

CZASOPISMO DLA NAUCZYCIELI

PL ISSN 0446-7965

Języki Obce w Szkole



Wydawnictwa
Centralnego Ośrodka
Doskonalenia Nauczycieli

PRENUMERATA CZASOPISMA „JĘZYKI OBCE W SZKOLE”

Czasopismo jest dostępne w CODNIE i w prenumeracie. Wpłaty na prenumeratę przyjmujemy bezpośrednio na nasze konto: **NBP o/Warszawa 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 (Księgarnia Nauczycielska, 00-478 Warszawa, Aleje Ujazdowskie 28).

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 uczyliśmy 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 2006 1 2
Numer 2005 1 2 3 4 5
Cena każdego numeru 16 zł.

Numer specjalne:

- 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 uczyliśmy i jak chcemy uczyć (2004 r.) 20 zł
- O ocenianiu (2005 r.) 20 zł

Prenumerata 2006

- Numer 3 – 12 zł do 15 czerwca 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 przesłać 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./faks (02248) 345-37-92

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

Spis treści

JĘZYK I KULTURA

Aleksandra Czuriejewa, Dorota Żuchowska – Polskie i rosyjskie związki frazeologiczne o proveniencji antycznej 3

PODSTAWY GLOTTODYDAKTYKI

Anna Bączkowska – Jeszcze o metodzie kognitywno-korpusowej 13

Bogusław Kubiak – Typologia nauczania języka specjalistycznego 25

Katarzyna Wądołowska-Lesner – Czytanie głośno a czytanie ciche 30

METODYKA

Marzena Pieńkowska – Fonetyczne szranki francusko-polskie 32

Zofia Chłopek, Sebastian Dusza – Czasowniki ruchu w języku niemieckim i angielskim 34

Wioletta Piegzik – Być albo nie być – o różnicach między łącznikami *ser* i *estar* w języku hiszpańskim 47

Grzegorz Markowski – Gry leksykalne w nauczaniu francuskiego języka handlowego 53

Z PRAC INSTYTUTÓW

Barbara Kujawa – Wczesne nauczanie języków obcych – seminarium w Dębem ... 58

Jolanta Zajac – Refleksyjna praktyka czy refleksja nad praktyką? 60

Krystyna Kancewicz-Sokołowska – Nauczyciele języka rosyjskiego o swoich potrzebach doskonalenia zawodowego 68

Joanna Szczek, Jacek Drejer – Podnoszenie kwalifikacji przez naukę języków obcych – konieczność czy...? 71

KOMPUTERY, INTERNET, MULTIMEDIA

Elżbieta Gesing, Ewa Fabian – Program innowacyjny *Komputer i technologia informacyjna na lekcjach języka rosyjskiego* ... 78

Józef Dobrowolski – Tutor i uczeń w e-nauczaniu 83

SZKOŁA PODSTAWOWA, GIMNAZJUM

Daria Muzyczka – O grach i zabawach na lekcjach języka angielskiego – krzyżówki 86

Teresa Gorzalnik – Humor i zabawa na lekcji języka niemieckiego 89

Małgorzata Bloch – O czym „mówią” kwiaty? 93

Arkadiusz Barański, Dorota Nawrot – „Radio Wecker” – audycja radiowa w niemieckiej wersji językowej 94

Monika Mozler-Wawrzinek – Jak uczyć się języka obcego? 96

Z DOŚWIADCZEŃ NAUCZYCIELI

Katarzyna Baumann – Kreatywny nauczyciel – interesująca lekcja 101

Wioletta Piegzik – O francusko-angielskich idiomach 106

Katarzyna Ullmann – *Do you believe in UFO?* – Czy wierzysz w UFO? 110

Halina Szwajgier – Dyskusja na lekcji języka niemieckiego 113

Joanna Pędzisz – Obraz jako impuls do kształtowania umiejętności argumentowania 115

Renata Niewada – Wybieramy zawód – podejmujemy pracę 121

Maria Czechowicz – Pozytywne strony lekcji korelowanych 125

Agnieszka Brzezińska – *Wien hautnah!* – w bibliotece austriackiej lub w szkolnej sali komputerowej 128

MATERIAŁY PRAKTYCZNE

Maria Mameła – Sentencje łacińskie w krzyżówkach 134

Marcin Mizak – Wypowiedź pisemna – i jej różnicowanie 135

Nora Orłowska – *Misterioso hallazgo en el mar* – Tajemnicze znalezisko w morzu ... 138

KONKURSY

Joanna Kurek – Międzyszkolny konkurs języka angielskiego dla gimnazjalistów ... 144

Alicja Kozioł, Barbara Pasierbiewicz – Międzyszkolny konkurs języka francuskiego dla szkół ponadgimnazjalnych 147

CZYTELNICY PISZĄ

Jolanta Gaca – Język obcy – niezbędny młodemu Europejczykowi 152

Małgorzata Malciak – *Let's build bridges* – Budujemy mosty w jednoczącej się Europie..... 155

Maryla Nosek-Owczarek – Techniki i etapy pracy z tekstem literackim 158

Marzena Wysocka – Sposób na przyzwyczajania językowe 162

Dariusz Langhoff – Znaczenie wartości dramatycznej ilustracji i nagrań towarzyszących podręcznikowi do nauki języka angielskiego 164

Małgorzata Szymańska – *Mea culpa* .. 168

Jarosław Sarzała – Kilka uwag o praktykach studenckich 170

SPRAWOZDANIA

Agata Bryłka – I Przegląd Małych Form Teatralnych – Języki Obce 2005 173

Barbara Kostka – Projekt etwinnig – motywacją do nauki języków obcych 174

Dorota Krzyśko, Magdalena Przerwa – Jak zorganizować projekt edukacyjny Socrates-Comenius w szkole gimnazjalnej..... 176

Bernadetta Łozińska-Zięborak – Projekt europejski – Praca metodą projektów w szkole technicznej 178

RECENZJE

Paweł Sobkowiak – *Stardust 1* 184

Piotr Stalmaszczyk – *A Student's Introduction to English Grammar* 188

Izabela Bawej – Pisanie po niemiecku. Zasady, wzory, ćwiczenia – to proste 189

Bożena Banach – Kultura i cywilizacja krajów angielskiego obszaru językowego... 191



Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli

ZESPÓŁ REDAKCYJNY: Maria Gorzelak – redaktor naczelna i redaktor działu języka angielskiego, Jolanta Zajęc – redaktor działu języka francuskiego, hiszpańskiego i włoskiego, Grażyna Czwetwyńska – 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: **orichdruk** ul. Składowa 9, 15-399 Białystok.

Nakład 2300



Aleksandra Czuriejewa, Dorota Żuchowska¹⁾
Kaliningrad, Łódź

Polskie i rosyjskie związki frazeologiczne o proveniencji antycznej

Niniejsze opracowanie może posłużyć jako materiał dydaktyczny dla nauczycieli języków obcych i polonistów. W nauczaniu języków coraz częściej spotykamy się ze zjawiskiem korelacji międzyprzedmiotowej. Przybiera ona różne formy. Jako jedną z nich polecamy konkurs interlingwistyczny z wykorzystaniem prezentowanych poniżej frazeologizmów.

Związki frazeologiczne wywodzące się z kultury antycznej są przykładem wspólnego dziedzictwa kulturowego wielu narodów europejskich. Większość frazeologizmów zaczerpniętych z antyku ma bowiem zasięg międzynarodowy, chociaż nie w każdym języku muszą występować identyczne idiomy. Zgromadzony materiał pochodzi z polskich i rosyjskich słowników frazeologicznych, etymologicznych i słowników wyrazów obcych, z których metodą bezpośredniego wyboru zebrano frazeologizmy o proveniencji antycznej i sporządzono oryginalną kartotekę.

Źródłem frazeologizmów wywodzących się z antyku są:

- ▶ mitologia grecko-rzymska (np. *siła herkulesowa*, *puszka Pandory*, *zakochany w sobie jak Narcyz*),
- ▶ literatura starożytna (np. *pięta Achillesa* – Homer „Iliada”, *lwia część* – Ezop, bajka „Lew, osioł, lis”),
- ▶ znane wydarzenia lub wypowiedzi historyczne (*Hannibal ante portas*, *przekroczyć Rubikon*).

Obok frazeologizmów o proveniencji antycznej przytaczamy również słynne sentencje i eponimy, ponieważ pełnią one podobną funkcję. Ich znaczenie nie jest sumą znaczeń elementów składowych, są one odtwarzane w całości tak samo jak pojedyncze wyrazy danego języka.

Rozbieżności znaczeniowe analizowanych frazeologizmów o proveniencji antycznej są związane z różną interpretacją tego samego źródła oraz z historycznym rozwojem leksyki w obu językach. Różnice zaś w budowie polskich i rosyjskich związków frazeologicznych wynikają z różnych systemów językowych polszczyzny i języka rosyjskiego. Dotyczą one przede wszystkim szyku wyrazów. Konstrukcja genetivus possessivus występująca w polskich frazeologizmach (np. kompleks *Edypa*, *stajnia Augiasza*), w języku rosyjskim zawiera przymiotnik dzierżawczy (np. *Пандорин ящик*, *Ариаднина нить*, *Эдипов комплекс*).

Mimo, iż większość frazeologizmów polskich i rosyjskich kwalifikuje się w słownikach jako przestarzałe i książkowe, to w wyniku ewolucji przybierają one nowe formy i znaczenia. Potwierdzają to odnotowane przez najnowsze słowniki frazeologizmy z rozszerzonym znaczeniem. Funkcjonują zatem nadal i odgrywają ważną rolę w mowie potocznej obu języków.

¹⁾ Aleksandra Czuriejewa jest tłumaczem języka polskiego w Kaliningradzie, Dorota Żuchowska jest nauczycielką języka łańcińskiego w XVIII i XXIV Liceum Ogólnokształcącym w Łodzi.



Achilles

- ▶ Pięta Achillesa/achillesowa – *słaba strona*
- ▶ Ахиллесова пята – *наиболее уязвимое место у кого-либо*

Achilles – główny bohater „Iliady” Homera, syn Peleusa i Tetydy. Tetyda zanurzała go, gdy był dzieckiem, w wodach Styksu, dzięki czemu jego ciało, prócz pięty, za którą trzymała go matka, stało się odporne na ciosy. Zginął ugodzony strzałą (w pierwotnej wersji mitu niewątpliwie zatrutą) w piętę przez Parysa (i Apollina).

Amor

- ▶ Być ugodzonym strzałą amora (trafiony strzałą amora) – *zakochać się*
- ▶ Wdać się w amory – *flirtować*
- ▶ Wybić komuś amory z głowy – *zmusić kogoś do zaniechania sprawy miłosnej*

Amor, Eros, Kupidyn, Eros – syn Afrodyty i Aresa. Według innej wersji wyłonił się z Chaosu, był przedstawiany w postaci figlarnego chłopczyka ze złotymi włosami i małym łukiem, z którego strzały wzniecały w bogach i ludziach miłość lub nienawiść. Już wtedy łączono ze sobą te dwa uczucia.

Apollo

- ▶ Piękny jak Apollo – *mężczyzna młody i piękny, o harmonijnej budowie ciała i klasycznych rysach*
- ▶ Красив как Аполлон – *красивый молодой человек*

Według mitologii greckiej syn Zeusa i Latony, bliźni brat Artemidy, jeden z najpotężniejszych bogów Olimpu, o szeroko rozpowszechnionym kulcie, mającym znaczny wpływ na kulturę grecką; bóg śmierci, bóg mądrości, bóg – lekarz, bóg ziemi, jako bóg słońca Febus, bóg oczyszczenia z win; bóg poezji, przewodnik muz.

