *ксендз* na s. 67), mówi się też o ludziach pozostających bez pracy (*безработный, безработная* – na s. 67); por. także na s. 109 pytania trafnie przystosowane do dzisiejszej sytuacji: *Какие цветы ты даришь маме? бабушке? учительнице? ксендзу?* Do tego typu zabiegów należy też wprowadzanie wcześniej mało znanych nazw warzyw, np. na s. 111: *броccoli*, czy też nazw niezwykłych dań, por. na s. 86: *суп из одуванчиков, котлета из ростков бамбука*, a także podanie aktualnej formy adresatywnej (na s. 29): *Граждане пассажиры!* (por. wcześniej używaną formę: *Товарищи пассажиры!*).

Z drugiej zaś strony nowatorstwo recenzowanego podręcznika wyraża się w odważnym zapoznawaniu dzieci z najświeższą leksyką rosyjską. Nieprzypadkowo użyłam określenia *odważny*, niekiedy bowiem chodzi o słownictwo jeszcze nieutralne w zasobie słownikowym języka rosyjskiego, nienotowane w słownikach definicyjnych ani żadnych innych, nierzadko nienależące do języka literackiego (prawdopodobnie znane autorowi ze słyszenia albo z Internetu), którego wprowadzanie do podręcznika jest ryzykowne chociażby ze względu

¹¹⁾ Por. niedawno przywróconą do powszechnego obiegu dawną leksykę rosyjską: *уроки Божьего Закона, Божья Матерь, месса, молиться за Папу Римского* (s. 137), *овечка* 'baranek (ozdoba stołu)' (s. 139).

na niepewność co do pisowni takich wyrazów albo co do miejsca akcentu, por.: *джинса* (s. 146), *гостинка* (s. 75), *губнушка* (s. 91), *комп* (= *компьютер* – s. 132) *малосемейка* (s. 75), *печатка* 'rodzaj ozdoby' (s. 91), *эллине*¹²⁾ (s. 102), *фенечка* (s. 107), *чатиться* (s. 132). Na przykład na s. 107 J. Dobrowolski podaje formę *пазл* (najprawdopodobniej 'puzzle'), podczas gdy najnowszy normatywny słownik dwujęzyczny pod redakcją J. Wawrzyńczyka¹³⁾ notuje postać *паззлы* (*puzzle*), podobnie jest z – jak się wydaje – żartobliwie-slangową postacią *емеля* (por.: *отправлять емелю* na s. 133), gdy tymczasem wspomnianemu wyżej słownikowi¹⁴⁾ znany jest tylko *и-мейл*.

Najnowsza leksyka, bez wątpienia uatrakcyjniająca omawiany podręcznik, to przede wszystkim słownictwo związane z informatyką, komputeryzacją, Internetem, np.: *браузер* (s. 133), *виртуальная открытка* (s. 95), *выходить в Интернет* (s. 132), *жёсткий диск* (s. 132), *жирный наклон* (s. 95), *заходить по адресу www.cards.mail.ru* (s. 95), *компьютерный класс* (s. 133), *компьютерицик* (s. 17), *материнская плита* (s. 132), *модем* (s. 132), *мышь* (s. 132), *на диске стоит последняя версия Виндов 2000* (s. 132), *поисковая система* (s. 133), *пользоваться чатами* (s. 133), *принтер* (s. 17), *сервер* (s. 95), *сканер* (s. 17), *файл* (s. 132), a także leksyka dotycząca nowoczesnych urządzeń technicznych, np.: *видеонаблюдение* (s. 91), *домашний кинотеатр* (s. 76), *мобильник* (s. 20), *плеер* (s. 18), *плеер с наушниками* (s. 76), *моду*, np.: *варёнка* (s. 146), *тату* (s. 91), *топик* (s. 146), żywności, np.: *кешью* (s. 88), *мюсли* (s. 87), *немодифицированная соя* (s. 85), zakurów, np.: *супермаркет* (s. 104), *шопинг* (s. 104), audycji telewizyjnych, np.: *теле-шоу* (s. 149), *ток-шоу* (s. 149), sportu, np.: *сноуборд* (s. 20), motoryzacji, np.: *навороченная машина* (s. 130), oraz innych kręgów tematycznych, np.: *кубики Лого* (s. 107), *пособие по безработице* (s. 67), *постер* (s. 130), *супер!* (s. 37), *шкаф-купе* (s. 75).

Część poświęconą słownictwu ubarwiają liczne rymowanki, wierszyki, wiersze, bajki, żarty, krzyżówki, niebanalne dialogi, propozycje przygotowania inscenizacji (np. na s. 36: *Разыграйте по ролям сцену знакомства* [...]), a także pogodne, sympatyczne i bardzo kolorowe ilustracje wykonane przez Sylwestra Saka.

Omówione zabiegi sprawiają, że podręcznik J. Dobrowolskiego tętni życiem. Czyta się go wartko, z ciekawością i przyjemnością.

Niestety i w tym pożytecznym dziele dotyczącym słownictwa autor popełnił trochę błędów, nie ustrzegł się usterek. Na przykład w tabelce na s. 81 podał, że *годовалый ребёнок* to dziecko przed ukończeniem pierwszego roku życia (*до года*), gdy tymczasem jest to roczne dziecko. W tym samym miejscu autor wprowadził czytelnika w błąd, twierdząc, że wiek przedszkolny to okres do piątego roku życia, a nie – jak to jest w rzeczywistości – do szóstego. Na s. 91 doszło do zmiany rodzaju gramatycznego rzeczownika *аэрозоль* z właściwego męskiego na niewłaściwy żeński, por.: *дезодорант в аэрозоли* (powinno być: *в аэрозоле*), na s. 132 mamy brzydkią literówkę: *материнская плата* (powinno być: *материнская плита*).

W recenzowanym podręczniku trafiają się także błędy ortograficzne (por. na s. 162: *Найди 10 отличи*; powinno być: *отличий*), na szczęście głównie lżejszego kalibru, bo dotyczące pisowni wielką i małą literą, czyli działu rosyjskiej ortografii, stosunkowo słabo uregulowanego¹⁵⁾. Oto ich lista: na s. 130: *Ваньками-встаньками* (powinno być: *ваньками-встаньками*), na s. 138: *Русская Православная Церковь* (powinno być: *Русская православная церковь*), na s. 140: *День рождения, День ангела, День именин* (powinno być odpowiednio: *день рождения, день ангела, день именин*), na s. 139: *День Независимости* (powinno być: *День независимости*), na s. 139: *Международный Женский день* (powinno być: *Международный женский день*)¹⁶⁾.

Są też błędy interpunkcyjne, por. na s. 95: *Вы сами можете составить её начиная*

¹²⁾ Por. kontekst, w którym nie sprawdza się żadne z trzech znaczeń poświadczonych w słownikach: *Как мы можем отдыхать? [...] в пансионате, в доме отдыха, на эллинге [...]* (s. 102).

¹³⁾ *Wielki słownik rosyjsko-polski z kluczem polsko-rosyjskim* (2004). Warszawa: PWN.

¹⁴⁾ Op. cit.

¹⁵⁾ Z jednej strony ustalone zasady nie zawsze są przejrzyste, z drugiej zaś – w praktyce dopuszcza się sporo odstępstw od nich.

¹⁶⁾ Zob.: V. В. Лопатин, И. В. Нечаева, Л. К. Чельцова (2002), *Как правильно? С большой буквы или с маленькой? Орфографический словарь*, Москва.

с обращения [...] (przed *начиная* niezbędny przecinek), na s. 100 (4-krotnie ten sam rodzaj błędu): *Тот, кто учится на двойки – это двоечник* (po *двойки* niezbędny przecinek), na s. 158: *Сний мой маленький* (po błędnej formie *Сний* niezbędny przecinek), na s. 142: *Чаще всего, люди умирают от старости [...]*¹⁷⁾ (po *Чаще всего* przecinek jest zbędny); por. też niepotrzebne znaki zapytania m.in. na s. 30 (2-krotnie): *Спроси друга, может ли он с тобой навестить больного друга?* i na s. 61: *Выпиши, какие природные явления представляют поэты в своих стихотворениях?*

Kończąc omawianie podręcznika *Самовар* pióra J. Dobrowolskiego, muszę jeszcze z przykrością stwierdzić, że polszczyzna autora też pozostawia wiele do życzenia.. Poza tym każdy podręcznik to przecież książka modelowa, wzór do naśladowania. Ciągłe jeszcze dla wielu ludzi, w tym na pewno dla dzieci, słowo drukowane jest święte. Tymczasem już na pierwszej stronie (a potem wielokrotnie na tzw. żywej paginie) mamy niezamierzoną antyreklamę podręcznika J. Dobrowolskiego: *Язык росыjsки для począткующых од 10 лат* (należało napisać: *для począткующых в wieku powyżej 10 лат*). Na s. 4 w tłumaczonej zapewne z rosyjskiego recenzji prof. Krivienki pojawił się rusycyzm: *leksyczny* (powinno być: *leksykalny*), rusycyzmem jest też imiesłów *wydzielony* w zdaniu na s. 5: *Акценты zostały wydzielоне в способ бардziej utrwalajúcy się в памієци* (akcentu bowiem się nie *wydziela*, lecz *wskazuje się* jego miejsce lub *wyróżnia się* akcentowaną samogłoskę) oraz zwrot na s. 164: *удзела sięszczególną uwagę* (po polsku powie-