Ariadna

- ▶ Nić Ariadny – *ślad, wskazówka, pozwalająca znaleźć wyjście z trudnej sytuacji*
- ▶ Ариаднина нить – *путеводная нить, руководящая мысль, способ, помогающий найти выход из затруднительного положения, решить трудный вопрос*
- ▶ Po nitce do kłębka – *dojść do czegoś, wykryć, wyjaśnić coś przez cierpliwe śledzenie szczegółów jakiejś sprawy*

Gr. Ariadne. Nić Ariadny – kłębek nici wręczony przez Ariadnę Tezeuszowi, który za jej radą umocował koniec nitki u wejścia do Labiryntu, po czym kłębek rozwijał, dzięki czemu mógł trafić z powrotem do wyjścia.

Arkadia

- ▶ Idylla arkadyjska – *idylliczna, sielankowa, beztroska szczęśliwość*
- ▶ Аркадская идиллия – *счастливая, безмятежная жизнь, мирное, ничем не омрачаемое существование*
- ▶ Pasterze arkadyjscy – *niefrasobliwi ludzie, zamieszkujący z beztroską na łonie przyrody*
- ▶ Аркадские пастушки – *беззаботные люди, ведущие беспечную жизнь на лоне природы*

Arkadia – w starożytnej Grecji górski, lesisty kraj na środkowym Peloponezie, zamieszkały przez ubogich pasterzy; według poezji Wergiliusza kraina prostoty i szczęśliwości, jest on geograficznie odosobniony, co częściowo tłumaczy, dlaczego w grecko-rzymskiej poezji bukolicznej i w literaturze Odrodzenia przedstawiano go jako rajskie ustronie, choć był krajem raczej zacofanym i prymitywnym, rzadko skrapianym deszczami, pozbawionym gajów oliwnych, ubogim w winnice.

Atena

- ▶ Mądra jak Atena – *kobieta przy swej urodzie niezwykle mądra*

Atena – według mitologii greckiej ulubiona córka Zeusa, z którego głowy wyskoczyła w pełnej zbroi, i tytanki Metydy. Grecka bogini wojny, mądrości i rzemiosł. Symbolem bogini była sowa. Rzymianie identyfikowali ją z Minerwą, boginią mądrości i rzemiosł.

Augiasz

- ▶ Stajnia Augiasza/augiaszowa – *wielki rozgardiasz, nieporządek, nagromadzenie zaniedbań, błędów wymagających usunięcia*
- ▶ Авгиевы конюшни – *1. сильно засоренное, загрязненное или захламленное место, обычно помещение, где все валяется в беспорядке; 2. то, что находится в крайне запущенном состоянии, в беспорядке и т.п.*

Stajnie Augiasza – stajnie mitologicznego króla greckiego Augiasza, w której było 3000 wołów, nieczyszczone przez trzydzieści lat. Szósta praca Heraklesa: bohater miał je oczyścić w ciągu jednej doby; dokonał tego przepuszczając przez nie nurty rzek Alfejos i Penejos.

Auspicje

- ▶ Pod czyimiś auspicjami – *pod czyjms patronatem, zwierzchnictwem, kierownictwem*
- ▶ Под эгидой – *под властью, под руководством кого-либо или чего-либо (делать что-либо)*

Łac. auspicium I. poj. 'odgadywanie woli bogów, głównie z lotu ptaków', au- od avis 'ptak'. Patrz też hasło „egida”.

Bachus

- ▶ Bachiczny – *hulaszczy, rozwiązły; radosny, upojny; dionizyjski, związany z kultem Bachusa*
- ▶ Быть под Бахусом – *быть навеселе, пьяным*

Gr. Bakchós, łac. Bacchus (Dionizos). W mitologii grecko-rzymskiej bóg wina, płodnych sił natury, plonów; syn Zeusa i Semele, córki króla Kadmosa z Teb. Na wyspie Naksos poślubił Ariadnę zostawioną tam przez Tezeusza. Wędrował po całym świecie w towarzystwie Senela, satyrów i menad.

Charybda

- ▶ Między Scyllą i Charybdą – *(znaleźć się) w sytuacji, w której zagraża niebezpieczeństwo z dwóch stron*
- ▶ Между Сциллой и Харибдой – *между двумя враждебными силами, в положении, когда угрожает опасность и с той, и с другой стороны*

Gr. Skylla, skalny przylądek na włoskim wybrzeżu Cieśniny Messyńskiej naprzeciw wiru Charybdis przy brzegu sycylijskim; według mitologii greckiej dwa żeńskie potwory morskie, porywające żeglarzy, czyhające na nich po obu stronach cieśniny. Po raz pierwszy podane w *Odysei* Homera.

Charon

- ▶ Łódź Charona – *symbol śmierci*

Według mitologii greckiej ponury starzec ze szczeniastą siwą brodą w stroju niewolnika i okrągłym kapeluszu, przewożący łodzią dusze zmarłych przez rzeki Hadesu – Styks i Acheron. Przetrwiał w folklorze współczesnej Grecji jako Anioł śmierci (Charos, Charontas).

Cud

- ▶ Ósmy cud świata – *nazwa nadawana dawniej wielu zdumiewającym osiągnięciom architektonicznym i inżynieryjnym, jak Eskuriat, kopuła Katedry św. Piotra w Rzymie, kanał Sueski itd.*
- ▶ Восьмое (осьмое) чудо света – *о чем-то*

необычном, удивительном, редкостном, выдающемся

- ▶ Siedem cudów świata – *siedem słynnych budowli i dzieł sztuki, uznanych przez starożytnych Greków za cuda świata*
- ▶ Семь чудес света – *о чем-то необычном, удивительном, редкостном, выдающемся*

Łac. septem miracula mundi i gr. heptá theámata tes oikouménēs. Najstarsze ze znanych nam zestawień (w epigramie Antypatra z Sydonu II w. p.n.e.) obejmuje: mury Babilonu, chryzefantynowy posąg Zeusa w Olimpii dłuta Fidiasza, wiszące ogrody Semiramidy w Babilonie, kolosa rodyjskiego, piramidy egipskie, Mauzoleum w Halikarnasie, świątynię Artemidy w Efezie. Monumenty te zastępowano później częściowo innymi, jak pałac Cyrusa, egipskie Teby, kolosy Memnona, latarnia morska w Faros.

Damokles

- ▶ Miecz Damoklesa/damoklesowy – *stale grożące niebezpieczeństwo*
- ▶ Дамоклов меч – *постоянно угрожающая кому-либо опасность, неприятность*
- ▶ Wisieć nad kimś, nad czymś jak miecz Damoklesa – *nieustannie komuś, czemuś zagrażać*

Damokles – faworyt i pochlebca na dworze tyrana Syrakuz, Dionizosa I Starszego. Kiedy z zawiścią wychwalał władcę jako najszczęśliwego ze śmiertelników, ten dał mu miejsce przy stole pod obnażonym mieczem zawieszonym u powąły na końskim włosie.

Danaidy

- ▶ Beczka (a. praca) Danaid – *nieustanny i bezowocny trud, praca bez końca i bez sensu*
- ▶ Бочка Данаид – *беспольный, не имеющий конца труд; бесплодная работа*

Według mitologii greckiej Danaidy, 50 córek Danaosa, króla Argos, które w noc poślubną zabiły (z wyjątkiem jednej) swych mężów, synów Aigyptosa, za co musiały w Tartarze po śmierci napełniać wodą beczkę z podziurawionym dnem.

Dejanira

- ▶ Szata (koszula, suknia) Dejaniry – *coś, co sprawia najwyższe cierpienie, męczarnie, od których nie ma w życiu ucieczki*

Gr. Deianeira, żona Heraklesa, zazdrosna o uczucie męża, ofiarowała mu szatę zanurzoną we krwi centaura Nessosa, co miało jej zapewnić miłość Heraklesa, a stało się przyczyną jego śmierci w męczarniach.

Diogenes

- ▶ Beczka Diogenesa – symbol ograniczenia potrzeb życiowych do niezbędnego minimum; pogarda dla wszystkich wygód
- ▶ Бочка Диогена – условия жизни в полном единении, в отрыве от общества
- ▶ Latarnia Diogenesa – symbol pogardy dla środowiska, społeczeństwa, otoczenia, a także niewiary w możliwość znalezienia prawdziwego człowieka
- ▶ Фонарь Диогена – символ упорных, но тщетных поисков, стремления найти кого-либо, что-либо

Diogenes (412–323 r. p.n.e.) z Synopy, filozof grecki ze szkoły cyników, uczeń i następca Antystenesa, głosił, że człowiekowi do szczęścia wystarczy zaspokojenie tylko najelementarniejszych potrzeb, sam ograniczał się też do minimum. Według Seneki miał mieszkać w wielkiej glinianej beczce; pewnego razu w biały dzień spacerował z zapaloną latarnią, mówiąc: „Szukam człowieka”.

Dytyramb

- ▶ Dytyramb – pieśń pochwalna; utwór wychwalający, sławiący kogoś, panegiryk; entuzjastyczna, podniosła pochwała
- ▶ Петь дифирамбы – неумеренно, восторженно хвалить, восхвалять кого-либо или что-либо

Gr. dithýrambos. Dytyramb – grecka pieśń chóralna, z towarzyszeniem aulosu, ku części boga Dionizosa; śpiewana przez chóry przebrane za satyrów z orszaku boga; prawdopodobnie dała początek (VI w. p.n.e.) tragedii.

Edyp

- ▶ Kompleks Edypa – podświadoma skłonność seksualna syna do matki i związane z nią uczucie wrogości wobec ojca oraz poczucie winy i lęk przed karą
- ▶ Эдипов комплекс – значение jest identyczne z polskim

W najpopularniejszej wersji, propagowanej przez Delfy i przyjętej przez tragiczków greckich, Apollo ostrzega Lajosa za pośrednictwem wyroczni delfickiej przed spłodzeniem syna, bo temu przeznaczony jest zabić ojca i poślubić własną matkę. Ale Jokasta mimo to urodziła syna. Chłopca wychowali król Koryntu Polibos i królowa Meropa. Edyp zabił ojca, nie wiedząc, że popełnia ojcobójstwo. Potem on został królem Teb i pojął Jokastę za żonę.

Egida

- ▶ Pod egidą – pod opieką, protektoratem, pod przewodnictwem
- ▶ Под эгидой – под властью, под руководством кого-либо или чего-либо (делать что-либо)

Łac. aegis, z gr. aigis 'koźła skóra; tarcza Zeusa' od aiks 'koza'; w mitologii greckiej tarcza sporządzona przez Hefajstosa z metalu (albo ze skóry kozy Amaltei), cudowny atrybut Zeusa, później Apolla, opisany przez Homera w *Iliadzie* i *Odyssei*. Patrz też hasło „auspicje”.

Gordyjski

- ▶ Węzeł gordyjski – trudny, skomplikowany problem
- ▶ Гордиев узел – трудно разрешимое, запутанное дело, задача
- ▶ Przeciąć (rozciąć, rozwiązać) gordyjski węzeł – roztrzygnąć jakąś trudną skomplikowaną sprawę zwykle w sposób stanowczy, radykalny, prędko, śmiało
- ▶ Разрубать, рассекать (разрубить) гордиев узел – разрешить сложный, запутанный вопрос, трудную задачу, смело, решительно, сразу

Według podania u Plutarcha: kunsztowy węzeł zawiązany przez Gordiusza, króla Frygii. Ten, kto ów węzeł rozwiąże, miał zostać panem świata. Gdy Aleksander Wielki ujarzmił Frygię i zajął Gordion, spróbował rozwiązać węzeł, nie mogąc tego uczynić, rozciął go mieczem.