my: *poświęca się uwagę*). Za skutek interferencji języka rosyjskiego trzeba też uznać fragment zdania na s. 164: [...] *пiерwsze rozdziały są przeznaczоне przypомнениу алфавету [...]* (powinno być: *...poświęca się на przypомнение алфавету*). Z kolei pleonazmem jest połączenie *нова wiedza* w zdaniu: [...] *domинуje chęć до zdobywania новой wiedzy* (na s. 5), *wystarczy до zdobywania wiedzy lub до poszerzania wiedzy*. Na s. 5 mamy zaburzenie łączliwości, por.: *Подрęczник [...] опарты jest на wymогач Unii Europejskiej [...]* (na *wymогач* nie można niczego opierać, coś może natomiast *wymогом* odpowiadać, może *spełnić wymogi, do wymогów* można też coś *dostosować*). Por. także niechlujną dłuższą wypowiedź Autora zamieszczoną na s. 5 oraz – na domiar złego – powieloną jako tekst reklamowy na okładce: *Акценты zostały wydzielоне в способ најбардziej utrwalajúcy się в памієци. Зостаł запланованы [кто? co? – J. M.] на 120 godzin лекcyjных, але даје можливість маневру наuczycielowi, gdyż zależy то [co? – J. M.] од шьбыкоци опанованя писма і техніки czytania. З powодzeniem може być wykorzystаны [кто? co? – J. M.] в школах [...] і на курсач*.

Pozostaje mi prosić autora, by przygotowując swój kolejny nowatorski podręcznik do nauki języka rosyjskiego, skorzystał z fachowych porad konsultanta – rusycysty, teksty zaś przygotowane w języku polskim przed ich opublikowaniem dał do przeczytania dobremu poloniście. A może po prostu zmienił wydawcę.

(lipiec 2005)

¹⁷⁾ Ten sam typ błędu mamy też na s. 151.

Magdalena Kaleta-Kuzińska¹⁾

Bydgoszcz

English in the European Union²⁾ – podręcznik do nauki języka

Uzyskanie przez nasz kraj członkostwa w Unii Europejskiej znacznie zwiększyło zain-

teresowanie wszelkiego rodzaju podręcznikami, przewodnikami i materiałami, dającymi

¹⁾ Autorka jest lektorką języka angielskiego w Wyższej Szkole Gospodarki w Bydgoszczy.

²⁾ Jana Barcz (red. naukowy), Alicja Bartosiewicz, Joanna Beres, James Richards (2004). *English in the European Union/ EU principles, institutions and decisionmaking mechanisms*, Warszawa: Wydawnictwo Prawo i Praktyka Gospodarcza.

rzetelną informację o strukturach unijnych, zasadach ich funkcjonowania czy podstawach prawnych. Równocześnie wzrosło zapotrzebowanie na pogłębianie wiedzy językowej, zwłaszcza na nauczanie najważniejszych spośród oficjalnych, roboczych języków Unii. Przy czym nauka języka, nazwijmy go umownie *unijnego*, to już w tej chwili nie tylko chęć zaznajomienia się z językiem ogólnym, ale przede wszystkim potrzeba zgłębiania wiedzy specjalistycznej – specyficznego nazewnictwa czy słownictwa aktów prawnych.

Moje poszukiwanie podręcznika o języku Unii trwają od jakiegoś czasu. Przeglądam różne pozycje znajdujące się na rynku. Nie jest ich wiele. Jedną z nich chciałabym polecić anglistom – ale nie tylko, gdyż w serii ukazały się książki w wersji francuskiej i niemieckiej – ponieważ uznałam ją za ciekawą, dobrze przemyślaną i atrakcyjną.

English in the European Union/ EU principles, institutions and decisionmaking mechanisms autorstwa Jana Barcza (red. naukowy i autor tekstów merytorycznych), Alicji Bartosiewicz, Joanny Bereś i Jamesa Richardsa nie tylko wprowadza i systematyzuje frazeologię *unijną*, ale też po prostu uczy języka na poziomie zaawansowanym. Podoba mi się konstrukcja podręcznika, pomaga ona tworzyć spójne zajęcia i na dodatek pozostawia wiele miejsca na samodzielną pracę uczącego się.