Feniks

- ▶ Feniks, odrodzić się jak Feniks z popiołów – symbol odradzania się, odmładzania się w oczyszczającym ogniu, powstawania z popiołów, regeneracji, smartwychwstania
- ▶ Птица Феникс, возродиться как Феникс из пепла – символ вечности, вечного возрождения; перен. Человек, чей талант способен к возрождению даже после тяжелых жизненных потрясений, или выдающиеся произведения искусства, к которому возвращается любовь публики, несмотря на годы гонений, запретов

Feniks 'ptak słoneczny' wielkości orła ze szkarłatnym czubem, złocistymi piórami na szyi, białym ogonem i oczami podobnymi do gwiazd. Żył prawie 500 lat. Kiedy czuł zbliżającą się śmierć, wił sobie gniazdo na szczycie palmy i tam umierał spalony promieniami słońca. Z jego popiołów powstawał nowy Feniks.

Herkules

- ▶ Praca herkulesowa – *praca, której wykonanie przekracza ludzkie siły; aluzja do dwunastu prac, które miał wykonać Herkules*
- ▶ Геркулесова работа, геркулесов труд – *praca, wymagająca nieumowiernych usiłowań*
- ▶ Herkulesowa siła – *niezwykła, nadludzka*

Herakles, Herkules, gr. Hēraklēs, łac. Hērkuless – syn Zeusa i Alkmeny, najulubieńszy i najsyńniejszy bohater Greków, odznaczający się nadludzką siłą, odwagą, wytrzymałością, dobrocią i współczuciem, ale też raptus, impetyk, grubianin. W wywołanym przez Herę napadzie szań zabił żonę i dzieci, wzięwszy je za wrogów. Aby oczyścić się z tej zbrodni, musiał zgodnie z brzmieniem wyroczni wykonać 12 niebezpiecznych prac w służbie u tchórzliwego Eurysteusa, zaczynając od zabicia Lwa Nemejskiego, a kończąc na porwaniu z Hadesu Cerbera. Po śmierci został zabrany przez Zeusa na Olimp i obdarowany nieśmiertelnością, a za żonę otrzymał wiecznie młodą Hebę, córkę Zeusa i Hery.

Ikar

- ▶ Ikarowe loty – *zbyt wysokie, podniebne, zbyt szaleńcze na to, aby mogły się nie skończyć katastrofą*
- ▶ Полет Икара – *смелые, (часто) тщетные дерзания*

Ikar – syn Dedala. Po uwięzieniu przez króla Minosa uciekł z Krety wraz z ojcem, dzięki skonstruowanemu przez Dedala skrzydłom z wosku i piór. Niedoświadczony Ikar za bardzo zbliżył się do słońca, które stopiło wosk i młodzieniec spadł na wyspę Ikaria.

Jabłko

- ▶ Jabłko niezgody – *przyczyna sporu*
- ▶ Яблоко раздора – *повод, причина ссоры, споров, серьезных разногласий*

Wyrażenia pochodzą z mitu o jabłku, które bogini Eris rzuciła na stół między gości (z napisem: „Najpiękniejszej!”). Między Herą, Afrodytą i Ateną wybuchł spór o to, której z nich się ono należy. Za sędzię w sporze obrano Parysa jako najpiękniejszego mężczyznę, wówczas jeszcze pasterza w górach Idy. Boginie wraz z Hermesem udały się do niego, przy czym każda z nich jawnie usiłowała przekupić sędzię: Hera obiecała mu władzę, Atena sławę wojenną, a Afrodyta najpiękniejszą kobietę za żonę. Paris przyznał jabłko Afrodydzie, za co z jej pomocą dostał Helenę. Jest to typowa bajka ludowa, podobna w zasadzie do biblijnej opowieści, w której Salomon wybiera między mądrością, potęgą i sławą.

Kalendy

- ▶ Na greckie kalendy (odłożyć do greckich kalend) – *na święty nigdy, nigdy*
- ▶ Откладывать/отложить, делать/сделать до греческих календ – *об откладывании чего-либо на неопределенный, длительный срок; об исполнении чего-либо с большой задержкой, с опозданием*

Łac. ad Kalendas Graecas, wyrażenie, którego używał cesarz August. Wyrażenie żartobliwe, mające sprzeczności, bo u Greków nie było ani żadnej tradycji świętowania pierwszego dnia miesiąca (bo istniał księżycowy kalendarz z ruchomymi dniami), ani kalend, dni, kiedy zwracano długi.

Kastor

- ▶ Kastor i Polluks – *wierni, nierozłączni przyjaciele*
- ▶ Кастор и Поллукс – *два неразлучных друга*

Gr. Kástor, Polydeúkēs; łac. Castor, Pollux. W mitologii grecko-rzymskiej synowie Zeusa i Ledy, bliźnięta, zwani Dioskurami (gr. Dióskuroi dosł. Synowie Zeusa), bracia pięknej Heleny i Klitajmestry. Według wcześniejszej wersji mitu greckiego byli synami Tyndareosa. Kastor służył jako ujeżdżacz koni, Polluks jako pięściarz. Brali udział w wyprawie Argonautów, w łowach na dzika kalidońskiego, w walce Heraklesa z Amazonkami. Kastor zginął w walce z Idasem i Linkeusem, którym Dioskurowie porwali narzeczone, Foibe i Hilareję, córki ich wspólnego stryja, Leukippa. Dioskurowie prawdopodobnie byli pierwotnie peloponeskimi bóstwami światła, adoptowanymi przez doryckich najeźdźców jako herosi, czczeni jako opiekunowie żeglugi i gościnności. Umieszczeni na niebie jako gwiazdozbiór Bliźnięt.

Koń

- ▶ Koń trojański – *o kimś (o czymś), kto (co) podstępnie wprowadzony (wprowadzone) do danego środowiska działa w nim na jego szkodę, a w ostatecznym celu ma je zniszczyć*
- ▶ Троянский конь – *тайный, коварный замысел*

Według mitologii greckiej ogromny drewniany koń z ukrytymi wewnątrz wojownikami, pozostawiony pod Troją w 10. roku wojny przez Greków, którego Trojanie wprowadzili do miasta, co stało się powodem ich klęski.

Nie ufajcie koniowi, Trojanie! – łac. Equo ne credite, Teucri! Z *Eneidy*, 2.48 Wergiliusza.

Czymkolwiek to jest, lękam się Danaów (Greków), nawet gdy składają dary. Łac. quidquid id est, timeo Danaos et dona ferentes z *Eneidy*, 2. 49 Wergiliusza;

ostrzeżenie Laokoona na widok konia drewnianego przed murami Troi.

Krezus

- ▶ Bogaty jak Krezus – *człowiek bardzo bogaty; bogacz, milioner*
- ▶ Богат как Крѐз – *об очень богатом человеке*

Gr. Kroisos, ostatni król Lidii od ok. 560 do 546 r. p.n.e. słynący z olbrzymich bogactw i stąd już w starożytności imię jego stało się synonimem bogacza.

Kruk

- ▶ Biały kruk – *1. rzadkość bibliofilska 2. rzadki i cenny wytwór kultury*
- ▶ Белая ворона – *редкий, резко отличный от остальных, человек*

Łac. rara avis – rzadki ptak, rzadkość; fenomen, unikat, rarytas z Satyr Juwenalisa.

Laur

- ▶ Okrywać się (okryć się) laurami – *zdobywać, zdobyć sławę*
- ▶ Spoczywać, zasypiać na laurach – *zaprzestać jakiejś działalności, zadowolony się pierwszymi osiągnięciami*
- ▶ Почивать на лаврах – *удовлетворившись достигнутым, совершённым, успокоиться на этом*
- ▶ Wieńczyć laurem – *sławić kogoś, dać komuś honory*
- ▶ Увенчивать (увенчать) лаврами кого – *прославлять кого-либо, воздавать почести кому-либо*
- ▶ Zebrać (zbierać) laury – *osiągać powodzenie, odnosić sukcesy*
- ▶ Zdobywać laury – *zwyćżać, zdobywać sławę, powodzenie, uznanie, odnosić sukcesy*

Laur – wieniec laurowy, symbol zwycięstwa. Pochodzi ze starożytnej tradycji greckiej, kiedy nagradzano zwycięzcę wieniec laurowym czy palmą pierwszeństwa. Uroczyste wieńczenie laurem odbywało się w Grecji na igrzyskach pytyjskich, ustanowionych na cześć Apolla. Często używano lauru dla określenia osiągnięcia w jakiejś dziedzinie: np. laur poetycki, laur olimpijski.

Midas

- ▶ Midasowe uszy – *osłe uszy, wiadoma oznaka głupoty, zarozumiałości, złego gustu*
- ▶ Мидасовы уши – *о чьей-либо глупости, которая каким-либо образом неожиданно*

обнаруживается (часто из-за болтливости самого глупца)

Midas, syn Gordiosa i Kybele, był królem Frygów, właścicielem słynnego skarbcza. Według mitu greckiego Midas organizował konkurs muzyczny między Apollinem a Panem. Gdy nagrodę przyznano Apollinowi, Midas nieostrożnie wyraził swe zdziwienie, a Apollo za jego głupotę ukarał go osłimi uszami.

Morfeusz

- ▶ W objęciach Morfeusza – *we śnie, śpiąc(y)*
- ▶ В объятиях Морфея – *спать*

Pochodzi z greckiej mitologii. Morfeusz to jeden z trzech synów Hypnosa (snu), zsyłający marzenia senne o ludzkich kształtach.

Narcyz

- ▶ Zakochany w sobie jak Narcyz – *człowiek zakochany w sobie, w swojej urodzie*

Gr. Nárkissos, według greckiej mitologii piękny młodzieniec, syn boga rzeki Kefizos w Beocji i nimfy Lejriope. Wśród wielu śmiertelniczek i bogiń, które się w nim kochały, była nimfa Echo, która z wolna usychała z tej miłości, tak że w końcu pozostało jedynie echo jej głosu. Nemezis, bogini zemsty, ukarała Narcyza miłością do własnego odbicia w wodzie, które adorował do końca swych dni. W końcu zmarł i został zamieniony w kwiat nazwany jego imieniem.

Odys

- ▶ Podstępny jak Odys – *człowiek chytry i przebiegły, pełen forteli*

Odyszeusz, król Itaki, jeden z greckich wodzów w czasie wojny trojańskiej. Dzięki swej chytryści i odwadze stał się jednym z najsłynniejszych bohaterów wojny: podstępem odkrył Achilleś wśród córek Likomedesa. Był podziwiany przez Greków zarówno ze względu na dokonania w walce, jak i niezwykłą podróż, którą odbył w drodze powrotnej spod Troi do swego królestwa na wyspie. Rzymianie znali bohatera pod imieniem Ulissesa.

Olimp

- ▶ Olimpijski spokój – *spokój niewzruszony*
- ▶ Олимпийское спокойствие – *невозмутимое спокойствие*

Olimp – masyw górski w południowej Grecji oddzielający Tesalię od Macedonii. Najwyższy (2917 m) szczyt był według wierzeń starożytnych Greków siedzibą bogów, nazwanych dlatego bogami olimpijskimi. Olimpijscy bogowie zawsze mieli uroczysty wyraz twarzy i niewzruszony spokój ducha. Później wyrażenie 'olimpijski' określało najwyższy stopień

czegoś: np. olimpijski spokój 'spokój niewzruszony, jak u bogów'.

Pandora

- ▶ Puszka Pandory – *źródło niekończących się kłopotów, smutków, nieszczęść, utrapień*
- ▶ Пандорин ящик – *источник несчастий, бедствий*
- ▶ Otwierać (otworzyć) puszkę Pandory – *doprowadzić (czasem niechcący) do powstania sytuacji, która wymknie się spod kontroli, a opanowanie jej będzie wymagać trudnych zabiegów i pochłonie wiele wysiłku*

Według mitu greckiego – kiedy Prometeusz wykraść bogom ogień i ofiarował go ludziom, Zeus postanowił zemścić się na całym rodzaju ludzkim. Nakazał Hefajstosowi wyrzeźbić kobietę, którą, pięknie ubraną przez boginie, zesłał na ziemię wraz z tajemniczą zamkniętą beczką. Na ziemi Pandora została żoną Epimeteusza. Kiedy otworzyła z ciekawości beczkę, na świat wypęły choroby, nieszczęścia i cierpienia, z wyjątkiem Nadziei, przywartej mocno do dna puszkii. Takie to 'prezenty' przekazał Zeus ludziom, aby pomścić czyn Prometeusza.

Paniczny

- ▶ Paniczny strach (panika) – *lęk*
- ▶ Панический страх – *безотчетный, внезапный, сильный, вызывающий смятение*

Paniczny strach – lęk, który według mitu greckiego Pan budził niekiedy przez swe nagłe, przeraźliwe krzyki, zwłaszcza w ciszy południowej sjeisty, kiedy w szczytovej godzinie upału śpi człowiek i przyroda; przerażenie ludzi zerwanych ze snu nawiązuje tu zapewne do widoku pędzącego na oślep, przestraszonego stada. Krzyk jego miał wywołać panikę wśród Persów w czasie bitwy pod Maratonem, co było przyczyną wprowadzenia kultu Pana w Attyce, a później też w całym świecie helleńskim. Miał on także zsyłać koszmary senne, choć nie wszystkie jego sny były nieprzyjemne.

Parnas

- ▶ Wejść (wstąpić) na Parnas – *stać się poetą, zacząć pisać wiersze*
- ▶ Взойти (взобраться) на Парнас – *стать поэтом, заговорить стихами*

Gr. Parnassós, masyw górski w Fokidzie (śr. Grecja), na południu od Zatoki Korynckiej o dwóch szczytach, z których jeden był przez starożytnych Greków poświęcony Apollinowi i muzom, a drugi – Dionizosowi (odbywały się tam orgie dionizyjskie). Dzięki związkowi z muzami (choć częściej kojarzono je z górą Helikon) Parnas uważano za siedzibę poezji i muzyki.

Partyjski

- ▶ Partyjska strzała – *ostre, celne, trafne, dotkliwe słowa, powiedziane na odchodnym, tuż przed odejściem na pożegnanie*
- ▶ Парфянская стрела – *находчивый довод, приберегаемый к концу спора и приводящий собеседника в замешательство*

Związek pochodzi z dziejów Rzymu. Partowie – staroirańskie plemiona, które w III w. p.n.e. wyruszyły ze swoich siedzib na wschód od Morza Kaspijskiego i założyły centralistyczne państwo między Medią a Baktrią. Plemiona te miały ciekawą taktykę bitew. Partowie, udając ucieczkę w popłochu, strzelali do nieprzyjaciela z łuków przez ramię, siedząc na grzbiecie galopującego konia, co nie sprawiało im jako zawołanym jeźdźcom żadnej trudności.

Penelopa

- ▶ Praca Penelopy – *praca nie mająca kresu, nie dająca żadnych rezultatów*
- ▶ Работа Пенелопы – *нескончаемая работа*
- ▶ Wiema jak Penelopa – *dozgonnie wierna żona, wzór stałości uczuć małżeńskich*
- ▶ Пенелопа – *верная жена*

Córka króla Sparty Ikariosa i nimfy Periboi, wierna żona władcy Itaki Odysusza, którą podziwiano za wytrwałość, z jaką przez prawie dwadzieścia lat czekała na powrót męża. Oblegana przez zalotników przez długi czas odmawiała im, tłumacząc się koniecznością dokończenia całunu dla swego teścia. Każdej nocy w tajemnicy pruba to, co zrobiła w dzień, dopóki nie powrócił Odysusz.

Platon

- ▶ Miłość platoniczna – *czyli miłość subtelna, bezcielesna, bez znamienia cielesnej erotyki*
- ▶ Платоническая любовь – *чувство, основанное на духовном родстве, исключающее естественные между мужчиной и женщиной интимные отношения*

Od imienia Platona (właściwie Arystoklesa), ok. 427-347 r. p.n.e., filozofa greckiego, ucznia Sokratesa. Platoniczny, czyli oparty na skłonności wyłącznie duchowej, pozbawiony pierwiastka zmysłowego, nie mający się zrealizować. Pojęcie miłości platonicznej bierze się z Akademii Platonskiej, grupy uczonych we Florencji w XV wieku.

Prokrust

- ▶ Łoże Prokrusta – *system, doktryna, polityka itp., które (w sposób gwałtowny) zmuszają do dostosowania się do czegoś albo do ulegania*

czemuś bez względu na indywidualne różnice albo szczególnie okoliczności

- ▶ Прокрустово ложе – то, что является мерилом для чего-либо, к чему насильственно подгоняют или приспособливают что-либо

Gr. Prokroustēs, przydomek attyckiego rozbójnika Damastesia (Polypemona), który według mitu greckiego, napadał między Megarą i Atenami na podróżnych i torturował, dopasowując ich do rozmiarów swego łoża przez rozciąganie ciała albo przycinanie nóg; zabity przez Tezeusza.

Prometeusz

- ▶ Prometejski ogień – iskra bogów, natchnienie, zasada życia; ogień, którym Prometeusz tchnął życie w gliniane figury ludzkie; umiętność kunsztu i rzemiosła, których Prometeusz nauczył ludzi
- ▶ Прометеев огонь – дух благородства, мужества, неугасимое стремление к достижению высоких целей

Prometeusz, gr. przewidujący, mitologiczny grecki tytan, syn tytana Japeta i Temidy. Znany był z przychylności, jaką okazywał ludziom. Zeus ukrył ogień, ale Prometeusz wykrał go i zaniósł na ziemię. Podarował ludziom ogień, podstawę cywilizacji. W ten sposób popadł w konflikt z Zeusem, który zbuntowanego tytana przykuł do skały Kaukazu i posłał orła, by mu wyjadał wątrobę. Prometeusz został uwolniony po tym, jak wyjawiał Zeusowi, że nimfa morska Tetyda urodzi syna potężniejszego od swego ojca. Wydając Tetydę za śmiertelnika, bogowie zabezpieczyli swe panowanie.

Pyrrus

- ▶ Pyrrusowe zwycięstwo – zwycięstwo pozorne, osiągnięte zbyt wielkim kosztem, niewspółmierne do poniesionych strat
- ▶ Пиррова победа – победа, стоившая слишком больших жертв, а потому равносильная поражению

Od imienia Pyrrusa (gr. Pyrrhos), władcy Epiru. Po zwycięstwie nad Rzymianami pod Ausculum w Apulii (279 r. p.n.e.), okupionym ogromnymi stratami, Pyrrus miał powiedzieć słynne słowa: „Jeszcze jedno takie zwycięstwo, a będziemy straceni”.

Róg obfitości

- ▶ Róg obfitości (róg Amaltei) – o czymś, co pojawia się w obfitości, występuje w wielkiej liczbie
- ▶ Рог изобилия (рог Амалтеи) – о богатстве, изобилии чего-либо

- ▶ Sypać z rogu obfitości – o czymś, co pojawia się w obfitości, występuje w wielkiej liczbie

Według mitologii greckiej – nimfa – koza Amaltea, która na Krecie karmiła swoim mlekiem małego Zeusa, po śmierci której bóg Olimpu zrobił sobie z jej skóry słynną tarczę obronną, zwaną Egidą i też róg obfitości, który na każde życzenie właściciela napełniał się owocami. Róg Amaltei – róg obfitości, atrybut Plutosa i Dionizosa jako patronów płodności ziemi, bogactwa, obfitości, stale napełniający się płodami ziemi ufamany róg kozy Amaltei, którą wdzięczny Zeus po jej śmierci umieścił na firmamencie jako gwiazdę Kozę (łac. Capella).

Rubikon

- ▶ Przekroczyć Rubikon – przekroczyć granicę czegoś, zrobić stanowczy krok, powziąć nieodwołalną, nie dającą się cofnąć decyzję
- ▶ Перейти Рубикон – сделать решительный шаг, определяющий дальнейшие события, совершить решительный поступок, имеющий поворотное значение в жизни

Łac. Rubico, rzeczka w płn. Italii, która w czasach republiki stanowiła granicę między Galią Przedalpejską a Italią właściwą. Kiedy Juliusz Cezar przekroczył z legionami Rubikon, rozpoczęła się faktycznie wojna domowa.

Runo

- ▶ Złote runo – bogactwo, majątek
- ▶ Золотое руно (Язона) – о богатстве, предмете завоевательных стремлений

Złote runo – cel wyprawy Argonautów. Jądro historyczne mitu to zapewne wyprawy czarnomorskie, kolonizacyjne i handlowe Greków. Najpopularniejsza wersja mitu pochodzi z fragmentarycznie tylko zachowanej tragedii Eurypidesa *Frykos*.

Scylla

- ▶ Między Scyllą i Charybdą patrz hasło „Charybda”

Syreny

- ▶ Syreni śpiew – czarujący, urzekający, kusicielski, uwodzicielski
- ▶ Пение сирен – льстивые речи, которыми кто-либо старается обмануть легковерного

Syreny – piękne nimfy morskie, czarowały żeglarzy swym uwodzicielskim śpiewem. Początkowo przedstawiano je jako ptaki z głową kobiety, później jednak przekształciły się w piękne kusicielki.

Szyf

- ▶ Praca syzyfowa – *praca ciężka, bezcelowa, skazana na niepowodzenie*
- ▶ Сизифов труд – *тяжелая, бесконечная и бесплодная работа*

Szyf (wg mitologii greckiej) – syn Eola, króla Tesalii i Enarete, mąż Meropy. Po śmierci w Hadesie odbywał za swe liczne sprawy straszliwą pokutę, o której w *Odysei* Homera Odyszeusz opowiada królowi Feaków: „I Syzyfa widziałem cierpiącego srodze. Oburącz dźwigał głaz olbrzymi. Zapierając się rękami i nogami, pchnął go w górę, ale kiedy już był w szczycie, bezwstydną głaz odwracał się i własnym ciężarem znów spadał w dół. A on znów, napięty jak łuk, toczył go w górę”.

Środek

- ▶ Złoty środek – *umiarkowana, pośrednia możliwość, kompromis*
- ▶ Золотая середина – *промежуточная позиция; промежуточное положение; образ действий, поведения и т.п., лишенный крайностей*

Łac. aurea mediocritas – wypowiedź Horacjusza.

Tantal

- ▶ Męki Tantala – *dręczące, niezaspokojone pragnienie czegoś*
- ▶ Танталовы муки – *страдания, вызываемые созерцанием желанной цели и сознанием невозможности её достигнуть*

Gr. Tántalos, według mitologii greckiej syn Zeusa, król Lidii, bogacz, właściciel żyznych ziem wokół góry Sypilos w Azji Mniejszej, którego bogowie zapraszali do swego stołu na Olimpie. On jednak, grzesznik – recydywista, wystawiał wszechwiedzę bogów na próbę, wykradał im ambrozię i częstował nią swoich śmiertelnych przyjaciół, rozpowiadał zasłyszane na ucztach olimpijskich tajemnice bogów. Za karę skazany został na wieczne męki głodu i pragnienia: stał w wodzie, zanurzony po szyję, a najpiękniejsze owoce zwisały się z gałęzi tuż nad jego głową i gdy nachylał się, aby się napić, wody opadały, gdy sięgał po owoce, ulatywały w górę. Są to przysłowiowe męki Tantala.