Książka jest podzielona na 14 rozdziałów, z których każdy porusza inny temat. Wszystkie jednakże są zbudowane według pewnego schematu. Ćwiczeniami *Before you read* jest wprowadzane słownictwo – trudniejsze zwroty i wyrażenia, które później pojawią się w tekście. Dzięki ich wcześniejszemu wprowadzeniu, w czasie czytania tekstu, uczący się nie traktuje ich jako nowych, ale tylko przypomina sobie bądź utrwala ich znaczenie. Kolejna część to krótki tekst – *Introductory text*, wprowadzający w sposób ogólny tematykę rozdziału. Następnie mamy tekst główny – oryginalny, np. tekst traktatu lub przemówienia oraz szereg ćwiczeń:

gramatycznych, leksykalnych, sprawdzających zrozumienie tekstu w sposób ogólny i szczegółowy (np. pytania szczegółowe bądź zadania typu: prawda/fałsz); pojawiają się ćwiczenia tłumaczeniowe, ćwiczenia w redagowaniu tekstów. Zadania dodatkowe – *Supplementary Tasks*, zmuszają do samodzielnego myślenia i wyrażania opinii w języku angielskim, do dyskusji i polemiki, ale mogą też posłużyć jako zadania domowe. Na końcu każdego rozdziału jest glosariusz, obejmujący całą terminologię fachową wprowadzoną w obrębie konkretnego rozdziału. Ostatnie strony podręcznika to klucz do ćwiczeń i skrócone teksty dwóch traktatów – o Unii Europejskiej i Wspólnocie Europejskiej.

Całość jest podana w sposób bardzo przejrzysty i ciekawy. Nie ma przeładowania wiedzą merytoryczną, główny nacisk jest położony na dobrą wiedzę ogólną o funkcjonowaniu Unii i jej instytucji oraz na ćwiczenia językowe. Dwie płyty CD dołączone do podręcznika zawierają nagrane teksty, np. przemówień, co może bardzo urozmaicić zajęcia, i jest ponadto ciekawym ćwiczeniem językowym.

Książka ta jest mi przydatna na zajęciach ze studentami – na lektoratach z języka angielskiego, zwłaszcza z grupami zaawansowanymi o profilu język angielski w biznesie. Istnieje potrzeba wprowadzania specjalistycznego słownictwa unijnego, obok tzw. słownictwa biznesowego. Studenci są ciekawi Unii, chcą nauczyć się w niej funkcjonować. Przygotowuję więc dla nich ćwiczenia: język angielski w Unii Europejskiej. Sądzę, że uczynią one zajęcia bardziej atrakcyjnymi i wzmogą zainteresowanie tematem. Podręcznik, który omawiam, pomógł mi między innymi w opracowaniu tych ćwiczeń.

Książkę *English in the European Union* można również wykorzystać na kursach językowych jako materiał dodatkowy, a także na ćwiczeniach tłumaczeniowych dla studentów lingwistyki czy filologii.

(sierpień 2005)

Zapraszamy na nasze strony internetowe

www.codn.edu.pl

Le français de l'Union européenne²⁾ – nowe ujęcie dla nauczycieli i uczących się

Pomysł książki zatytułowanej *Le français de l'Union européenne*, która pojawiła się w warszawskich księgarniach w styczniu 2005 roku, jest pod wieloma względami nowatorski. Książka, która ukazuje się w trzech językach: niemieckim, angielskim i francuskim, ma wypełnić lukę zarówno słownikową, jak i dydaktyczną, jaka istnieje w tej nowej dziedzinie.

Źródłem pomysłu było stwierdzenie, iż nauczyciele języków najczęściej stosowanych w Unii Europejskiej, jak również uczący się owych języków, nie mogli znaleźć na rynku podręczników, z których mogliby czerpać wiedzę teoretyczną na temat Unii Europejskiej, jednocześnie pracując nad językiem. Na zajęciach, tak szkolnych, jak i uniwersyteckich, spotykamy przecież wielu studentów, pasjonatów w dziedzinie prawa, amatorów języków obcych, dla których są one „użyteczne”, studentów, którzy zaakceptowali istnienie Unii, czy wręcz są usatysfakcjonowani jej istnieniem, a jednocześnie wykazują niewiedzę, a nawet niechęć w kwestii różnic kulturowych. Oto pokrótce czemu ma zadośćuczynić omawiana książka.

Jej publikacja zbiegła się z pewnymi sprzyjającymi okolicznościami. Pierwszą z nich był fakt, iż Unia Europejska zdecydowała się wesprzeć naukę języków obcych programem Leonardo da Vinci, drugą zaś, że Polska znalazła się akurat w momencie wstąpienia do Unii.