Wiek

- ▶ Złoty wiek – *okres największego rozkwitu kultury (literatury, sztuk plastycznych); okres największego rozkwitu jakiejś dziedziny sztuki*
- ▶ Золотой век – *1. о времени наивысшего расцвета науки и культуры в истории какого-*

либо народа 2. о самом лучшем времени, периоде

Łac. aurea aetas. W mitologii grecko-rzymskiej okres historii świata, zwłaszcza według systematyki Hezjoda i Owidiusza. Hezjod w *Pracach i dniach* wymienia 5 wieków: złoty albo patriarchalny pod władzą Saturna, srebrny albo zmysłowy pod władzą Zeusa, spiżowy albo wojenny pod władzą Posejdona, heroiczny pod władzą Aresa i żelazny, obecny, pod władzą Plutona. Owidiusz w *Metamorfozach* powiada: „Złoty wiek był pierwszy (łac. aurea prima sata est aetas) [...] była wieczna wiosna [...], płynęły strugi mleka i słodkiego nektaru, a złoty miód ciekł z zieleniejącego dębu...”.



EPONIMY

Fama

- ▶ *wieść, nowina, pogłoska; rozgłos, sława*
- ▶ крылатая молва – *о быстро распространяющейся молве*
- ▶ стужёбна fama – *plotka*
- ▶ стоустая молва – *слухи, сплетни*

Łac. fama, czyli pogłoska. W mitologii grecko-rzymskiej Fama to bogini, mająca skrzydła, tyśiąc oczu i głosów. Fama – to uosobienie wieści szybko rozchodzącej się plotki, nieobliczalnej, zmiennej opinii publicznej; rozgłos, sława.

Kassandra

- ▶ вещая Кассандра

Gr. Kassándra, Aleksandra, w mitologii greckiej najpiękniejsza córka króla Troi, Priama. Zakochał się w niej Apollo i udzielił jej daru proroczego, ale gdy nie odwzajemniła miłości boga, ten za karę sprawił, że nikt nie wierzył jej przepowiedniom; daremnie przestrzegała Trojan przed drewnianym koniem Greków, na próżno przepowiadała klęskę miasta.

Meduza

- ▶ *kobieta mająca złe, wrogie spojrzenie*
- ▶ взгляд Медузы – *тяжелый, ненавидящий взгляд злобного человека*

Gr. Médousa ‘chytra’. W mitologii greckiej jedna z trzech Gorgon, śmiertelna. Była rodzajem upiora albo demona, jakich ślady zachowały się jeszcze w dzisiejszych wierzeniach ludowych Grecji. Perseusz ściął jej głowę, kiedy spała; dokonał tego posługując się zwierciadłem, aby uniknąć jej wzroku, który by go zmienił w kamień, po czym głowę tę podarował Atenie.

Pigmalion

► Pygmalion

W mitologii greckiej król Cypru i słynny rzeźbiarz zakochuje się w wyrzeźbionym przez siebie posągu dziewczyny z kości słoniowej. Prosi Afrodytę, aby tchnęła życie w statuę; bogini spełniła jego życzenie. Po raz pierwszy ten mit został opisany u Owidiusza w *Metamorfozach*.

Sfinks

- *osoba tajemnicza, zagadkowa, milcząca lub niejasno się wypowiadająca*
- сфинксова загадка – что-либо неразрешимое

Według mitologii greckiej – mityczny potwór o głowie kobiety, tułowiu lwa, ogonie węża, z orlimi skrzydłami. Zesłała go Hera na Teby za homoseksualne zachowania króla Lajosa. Sfinks zadawał wszystkim podróżnym zagadkę, której nikt nie mógł rozwiązać i wszyscy ginęli z ręki potwora. Dopiero Edyp rozszyfrował, że istota, która chodzi rano na czterech nogach, po południu na dwóch, a wieczorem na trzech, to człowiek. Wówczas Sfinks zginął rzucając się w przepaść.

Temida

- przen. *sprawiedliwość, prawo, sądownictwo*
- весы Фемиды – о правосудии

Gr. Thémis, tytanka, córka Uranosa i Gai (Nieba i Ziemi). Bogini sprawiedliwości i praw. Przedstawiana z rogami obfitości, wagą, niekiedy z opaską na oczach ('ślepe prawo') i mieczem w dłoni.



SENTENCJE

Ab ovo

- *Od samego początku*
- (Начинать) с (от) яиц Леды (от яйца) 'начинать с самого начала'

Łac. dosł. od jaja, część przysłowia *ab ovo usque ad mala* (dosł. od jaja do jabłek). Zwrot ten pochodzi z rzymskiej tradycji jedzenia. Każdy obiad czy ucztę zaczynało się od jajka a kończono podaniem owoców, jabłek. Horacy („Sztuka poetycka”) sławi Homera, że nie rozpoczął Iliady od jaja Ledy, z którego wykluła się Helena, ale przystąpił od razu do sedna rzeczy. Leda – królowna etońska, małżonka Tyndareosa, króla Sparty, matka Heleny, Klitajmestry, Kastora i Polluksa.

Alea iacta est

- *Kości zostały rzucone – wyrażenie oznaczające śmiałą, nieodwołalną decyzję*
- Жребий брошен – принято окончательное решение, сделан решительный шаг, обычно в каком-либо деле и т.п.

Łac. dosł. kostka została rzucona (gra się rozpoczęła) – słowa, które miał wypowiedzieć Juliusz Cezar przekraczając rzekę Rubikon (granice Italii) i wbrew rozkazom senatu rozpoczynając wojnę domową (ze Swetoniusza *Boski Juliusz*).

Alfa i omega

- *początek i koniec, wszystko; absolutny autorytet, wyrocznia*
- альфа и омега – 1. начало и конец 2. сущность, основа, самое главное

Gr. alpha 'pierwsza litera alfabetu greckiego'; omega 'ostatnia litera alfabetu greckiego'.

Alma mater

- *nazwa wyższej uczelni, zwł. uniwersytetu*
- альма матер – традиц. образное название учебных заведений, чаще всего высших

Łac. 'matka karmicielka (o takich boginiach jak Ceres, Kybele)', od *almus* 'odżywczy; owocny' i *mater* 'matka'.

Alter ego

- *drugi ja*
- *bliski przyjaciel, powiernik, zaufany zastępca*
- альтер эго (другое я) – ближайший друг

Wyrażenia tego po raz pierwszy użył grecki filozof Zenon.

Et tu, Brute, fili!

- *Et tu, Brute, contra me? I ty, Brutusie? – zaskoczenie z powodu niezgody z kimś, czymś; zdrady przyjaciela*
- *И ты, Брут! – восклицание при неожиданной измене, несогласии с чем-либо или непостоянстве друга*

Według tradycji – słowa Cezara wypowiedziane w chwili, gdy Brutus przebijał go sztylblem. Brutus Markus Iurius (85-42 r. p.n.e.), filozof, mówca, polityk i pisarz rzymski, wychowanek Katona; syn jego przyrodnej siostry Serwili, przyjaciółki Cezara (stąd nietrafny domysł, że Cesar był ojcem Brutusa).

Hannibal ante portas!

- ▶ Hannibal przed bramami – *niebezpieczeństwo zbliża się, zagraża (ojczyźnie, krajowi, miastu)*
- ▶ Ганнибал у ворот – *о близкой и грозной опасности*

Według Liwiusza – okrzyk trwogi Rzymian po zwycięstwie Hannibala pod Kannami. Hannibal (247–183 albo 182 r. p.n.e.) wódz kartagiński, jeden z najwybitniejszych dowódców antycznych, syn Hamilkara Barkasa, który wychował go w zacieklej nienawiści do Rzymian.

O tempora! O mores!

- ▶ O czasy! O obyczaje! – *wyraz zdziwienia ze współczesnych czasów i obyczajów*
- ▶ О времена, о нравы! – *восклицание удивления по поводу обычаев, моральных устоев определенного общества и периода жизни*

Niestety, jakże zmieniły się czasy na gorsze! Jak się zespuły obyczaje! Te słynne słowa wypowiedział Cyncero w swoim przemówieniu „Przeciw Katylinie”.

Panem et circenses

- ▶ Chleba i igrzysk – *hasło wyrażające ograniczenie potrzeb ludu rzymskiego w okresie cesarstwa do żądania darmowego chleba i rozrywki*
- ▶ хлеба и зрелищ – *о потребностях невежественных, недалеких людей, жаждущих лишь пропитания и низкопотребных развлечений*

Cytat dołownie tłumaczy się jako ‘chleba i igrzysk cyrkowych’, wypowiedź Juwenalisa, rzymskiego poety w *Satyrach*.

Tabula rasa

- ▶ dosł. tabliczka wygładzona – 1. czysta *nie zapisana karta* 2. filoz. wg J. Locke’a – *pierwotny stan umysłu ludzkiego, pozbawionego wszelkiej wiedzy, która może pochodzić jedynie z doświadczenia*
- ▶ табула раса – *чистый лист; нечто чистое, нетронутое*

Veni, vivi, vici

- ▶ Przybyłem, zobaczyłem, zwyciężyłem – *znaczenie jak w języku rosyjskim*
- ▶ Пришел, увидел, победил – *применяется иногда иронически, в тех случаях, когда кто-либо воображает, что ему удалось быстро решить/разрешить какую-либо трудную задачу*

Słowa Juliusza Cezara zawiadamiającego senat o swym zwycięstwie nad królem Pontu Farnacesem w 47 r. p.n.e.

BIBLIOGRAFIA

- Głowińska K (2000), *Popularny słownik frazeologiczny*, red. naukowy prof. T. Piotrowski, Warszawa: wyd. Wilga.
- Kopaliński W. (1996), *Słownik eponimów, czyli wyrazów odmiennych*, Warszawa: wyd. Naukowe PWN.
- Kopaliński W. (1996), *Słownik mitów i tradycji kultury*, Kraków: wyd. Naukowe PWN.
- Kopaliński W. (1995), *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*, Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Skorupka S. (1999), *Wielki słownik frazeologiczny języka polskiego*, t. 1-2, Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Wielki słownik frazeologiczny rosyjsko-polski, polsko-rosyjski* (1998), red. J. Lukszyn, Warszawa: Przedsiębiorstwo Wydawnicze Herold G. Dictionaries.
- Uniwersalny słownik języka polskiego* (2003), red. S. Dubisza, t. 1-4, Warszawa: wyd. Naukowe PWN.
- Podręczny słownik frazeologiczny języka polskiego* (1995), Warszawa: wyd. Naukowe PWN.
- Берков В. П., Мокиенко В. М., Шулежкова С. Г. (2000), *Большой словарь крылатых слов русского языка*, Москва.
- Ашукин Н. С., Ашукина М. Г. (1987), *Крылатые слова*, Москва.
- Кохтев Н. Н., Розенталь Д.Э. (1990), *Фразеологические обороты*, Москва.
- Бирих А. К., Мокиенко В. М., Степанкова Л. И. (1998), *Словарь русской фразеологии: историко-этимологический справочник*, Санкт-Петербург.
- Современный словарь иностранных слов* (1994), Санкт-Петербург.
- Фразеологический словарь русского языка* (1967), ред. А. И. Молоткова, Москва.
- Фразеологический словарь русского литературного языка XVIII-XX вв* (1995), ред. А. И. Федоров, Москва.
- (sierpień 2005)

PORTE LATINA

nowy podręcznik do języka łacińskiego i kultury antycznej

Patrz: s. 100 w tym numerze.