Narodził się zatem podręcznik, który ma równocześnie oferować:

- ▶ Solidną znajomość historii Unii Europejskiej aż do dnia 1-ego maja 2004 r., zredagowaną w przystępnym języku. Sprostać ma temu część „wiadomości ogólne”, otwierająca każdy z rozdziałów, będąca trzyjęzyczną wersją tego samego tekstu. Nie chodzi przy

tym o zwykły przekład, a raczej o adaptację, w którym każdy z tłumaczy – rdzenni Francuzi i Anglicy w przypadku języka francuskiego i angielskiego – dodali, zmienili bądź skorygowali wspólny materiał bazowy, mając na celu jego przystosowanie do nieuniknionych różnic międzykulturowych. Zespół francuski składał się z Polki, Francuzki i Francuza, którzy razem wzięci mają na swym koncie 50 lat nauczania języka francuskiego w Polsce.

- ▶ Dostęp do słownictwa specjalistycznego w dziedzinie prawa i instytucji wspólnotowych przez dokumenty pochodzące od instancji wspólnotowych, Europejskiego Trybunału Sprawiedliwości, instrumentów prawnych. Każdy z dokumentów nawiązuje do kluczowego wydarzenia w historii konstrukcji europejskiej, czy to z polskiego czy z europejskiego punktu widzenia.
- ▶ Systematyczny trening językowy powiązany z dwoma poprzednimi częściami. Proponuje się zarówno ćwiczenia, których celem jest sprawdzenie rozumienia na różnych poziomach, jak tłumaczenie i ćwiczenia bardziej spontaniczne, dotyczące zawartości włączonych dokumentów. Przeważała tu jeszcze raz chęć wykorzystania atutów właściwych każdej z kultur i szkół lingwistycznych. Metodologia autorów przewidywała udział koordynatora, którego zadaniem było dobranie właściwych propozycji spośród trzech grup roboczych, a następnie nadanie im wspólnej formy („wspólne ćwiczenia językowe”). Specyfika języka francuskiego znalazła swe odzwierciedlenie w module z ćwiczeniami zatytułowanym „ćwiczenia z języka francuskiego”.

¹⁾ Autor jest doktorantem w Instytucie Romanistyki Uniwersytetu Warszawskiego.

²⁾ Jan Barcz (praca zbiorowa) (2004), *Le français de l'Union européenne, principes, institutions et mécanismes décisionnels de l'UE*, Warszawa: Wydawnictwo Prawo i Praktyka Gospodarcza.

- ▶ Przybliżenie specyfiki nauczanego języka, a wraz z nią kultury kraju. Jest ona przekazana w jednej z dwóch części, w których autorom pozostawiono swobodę wskazania pewnych aspektów właściwych każdemu z języków. Część ta nazywa się „język prawniczy”, choć nie należy tego tytułu rozumieć zbyt dosłownie.
- ▶ Dalszą, wychodzącą poza ramy zajęć, refleksję o Unii. Do tego ma służyć moduł z ćwiczeniami uzupełniającymi, w którym znajdują się pytania otwarte, mające na celu wywołanie u uczących się intelektualnej i ukierunkowanej ciekawości.
- ▶ Utrwalenie aktualnych terminów i wyrażen należących do omawianej dziedziny z zamiarem zwrócenia uwagi na kalki językowe, przenoszone regularnie i nieświadomie zarówno przez publikacje specjalistyczne – mało skrupulatne, co do użycia języka – jak i uczących się i nauczycieli, dla których wykładany język nie jest ojczystym. Dla nich na przykład, używany anglicyzm okazuje się trudniejszy do wychwycenia niż dla nauczyciela-rodzimego użytkownika języka. Ten ostatni z kolei czuje się bardzo nieswojo w obliczu żargonu, w którym na przykład słowo „implementacja” („implémentation”) znakomicie to ilustruje. Glosariusz na zakończenie każdego z rozdziałów ma pomóc w osiągnięciu powyższego celu.
- ▶ Powtórzenia oraz ćwiczenia sprawności rozumienia ze słuchu, są możliwe dzięki

dołączonym dwóm płytom CD z nagraniem wszystkich „części ogólnych”, czytanych przez lektorów cudzoziemców z poszczególnych grup roboczych.

Omawiana książka składa się z czterestu rozdziałów zatytułowanych: *Histoire de la construction européenne, Structure et qualité juridique de l'Union européenne, Les trois piliers de l'Union européenne, Le système institutionnel de l'UE, Les sources du droit européen, Elaboration du droit européen, Droit communautaire et droit national des Etats membres, L'adhésion de la Pologne à l'Union européenne à la lumière de la Constitution polonaise du 2 avril 1997, Le système communautaire de protection juridique, La place des particuliers dans l'Union européenne, Les relations extérieures de l'Union, Aspects juridiques du processus d'élargissement de l'UE, La route polonaise vers l'adhésion à l'UE, La future Constitution européenne, réforme des institutions de l'Union européenne.*

Opracowanie tego podręcznika zostało ponadto podyktowane faktem, iż na rynku można znaleźć wiele podręczników na poziomie podstawowym i średnio zaawansowanym, w większości niespecjalistycznych, natomiast niewiele pozycji jest skierowanych do tych, którzy opanowali język w stopniu umożliwiającym lekturę tekstów technicznych na poziomie zaawansowanym, a którzy nie są zdolni do formułowania wypowiedzi na tym samym poziomie.

Zainteresowanych zapraszamy na stronę <http://www.wpigp.com.pl/>, na której można obejrzeć okładkę i kilka wybranych stron.

(czerwiec 2005)

Joanna Kijewska¹⁾
Wrocław

Jak lepiej prowadzić korespondencję w biznesie²⁾

Każdy, kto chce poszerzyć swoją znajomość języka angielskiego w sferze przydatności zawodowej, a w szczególności jeśli zależy mu na rozwijaniu umiejętności nawiązywania

i utrzymywania kontaktów listowych o charakterze biznesowym, powinien zainteresować się publikacją wydawnictwa EGIS: *Jak lepiej prowadzić korespondencję w biznesie*

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w III liceum Ogólnokształcącym im. M. Konopnickiej we Wrocławu.

²⁾ C. Douglas Billet (2004). *Jak lepiej prowadzić korespondencję w biznesie* – podręczny przewodnik po międzynarodowej korespondencji w języku angielskim. Kraków: Egis, sp. z o.o.

– *podręczny przewodnik po międzynarodowej korespondencji w języku angielskim* – autorstwa C. Douglas Billet, w przekładzie Ewy Witalisz.

Ktoś mógłby pomyśleć, że pośpiech współczesności, porozumiewanie się z drugim krańcem świata przy błyskawicznie rozwijającej się technologii informacyjnej, telefonii komórkowej wypiera w naturalny sposób tradycyjne formy wymiany listów i korespondencji służbowej. Jednak istnieją pewne konwenanse pisania formalnie poprawnych i komunikacyjnie klarownych listów. A więc wiedza i umiejętności w tym zakresie są i niezmiennie będą potrzebne.

Ten niekonwencjonalny podręcznik z pewnością może posłużyć szerokiemu gronu odbiorcom: począwszy od uczniów szkół ponadgimnazjalnych klas o nachyleniu kierunkowym ekonomicznym, klas z rozszerzonym programem nauczania języka angielskiego, studentów wielu specjalistycznych kierunków, nauczycieli języka (również Business English), początkujących i wytrawnych biznesmenów, po lektorów akademickich. Słowem, pomoże wszystkim, którzy chcą skutecznie porozumiewać się słowem pisany w języku angielskim.

Przewodnik C. Douglas Billet składa się z siedmiu rozdziałów (*Nowe perspektywy, Precyzja wypowiedzi, Faksy i notatki służbowe (memos), Typowe listy, Listy z przykrymi wiadomościami, Formy i struktury językowe, Użyteczne zwroty*), a każdy z nich jest dodatkowo podzielony na tematyczne podrozdziały i zawiera cały wachlarz wskazówek stylistycznych i technicznych. Na końcu podręcznika znalazły się ćwiczenia do poszczególnych partii materiału oraz zestaw przykładowych odpowiedzi.

Każdy rozdział to przyglądanie się innemu aspektowi korespondencji w biznesie. Już od pierwszych zdań autor stara się uzmysłowić potencjalnemu użytkownikowi podręcznika, jak bardzo zmieniły się czasy w przeciągu ostatnich dziesięciu, dwudziestu lat, a co za tym idzie, zmienił się styl wymiany informacji. Unowocześniona forma korespondencji stała się bardziej przejrzysta, precyzyjna, a przy tym zdecydowanie prostsza (co nie znaczy uboższa). Nie zabrakło autentycznych przykładów, wyważonych komentarzy, które nie deprecjonują obecnie stosowanych zwrotów i wyrażań, lecz z taktem,

a niejednokrotnie z dużą dozą humoru, prezentują lepsze i ciekawsze pomysły rozwiązań.