PODSTAWY GLOTTODYDAKTYKI



Anna Bączkowska¹⁾
Bydgoszcz

Jeszcze o metodzie kognitywno-korpusowej Odpowiedź na artykuł *Przyswajanie angielskich przyimków at, in, on: krytyka podejścia kognitywno-korpusowego*²⁾

Z zainteresowaniem przeczytałam zamieszczone w numerze 3/2005 w *Językach Obcych w Szkole* stanowisko autora artykułu „Przyswajanie angielskich przyimków at, in, on: krytyka podejścia kognitywno-korpusowego”, w którym odnosi się do nauczania przyimków według zaproponowanej przeze mnie metody (Bączkowska, 2004)³⁾. Cieszę się, że moja propozycja zachęciła nauczyciela języka angielskiego (a do takich właśnie osób artykuł był kierowany) do „eksperymentowania”, tj. nauczania języka w sposób inny niż tradycyjny. Świadczy to niewątpliwie o otwartości autora na innowacyjne metody nauczania, ale nie dziwi też, że – jak wszystko, co nowe – moja propozycja mogła wzbudzić sceptycyzm i krytykę wynikające przede wszystkim z niezrozumienia. Pozostając z całym szacunkiem dla autora wspomnianego artykułu i jego niewątpliwego wysiłku podjętego w imię przeprowadzenia swoich badań na podstawie mojej metody, nie mogę oprzeć się wrażeniu, że podstawy teoretyczne tej metody nie do końca zostały zrozumiane, a ich implementacja i późniejsza interpretacja są niepoprawne. Być może właśnie dlatego wyniki opisanych przez autora badań – jak twierdzi on – wykazały, że

metoda ta nie sprawdziła się. W odpowiedzi zatem na krytykę chciałabym odnieść się do kilku poruszonych kwestii, przypominając jednocześnie wybrane źródła i podstawy teoretyczne, a także metodologiczne rozstrzygnięcia metody kognitywno-korpusowej, które być może pomogą wyjaśnić niepowodzenie opisanego badania oraz bardziej przybliżyć samą metodę innym nauczycielom, szczególnie zaś sceptykom.



Kwestie metodologiczne

▼ Liczba badanych. Na początek pragnę zauważyć, że opisanie przez autora krytyki badanie zostało przeprowadzone na małej grupie – zaledwie dwudziestu osób. Dziesięć osób z owych dwudziestu, które uznały, że nie odpowiada im taka metoda nauczania, to, jak mi się wydaje, niewystarczająca liczba, aby stwierdzić, że wspomniana metoda się nie sprawdza.

▼ Problem stanowi też poziom uczniów. Zaproponowana przeze mnie metoda kognitywno-korpusowa jest zalecana dla studentów

¹⁾ Dr Anna Bączkowska jest zastępcą Dyrektora Instytutu Neofilologii i Lingwistyki Stosowanej oraz adiunktem w Katedrze Filologii Angielskiej Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy.

²⁾ Dariusz Langhoff (2005). *Przyswajanie angielskich przyimków at, in, on: krytyka podejścia kognitywno-korpusowego*, w: „Języki Obce w Szkole”, nr 3/2005, s. 69-72.

³⁾ Anna Bączkowska (2004). *Zestaw ćwiczeń do nauki angielskich przyimków in, at, i on: podejście kognitywno-korpusowe*, w: „Języki Obce w Szkole”, nr 2/2004, s. 61-64.

i uczniów na poziomie co najmniej średnio zaawansowanym. Autor badań nie sprecyzował, na jakim poziomie językowym są badani przez niego uczniowie.

▼ Czas trwania eksperymentu. W badaniach autora osoby badane miały zaledwie 60 minut na zapoznanie się zarówno z proponowaną metodą (gdzie tymczasem na przykład sama forma konkordancji wymaga serii lekcji wstępnych), jak i z jej aspektami merytorycznymi (schematy wyobrażeniowe). To zdecydowanie za mało czasu.

Skoro o czasie mowa, zwróćmy uwagę, że w artykule autor przedstawia tylko fragment lekcji. Może warto byłoby przyrzeć się całej jednostce (choć pożądanym byłoby właściwie przyjrzenie się całemu blokowi zajęć), która była poświęcona nauczaniu aż 15 znaczeń i to trzech przyimków, bez uwzględnienia logicznej kolejności ćwiczeń wprowadzających, utrwalających, sprawdzających itp. (do proponowanego przeze mnie przebiegu lekcji wróć w dalszej części artykułu). Przyznam, że nie wyobrażam sobie podjęcia się i liczenia na skuteczne nauczanie aż tylu zagadnień w trakcie jedynie fragmentu 60-minutowej lekcji przy użyciu zupełnie nowej metody, której uczniowie najwyraźniej nie rozumieją. Nie jest również przekonujące twierdzenie, że uczniowie byli proszeni o dalsze studiowanie przykładów w domu „włączając w to czytanie przykładów na głos”, ponieważ nie sposób sprawdzić, kto i w jakim zakresie wywiązał się z tej prośby. Autor zresztą nawet nie próbuje się dowiedzieć (lub nie dzieli się z czytelnikiem tą wiedzą), czy uczniowie „ćwiczyli” w domu, bowiem nie wspomina np. o ewentualnej ankiecie czy wywiadzie, które miałyby choćby w przybliżeniu zmierzyć tę dodatkową pracę uczniów.

▼ Interpretacja wyników. Wyniki badań są mało wyraziste. Różnica procentowa w osiągniętych rezultatach nauczania między poszczególnymi grupami (średnio około 7%) nie jest tak znacząca, by absolutnie dowodzić niepoprawności czy fałszywości metody kognitywno-kor-

pusowej, jak to sugeruje autor. Przypomnę też, że w tego typu badaniach, oprócz „średniej”, do której obliczenia ograniczył się autor, określa się też zwykle odchylenie standardowe, które daje pełniejszy obraz sytuacji.

▼ Materiał egzemplifikacyjny. Jeśli autor stwierdza, że takie „niekompletne (...) fragmenty zdań”, do tego „obustronnie amputowanych”, nie okazały się pomocne uczniom w opanowaniu nowego materiału, to wniosek może być taki, że autor wybrał z korpusu (napisał samodzielnie?) złe przykłady lub „amputował” je w nieodpowiednim miejscu. Być może również sama liczba przykładów była zbyt skromna: nie sposób przecież czegokolwiek uogólniać mając do dyspozycji tylko jeden czy dwa przykłady. W moich artykułach zwykle podaję ich więcej (choć niekoniecznie w jednym artykule czy w pojedynczym ćwiczeniu).

Jeśli chodzi o przebieg lekcji, to w moim artykule, na który powołuje się autor, wyróżniam następujące jej etapy: etap testujący (ćwiczenie 0), prezentacja przyimków (ćwiczenie 1-4), faza utrwalająca (ćwiczenie 5 i 6). Pragnę zauważyć, że – po pierwsze – moja propozycja zawiera dwa razy więcej ćwiczeń (sześć) w porównaniu z trzema zastosowanymi przez autora i – po drugie – znacznie większą liczbę konkordancji (około 40 w mojej propozycji) w porównaniu z zaledwie 15 przedstawionymi przez autora krytyki. Musi to pociągać za sobą niebagatelne konsekwencje w przebiegu procesu dydaktycznego. Większa liczba ćwiczeń oraz konkordancji zaprezentowanych przeze mnie pozwala uczniowi wielokrotnie powrócić do wcześniej już badanych kontekstów (choć niekoniecznie do tych samych przykładów) – i to pod innym „pretekstem”. Nie trzeba właściwie przypominać, że wielokrotne powtarzanie nowego materiału jest o tyle istotne, że – jak wiadomo z literatury psycholingwistycznej – im więcej razy coś powtórzymy i im dłużej przetwarzamy dane informacje w pamięci, tym większe szanse, że to zapamiętamy⁴⁾. W mojej

⁴⁾ W literaturze z zakresu językoznawstwa kognitywnego Langacker (1987) określa ten proces terminem *entrenchment*, natomiast w literaturze psycholingwistycznej mówimy o automatyzowaniu wzorców operacji myślowych, tzw. procedur, które tworzą się w 1. stadium poznawczym, kiedy powstaje deklaratorywna reprezentacja nowych treści, oraz 2. asocjacyjnym, odpowiedzialnym za tworzenie sekwencji operacji myślowych (głównie skojarzeniowych), czyli za tzw. wiedzę proceduralną. Wiedza proceduralna tworzy się w wyniku wielokrotnego przywoływania wiedzy deklaratorywnej według określonego wzorca i nabrania wprawy oraz zwiększającej się automatyzacji w odtwarzaniu tej wiedzy według tego samego algorytmu, czyli w wyniku wyuczenia. Szerzej na ten temat w: M. Dakowska (2001), rozdział I.

propozycji przedstawiam kilka ćwiczeń mających służyć faktycznemu przyswojeniu nowego materiału przez wydłużanie czasu potrzebnego na zakotwiczenie nowych informacji w siatce skojarzeń istniejącej już w „słowniku umysłowym” ucznia oraz na wytworzenie połączeń między przyswajanymi treściami (tworzenie asocjacji), jak również mających przyczynić się do stopniowej automatyzacji przetwarzania i odtwarzania tych nowych treści.

Z tego powodu na przykład w ćwiczeniu 4. uczeń zostaje poproszony o zbadanie wcześniej już analizowanych kontekstów pod innym, nowym kątem – ich wartości aksjologicznej (pozytywnej lub negatywnej), a w ćwiczeniu 5. o kontrastowanie kategorii podobnych do siebie (schemat linii wyrażony przez *on* oraz *in*, schemat zaangażowania kodowany przez *in* wobec *at*; kontrastowanie *in the market* versus *on the market*). Z tego samego powodu w ćwiczeniu 6. uczeń jest proszony o wstawienie w luki jednego z trzech podanych przymków. Ponadto dużo więcej przykładów ilustrujących dane schematy omówiłam w innych artykułach i choć nie podawałam w nich przykładów w formie konkordancji, to z pewnością przytoczenie ich przy tej okazji pomogłoby zrozumieć, skąd wzięły się dane schematy, jaka jest ich ścieżka derywacyjna w transformacji schematów wyobrażeniowych i jak wytłumaczyć uczniowi dany schemat, gdyby nie wynikał on dla danego ucznia z przykładów przedstawionych w formie konkordancji.

Autor krytykujący moją metodę ogranicza się też w swoim artykule do podania jednego czy dwóch przykładów, i to w formie „amputowanej”, bez żadnej podstawy teoretycznej, która uzasadniałaby narzucenie takiej, a nie innej kategorii. Używane przez niego kategorie: „chęć zakupu” czy „szczerze oznajmienie” nie wydają się zresztą nawet być kategoriami, choćby dlatego, że są zbyt szczegółowe lub – nie muszą dotyczyć jedynie kontekstów z przymkami, których usiłuje się tu uczyć. Pomijam już fakt, że „chęć zakupu” zilustrowana przykładem „... *Gene was not in the market for a big, expensive...*” nie jest tak naprawdę ilustracją tej „kategorii” (wyraża raczej stwierdzenie faktu, że ktoś nie był w pewnym miejscu, niż „chęć zakupu”), a zdanie zostaje

urwane w złym miejscu i w takiej postaci nie ilustruje w zasadzie niczego.

Istotne jest również to, że autor nie zauważa w moich ćwiczeniach relacyjnych powiązań znaczeń konceptualnych opisanych przymków. W rezultacie seria kategorii zaproponowanych przez autora wydaje się niepowiązana ze sobą związkiem znaczeniowym (np. w ćwiczeniu 2.: „przestrzeń fizyczna”, „chęć zakupu”, „szereg lub dwuszereg”). W ten sposób tradycyjne uczenie się list „wyjątków” zastąpiono uczeniem się list kategorii (oraz wyjątków). Tymczasem zamierzeniem metody opartej o językoznawstwo kognitywne jest pokazanie powiązań sieciowych na płaszczyźnie znaczeń konceptualnych, a konkretnie radialnych, z których kategorie nadrzędne (tj. centralne, najbardziej typowe i jednocześnie charakteryzujące się największym uogólnieniem) wyłaniają się niejako same (tj. są emergentne) jako suma znaczeń wszystkich kontekstów tworzących daną sieć (wróć do tej kwestii w drugiej części artykułu). Właśnie ta radialna własność sieci powinna być pomocna w uczeniu się języka i tzw. wyjątków, ponieważ znaczenia pozornie odległe od centralnego sensu uzyskują w znacznym stopniu motywację znaczenia przez odnajdywanie analogii między poszczególnymi schematami w złożonej konfiguracji relacji sieciowych.

▼ Typy ćwiczeń. Autor twierdzi, że jego prezentacja A (zawierająca konkordancje) „została oceniona jako nudna”. Być może uczniowie nudzili się, ponieważ autor przygotował tylko trzy ćwiczenia i każde polegało na wykonaniu tego samego zadania. Zróznicowanie poleceń i typów ćwiczeń mogłoby uatrakcyjnić lekcję (por. nr 3/2004 – przykłady w moim artykule krytykowanym przez autora). Jednocześnie autor pisze, że jego „metodę kognitywno-kontekstową” uczniowie ocenili jako „elektryzującą”. Wzbudza to moje szczerze zdumienie, ponieważ „metoda” autora nie wprowadza naprawdę nic nowego. Przypomnijmy, że polega ona na tym, iż uczniowie czytają przykładowe zdania, w których wytłuszczonym drukiem są zaznaczone nowe słowa. Trudno mi nawet przychylić się do stwierdzenia, że taki sposób prezentacji ilustruje jakąś metodę – istnieje on bowiem „od zawsze”, a nowatorski wkład autora ogranicza

się jedynie do nadania skomplikowanej, budzącej respekt nazwy.

Przy okazji pragnę zauważyć, że w prezentacji A (w formie konkordancji) jest mniej przykładów niż w prezentacji B (w formie zdań oraz wymienionych po przecinku innych przykładach):

- ▶ prezentacja A: 'ukierunkowana czynność' – *direct at, attempt at,*
- ▶ prezentacja B: 'ukierunkowana czynność' – *attempt at, direct at, claw at, lunge at, grasp at, glare at, look at, throw at* (przy tym *claw at* oraz *lunge at* zilustrowano zdaniami).

W ten sposób grupa, której zaprezentowano wersję B, miała pełniejszy obraz tego, co „kryje się” pod daną kategorią. Sytuacja ta powtarza się również w innych przykładach. Nie wiadomo mi, czy zaprezentowane przykłady (zarówno w formie konkordancji, jak i zdań) to zdania napisane przez autora badań, czy też pochodzą one z tekstów autentycznych.

Zaskakujące jest, że autor przedstawia inny zestaw kategorii w każdej grupie badanych. Na przykład kategoria „panowanie nad własnymi emocjami” (zilustrowana zresztą tylko przez jeden przykład: *in line*, co może sugerować, że jest to w ogóle jedyny przykład na tę kategorię) nie pojawia się w prezentacji z konkordancjami. Analogicznie „brak zwłoki” oraz „podobna jakość” pojawiają się tylko w prezentacji B. Być może zatem „podobna jakość” występująca w prezentacji B miała odpowiadać kategorii „podobny standard” występującej w prezentacji A, jednak taka nieścisłość i niekonsekwencja w terminologii byłaby myląca dla uczniów. Zważywszy, że pod koniec badania uczniowie musieli napisać test kontrolny, w którym dana kategoria mogła być (o ile w teście posłużono się nazwami kategorii, a tego niestety nie wiemy) wyrażona na dwa sposoby – różna treść kluczowych zagadnień w grupie „eksperymentalnej” i „kontrolnej” w badanej „metodzie” (kategorie i ich egzemplifikacje) czyni badanie niewiarygodnym.

▼ Zadania do wykonania. Niejasne jest dla mnie również to, jakie właściwie zadanie uczniowie mieli wykonać w prezentacji B (bez konkordancji). Przypomnijmy, że w prezentacji A (z konkordancjami) sytuacja jest jasna: uc-

niowie są proszeni o przypisanie poszczególnych wersów z konkordancjami narzuconym przez autora kategoriom. Prezentacja B natomiast zaczyna się przedstawieniem kategorii oraz kilku przykładów kombinacji leksykalnych w nawiasie, bezpośrednio po których niektóre z tych kombinacji zilustrowano przykładami zdań (czyli kontekstem). Jedynym zadaniem jest więc – jeśli dobrze rozumiem – przeczytanie przykładowych zdań. Dziwi mnie zatem, że takie mało wymagające i mało oryginalne ćwiczenie może być uznane przez uczniów – jak twierdzi autor – za „elektryzujące”.

▼ Negatywne stanowisko eksperymentatora. W artykule zostaje wyraźnie zaznaczone negatywne stanowisko autora do testowanej metody, przyjęte niejako *a priori*. Autor sprawia wrażenie, jakby z góry założył, że występuje z pozycji przeciwnika zarówno samej metody, jak i jej podstaw teoretycznych (językoznawstwa kognitywnego), a badanie ma jedynie potwierdzić słuszność tej postawy. W zgodzie więc z taką postawą w drugim paragrafie Autor wyraźnie wyraża (zabarwione ironią) niedowierzenie, że konkordancje „mają podobno umożliwić” zrozumienie niektórych zagadnień językowych. O wersach z konkordancjami wyraża się pejoratywnie pisząc, że „uzupełnianie brakujących przyimków w kolumnie obustronnie amputowanych, niepowiązanych fragmentów zdań powinno raczej utrudniać, nie ułatwiać naukę kombinacji przyimkowych, pozbawiając je odniesienia do realnej sytuacji” (podkr. moje, A. B.). Korpusy językowe jednak, z których ekscerpowane są konkordancje, to nic innego jak olbrzymie zbiory autentycznych materiałów językowych, trudno się więc zgodzić ze stwierdzeniem, że nie mają one odniesienia do realnej sytuacji. O językoznawstwie kognitywnym i gramatyce kognitywnej z kolei możemy we wspomnianym artykule przeczytać, że „usiłują ułatwić poznanie praw gramatyki...” (podkr. moje, A. B.). Stwierdzenie to jest chyba dalekie od prawdy, ponieważ od co najmniej 20 lat poznawanie praw gramatyki przez wspomniane językoznawstwo dokonuje się z dużym powodzeniem i bez szczególnego przymusu, a językoznawców kognitywnych i konferencji z tego zakresu przybywa z roku na rok na całym świecie. Przytoczone sformułowa-

nia autora artykułu powodują, że trudno sobie wyobrazić pozytywny stosunek badanych do metody, którą sam nauczyciel odrzuca i łatwo się też domyślić, jaki w takiej sytuacji może być wynik „badań”.

Kwestie merytoryczne i podstawy teoretyczne

Zacznę od kwestii, która często bywa źródłem nieporozumienia w kręgach metodyków. Otóż termin *kognitywny* ma dwa zasadniczo różne znaczenia. W definicji metodyków oznacza podejście do języka, zgodnie z którym „język musi mieć charakter twórczy”.⁵ ponieważ „rozumiemy (...) i umiemy budować zdania, których nigdy przedtem nie słyszeliśmy, nie powtarzaliśmy i nie zapamiętaliśmy” (Komorowska, 2002:23). Metoda kognitywna powstała pod wpływem wczesnych prac N. Chomsky’ego, przede wszystkim jego językoznawstwa generatywno-transformacyjnego oraz teorii akwizycji języka (reprezentujące tzw. nurt modułowy), które zakładają, że język składa się z elementów autonomicznych: składnia, słownictwo, semantyka to komponenty (moduły) ostro od siebie odgraniczone. Chomsky krytykował również mechanistyczne podejście do uczenia się, promowane przez behawioryzm (widoczny w metodzie audiolingwalnej) i podkreślał znaczenie czynnika kreatywnego. Zgodnie z teorią akwizycji Chomsky’ego kreatywność zawdzięczamy posiadaniu pewnej struktury w umyśle zwanej „czarną skrzynką” lub *Language Aquisition Device (LAD)*. LAD składa się z inwentarza słów, zasad gramatycznych i struktur, czyli tzn. kompetencji językowej, których liczba jest skończona. Znajomość skończonej liczby tych zasad i struktur pozwala jednak utworzyć nieskończoną liczbę zdań⁶. Ten twórczy aspekt naszego umysłu nawiązuje właśnie do terminu *kognitywny*, czyli związany

z myśleniem (od łacińskiego *cogito*: myśleć, rozmyślać, rozważać).

Drugie podejście – językoznawcze – reprezentowane jest głównie przez kalifornijskie językoznawstwo kognitywne (por. Kalisz, 1994) i zakłada, że komponenty języka, takie jak składnia i semantyka, nie są od siebie ostro odgraniczone, stanowią continuum (por. np. Kardela 1996, Langacker 1994, Fuchs i Victorri 1994, Albertazzi 2002), a informacja przetwarzana jest przez jeden system kognitywny (w sposób równoległy i rozproszony – ang. *PDP* czyli *Parallel Distributed Processing* – por. teorie koneksjonistyczne w gramatyce kognitywnej (Fodor, 1983)⁶). Zaprzecza ono tym samym tezie o modularności⁷. Kognitywizm w takim rozumieniu zakłada również bliski związek języka i poznania (ponieważ ten sam system przetwarza zarówno język, jak i sygnały pozajęzykowe), czyli naszej percepcji (*perception*) i formowania pojęć (*conception*), które to oba zakresy zresztą Talmy (2000:139-141) sprowadza do terminu *ception*. Pogląd o integralności języka i poznania jest – jak zresztą twierdzi sam Chomsky – dobrze ugruntowanym poglądem również w psychologii (Krzyszowski, 1997:26). Porównanie podejścia do języka reprezentowanego przez teorię Chomsky’ego oraz przez językoznawstwo kognitywne można znaleźć w interesującym artykule prof. E. Górskiej opublikowanym na łamach *Języków Obcych w Szkole*⁸.

W zaproponowanym przeze mnie podejściu kognitywno-korpusowym przymiotnik *kognitywny* jest rozumiany naturalnie nie jako zdolności kognitywne człowieka (jak przyjmuje się w metodyce), ale – zgodnie z tezami językoznawstwa kognitywnego – jako nawiązanie do integralności języka i poznania. Dlatego tłumacząc znaczenie niektórych przyimków odwołuję się w swoich artykułach do tego, w jaki sposób postrzegamy i wyobrażamy sobie (stąd używany termin schematów *wyobrażeniowych*) obiekty konkretne w rzeczywistości oraz w jaki sposób derywujemy od nich wyobrażenia znaczeń abstrakcyjnych.