Rozdział *Nowe perspektywy* przedstawia trzy praktyczne wypowiedzi na dostosowanie stylu komunikacji do oczekiwań naszego adresata (np. *Pisz z perspektywy odbiorcy /YOU –PERSPECTIVE/, Pisz z perspektywy pozytywnej, Unikaj niepewności*). Mamy tu obszernie fragmenty stosowanych szablonów korespondencyjnych oraz wyjaśnienia, komentarze i sposoby przyglądania się listom z innego punktu widzenia. Czytelnik, mając możliwość porównania przykładów, może sobie odpowiedzieć na pytanie, który typ pisma sam chciałby otrzymać i dlaczego. Stosowanie pewnych strategii o zabarwieniu psychologicznym pozwoli wywrzeć odpowiednio pozytywne wrażenie na naszych korespondentach, jak i doda naszej wypowiedzi tonu pewności i optymizmu.

Precyzja wypowiedzi to część poświęcona uwagom natury stricte technicznej. Autor w jasny, bezpośredni sposób podpowiada – Pisz wprost, unikaj uogólnień i niejasności, unikaj rozwlekłości, unikaj wyświechtanej elegancji, pisz naturalnie, unikaj sztuczności – jak pisać, „aby coś WYRAZIC, a nie słowem, by zrobić WRAŻENIE!”

Faksy i notatki służbowe to rozdział analizujący wymienione typy korespondencji i omawiający poszczególne ich części. Tu znajdziemy uwagi, jak uniknąć błędów i nieporozumień wynikających z niejasności przekazu myśli. Ponadto napotkamy wzory tekstów ilustrujących, jak można pisać w sposób jasny i zrozumiały.

Rozdziały *Typowe listy* oraz *Listy z przykrymi wiadomościami* to bogate źródło informacji na temat redagowania rozmaitych odmian listów, prawidłowej ich formy, odpowiednio dostosowanych zwrotów i form grzecznościowych. Jak formułować myśli, by nie obrazić, nie zniechęcić, a może i nie wzbudzić politowania u adresata naszego pisma. Sztuka pisania listów, wbrew powszechnemu przekonaniu o dobru jedynie właściwego, gotowego szablonu, wcale nie jest taka prosta. Należy wiedzieć, jak przedstawiać wiadomości pomysłne oraz umieć taktownie przekazywać te złe, szczególnie gdy w grę wchodzi kontakty z przedstawicielami innej kultury.

Formy i struktury językowe oraz *Użyteczne zwroty* są swoistym i nieodzownym „bankiem”

pomocnych sformułowań (np. jak informować o podejmowaniu działań, przygotowywaniu spraw, rozwiązywaniu problemów), bez których nie można poprawnie napisać listu o charakterze służbowym. Znajdziemy tu również najczęściej popełniane błędy, problemy składniowe, „false friends” (słowa-pułapki), i sposoby, jak ich unikać. Mamy tu czysto techniczne porady, jak precyzyjnie, a może i perfekcyjnie redagować przekazy korespondencyjne. Nawet, jeśli wydaje nam się, że w tej dziedzinie wiemy już praktycznie wszystko, zawsze znajdzie się jakieś sformułowanie, które mogłoby zabrzmieć lepiej... Nie myli się ten, kto nic nie robi.

Końcowa faza książki to *Ćwiczenia* do poszczególnych zagadnień, elementy *case studies*, fikcyjne sytuacje wymagające listownej reakcji oraz zestaw przykładowych odpowiedzi do wybranych ćwiczeń.

Na szczególną uwagę zasługuje fakt, że w każdym niemal rozdziale znajdziemy przejrzyste wskazówki stylistyczne oraz techniczne, zaopatrzone w krótki, rzeczowy komentarz. Po jednej stronie mamy zawsze bardzo jasno i dobitnie przedstawione przykłady zdań i zwrotów w języku angielskim nieodpowiednich w danej sytuacji, natomiast po drugiej sposoby, jak wyeliminować owe słabe punkty naszej wypowiedzi.

Co czyni tę książkę pozycją nietuzinkową, to z pewnością pojawiający się w kilku miejscach podręcznika komponent *Różnice kulturowe w skrócie*. W krótki i rzeczowy, a jednocześnie interesujący sposób autor wyjaśnia odmienne podejście do aspektów czasu, stylu kognitywnego czy kontekstu w poszczególnych kulturach. Aż trudno uwierzyć, że w zależności od położenia w świecie i danym kręgu kulturowym ludzie inaczej myślą i postrzegają czas. I nie chodzi tu wcale o rozmaite strefy czasowe. *Praktyczne rady i uwagi autora* pozwolą zrozumieć wiele nietypowych dla nas sytuacji i uchronią przed popełnieniem pisemnej (i nie tylko) gafy.

Bogata szata graficzna, ilustracje pełne humorystycznego dystansu do, bądź co bądź, poważnego i wydawałoby się nudnego tematu, prawdziwe anegdoty – wszystko to sprawia, że przewodnik jest jednocześnie ciekawą lekturą.

Każdy więc, kto chce dostrzegać i rozumieć różnice między kulturami indywidualistycznymi a kolektywistycznymi, zachodnimi a niezachodnimi, kulturami męskimi a żeńskimi, czasem monochronicznym a polichronicznym, przy czym skutecznie i profesjonalnie porozumiewać się z kontrahentami na drugim końcu świata, powinien poznać podręczny przewodnik C. Douglasa Billeta.

(kwiecień 2005)



PRZYSŁALI NAM KSIĄŻKI

WYDAWNICTWO FLAIR

- ▶ Józefa Kwolek, Iwona Janowska (2005), *Techniques de classe*, Kraków: Wydawnictwo FLAIR.
- ▶ Weronika Wilczyńska (2005-wyd.II), *Introduction a la didactique du français langue etrangere*, Kraków: Wydawnictwo FLAIR.

WYDAWNICTWO WIEDZA Powszechna

- ▶ Agata Więclawska (2005-wyd. I), *European Union English Course + Test File*, Warszawa: PW Wiedza Powszechna.
- ▶ Jan Czochralski (2005-wyd. XIX), *Mówimy po niemiecku – kurs dla początkujących i średnio zaawansowanych + 2 CD*, Warszawa: PW Wiedza Powszechna.



polecają

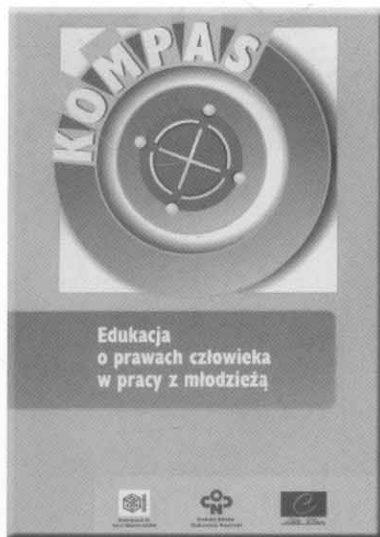
KOMPAS

Edukacja o prawach człowieka w pracy z młodzieżą

Kompas powstał w ramach Młodzieżowego Programu Edukacji na rzecz Praw Człowieka Dyrekcji Młodzieży i Sportu Rady Europy, który został zainicjowany w 2000 roku z okazji 50 rocznicy uchwalenia Europejskiej Konwencji Praw Człowieka.

Edukacja na rzecz praw człowieka, przedstawiona w *Kompasie*, to wszelkie programy i zajęcia edukacyjne, które skupiają się na promowaniu równości, wzajemnego szacunku i tolerancji. Przewodnik wskazuje konkretne pomysły i praktyczne ćwiczenia w celu zaangażowania i motywowania młodych ludzi do własnych poszukiwań, prowadzących do rozszerzania wiedzy, kształtowania umiejętności i postaw bliskich filozofii praw człowieka.

Kompas wskazuje różne kierunki działania wszystkim tym, których interesują prawa człowieka, demokracja i obywatelstwo.



Publikacja do nabycia:

- w księgarni CODN: 00-478 Warszawa, Aleje Ujazdowskie 28, tel. 0 22 345 37 15; tel./fax 0 22 345 37 65
- w sklepie internetowym NIKE: www.nike.codn.edu.pl

EUROPEJSKIE
PORTFOLIO
JĘZYKOWE

dla uczniów od 10 do 15 lat

European Language Portfolio
Portfolio européen des langues
Europäisches Sprachenportfolio
Европейский языковой портфель



BARBARA GŁOWACKA

CZEGO JANEK SIĘ
NAUCZY...

Przewodnik metodyczny
dla nauczycieli do

EUROPEJSKIEGO
PORTFOLIO
JĘZYKOWEGO
dla uczniów od 10 do 15 lat



EUROPEAN LANGUAGE PORTFOLIO
PORTFOLIO EUROPÉEN DES LANGUES

EUROPEJSKIE PORTFOLIO JĘZYKOWE

EUROPEAN LANGUAGE PORTFOLIO

PORTFOLIO EUROPÉEN DES LANGUES

EUROPÄISCHES SPRACHENPORTFOLIO

ЕВРОПЕЙСКИЙ ЯЗЫКОВОЙ ПОРТФЕЛЬ



WKRÓTCE
W SPRZEDAŻY

EUROPEJSKIE
PORTFOLIO
JĘZYKOWE
DLA

DZIECI

OD LAT 6
DO 10.