⁵ por. również dyskusję na ten temat terminu *kognitywny* w: Krzyszowski (1997), Lewandowska-Tomaszczyk (1997), Varela i in. (1993), oraz Kalisz i in. (1996), rozdział 2: *The roots of cognitivism* i Stanulewicz (2004).

⁶ „I incline to the connectionist style of computation based on **parallel distributed processing**” – Langacker, R. (2000:6).

⁷ Różnice w definiowaniu modularności przez Fodora oraz przedstawicieli koneksjonizmu por. Elman i in. (1998), s. 36; szerzej natomiast o samym koneksjonizmie, np. w Bechtel i Abrahamson (2002).

⁸ Elżbieta Górską (2001), *Kilka uwag o semantyce kognitywnej*, w: „Języki Obce w Szkole”, nr 2/2001, s. 23-28; www.codn.edu.pl/struktura/pjo/jows/pdf/2001_02/pdf

Dla przykładu przypomnę, że przyimek *on* jest często używany dla wyrażenia „rozszerzenia w przestrzeni” (tj. w takim *schemacie*) i dlatego mówimy *on the floor* (rozprzestrzenienie się płaszczyzny we wszystkich kierunkach), *on the beach* (rozprzestrzenienie się pasma przestrzeni w dwóch kierunkach, użycie konkretne), czy *on the horizon* (rozprzestrzenienie się wirtualnej linii w dwóch kierunkach; użycie pochodne – uszczegółowienie), *on alert* (rozprzestrzenianie się w czasie, użycie pochodne – ekstensja). Znaczenia prototypowe i pochodne (subschematy) mają oczywiście pewien wspólny mianownik – w tym wypadku rozprzestrzenianie się (charakterystyczne dla przyimka *on*), dzięki czemu można je połączyć w jedną sieć znaczeń, w której można wyodrębnić znaczenia bardziej (proto)typowe i mniej typowe (derywowane od tych podstawowych). Znajomość takiej zależności znaczeń konceptualnych oraz – co ważniejsze – znajomość znaczenia kanonicznego pozwala na opanowanie (i zrozumienie) wielu znaczeń jednego słowa bez konieczności intensywnego uczenia się ich na pamięć. Pozwala to nawet na pewne przewidywanie, w jakich kontekstach (których wcześniej nie widzieliśmy/sfyszeliliśmy) *on* może być użyty. Pod każdym schematem czy subschematem kryje się więc wiele przykładów użycia, ponieważ schemat (wyobrażeniowy) – jak nazwa wskazuje – jest jedynie schematem, czyli pewnym uogólnieniem.

W ćwiczeniach autora artykułu krytykującego metodę kognitywno-korpusową, można jednak znaleźć zarówno kognitywne schematy zapożyczone z moich artykułów, jak i sytuacje, które ewidentnie takimi schematami nie są, a pozostają jedynie nazwami konkretnych kontekstów o bardzo różnych poziomach uszczegółowienia oraz często niejasnych konotacjach sytuacyjnych, co prowadzi do niemożliwości wyłonienia wspólnego mianownika dla prezentowanych kontekstów. Oto kilka przykładów.

Kategoria „udział w czynności” w ćwiczeniu 2. w prezentacji A (z konkordancjami) zostaje zupełnie rozmyta, ponieważ nie wyjaśniono, o jaką czynność chodzi, ani w jakim stopniu jest określony ów udział. Informacje te są o tyle istotne, że między innymi od tych

parametrów zależy wybór przyimka. „Udział w czynności” autor ilustruje przez *involve in*. Taką samą kategorię można jednak przypisać wielu innym kontekstom, w których występują zupełnie inne czasowniki i zupełnie inne przyimki, np. *talk to*, *aim at*, *think about*, *work on*, *(be) keen on* itd.⁹⁾ Wszystkie powyższe czasowniki ewidentnie implikują zaangażowanie w jakąś czynność, choć z kategorią zaproponowaną przez autora i zilustrowaną przez *involve in* mają niewiele wspólnego. Zdecydowanie zabrakło więc uściślenia, o jakie konkretnie konteksty chodzi autorowi. W tej sytuacji zapamiętanie przez ucznia, że *involve in* ilustruje kategorię „udział w czynności”, nie pomoże mu w zrozumieniu znaczenia przyimka *in*. Zamiast nauczyć się użycia *involve in*, uczeń będzie zmuszony dodatkowo zapamiętać szeroki zakres kategorii „udział w czynności”. Autor nie podpowiada, co prawda, jaki poziom znajomości języka prezentują badani uczniowie (niestety, ogranicza się jedynie do stwierdzenia, że stanowią oni grupę homogeniczną pod względem poziomu językowego), sądząc jednak po przykładach zdań, w szczególności tych użytych w prezentacji B, można przyjąć, że są na poziomie bardzo zaawansowanym. Dlatego prawdopodobne jest, że po takim „wprowadzeniu” nowego materiału uczniowie nie zadowolą się jednym czy dwoma przykładami, lecz poproszą o inne przykłady ilustrujące daną kategorię lub nawet zakwestionują ją, podając zupełnie inne czasowniki (por. powyżej) lub inne przyimki.

Przy okazji chciałabym zwrócić uwagę na fakt, że samo *involve* może się również łączyć z *with*, a z kolei *engage in*, czy *in the field*, które autor podał jako inne przykłady ilustrujące kategorie typowe dla *in*, zresztą niestety jedynie w prezentacji B, mogą wystąpić też z innymi przyimkami, np. *engage on* i *on the field*. Łączliwość przyimka *in* z podanymi przez autora czasownikami czy rzeczownikami nie jest więc taka oczywista, jak mogłaby się wydawać.

Wątpliwości wzbudza również fakt, że autor „uczy” tak prostych kolokacji jak *involve in*, *influence on*, *in the house*, czy *depend on* (typowe dla poziomu średnio zaawansowanego czy wręcz początkującego) grupę tak

⁹⁾ Podobne problemy powstają w innych przypadkach, np. w ćwiczeniu 1. kategoria „ukierunkowany stan emocjonalny” (oprócz *angry at* można przecież, a nawet trzeba, użyć przyimka *with* w odniesieniu do ludzi).

bardzo zaawansowaną językowo, ilustrując te z pewnością znane już uczniom połączenia przykładami zdań znacznie przekraczającymi zdolności uczniów średnio zaawansowanych i początkujących. Oto przykłady (z prezentacji B), w których podkreśliłam wyrazy budzące moje zastrzeżenia co do zbieżności poziomu językowego badanych z poziomem językowym „wprowadzonego” materiału:

1. I'm **in the market** for a new car, I thought to myself when I saw the accident site alive with roaring flames and the vehicle's paint bubbling and scorching in the intense heat.
2. The sight of an eerily pretty girl sitting on her red tricycle with her hair billowing in the breezes had a long-lasting **influence** on me.
3. I wouldn't have said "Let's go **in the house**" if I had known how it looked like: broken windows, flaking paint, rotted walls, leaves scattering across the floor¹⁰.

Sądzę, że jeśli uczeń zna takie słowa jak *tricycle*, *scorching*, *roaring*, *flaking*, *eerily* czy *billow*, od dawna zna też *in the market*, *depend on* czy *influence on*, nie wspominając o *in the house*.

Wątpliwości oczywiście budzi także wiele innych kwestii, np. to, że autor umieścił w jednej kategorii – „przestrzeń fizyczna” – tak wiele przykładów, które ilustrują bardzo różne wyobrażenia przestrzeni fizycznej (np. widocznej przestrzeni zamkniętej, otwartej, częściowo osłoniętej czy zamkniętej i niewidocznej), tj. różny stopień ich zbieżności ze znaczeniem kodowanym przez prototyp: *in a house*, *in a car*, *in a box*, *in a field*, *in an area*, *in the thyroid gland*, *in the park*. Wydaje się, że w obliczu tak zróżnicowanego materiału egzemplifikacyjnego, którego nie zaopatrzone komentarzem nawiązującym do radialnych sieci schematów, przypisanie tych przykładów do jednej kategorii niewiele wyjaśnia uczniowi. Może to być wręcz mylące dla nich, zwłaszcza że istnieją też wyrażenia, które są już nie tyle uszczegółowieniami prototypu (jak w przypadku przykładów powyżej), a jego ekstensjami, czyli są jeszcze bardziej nietypowymi przykładami kategorii „przestrzeń fizyczna”

(stanowią jedynie peryferyjne elementy sieci schematów, które można by nazwać np. „przestrzeń mentalna”), przy czym jednocześnie ich frekwencja w języku jest bardzo wysoka i dlatego mimo wszystko jest zalecane nauczanie tych wyrażen, np. *in sb's mind*, *in sb's opinion*. Tych tak częstych wyrażen autor nie ujął, podaje natomiast niezwykle rzadko używany i mało przydatny przykład *thyroid gland* (gruczoł tarczycowy). Ponadto istnieją inne wyrażenia, które można śmiało zaliczyć do kategorii „przestrzeń fizyczna”, które jednak łączą się z innymi przyimkami, np. *on the beach*, *at the beach*, *on the horizon* itp. Wynika z tego, że ani kryterium frekwencji, ani „odległości” subschematu od prototypu, ani synonimiczności (np. *in a field* versus *on a field*) nie były punktem wyjścia przy doborze przykładów. Nie jest dla mnie jasne, jakie w takim razie zostało przyjęte kryterium.

Okazuje się więc, że jeśli nawet uczniowie stanowili grupę homogeniczną, to właśnie wprowadzany materiał jest bardzo niehomogeniczny pod wieloma względami. Wybór zarówno kategorii, przykładów wyrażen, które je ilustrują oraz samego kontekstu (czy to w formie zdań, czy konkordancji) wydaje się raczej nieprzemysłany, podjęty *ad hoc* i bez uwzględnienia, a być może nawet – wcześniejszego zdefiniowania wielu istotnych, podstawowych parametrów. Można mieć też wątpliwości, czy celem autora było: a) nauczanie konkretnych kolokacji, b) wprowadzenie kategorii dotyczących kolokacji, które uczniowie już znają, czy też c) zaznajomienie z alternatywną metodą nauczania/uczenia się.

Zanim przejdę do kolejnej kwestii, wróćę jeszcze na chwilę do kategorii „udział w czynności”, by zauważyć, że w ćwiczeniu zaproponowanym przeze mnie występuje co prawda podobna kategoria („zaangażowanie w wykonywane czynności”), jest jednak zasadnicza różnica w sposobie jej prezentowania. Występuje bowiem ona w sąsiedztwie innych kategorii, które uzupełniają i precyzują kontekst „zaangażowania”: „trójwymiarowy pojemnik z wyraźnymi granicami”, „trójwymiarowy pojemnik z niewyraźnymi granicami”, „pojemnik

¹⁰ Nasuwa się od razu pytanie, dlaczego nie widzimy w zdaniu *let's go to the house* lub *let's go home*, jako że zarówno *go to*, jak i *go home* wydają się być kolokacjami zwykle dobrze już zakotwiczonymi w słowniku umysłowym uczniów na poziomie choćby średnio zaawansowanym. Na poziomie zaawansowanym takich pytań można się spodziewać z dużym prawdopodobieństwem, pomimo to autor nie wyjaśnia tych kwestii, a tym samym nie przewiduje potencjalnych (przewidywalnych) problemów.

niedomknięty”. „linia” i – wspomniane – „zaangażowanie w wykonywane czynności”. Nie można nie zauważyć, jak łatwo jest wyłonić część wspólną łączącą te kategorie (powtarzający się wyraz *pojemnik*), dzięki czemu kwalifikują się one jako derywacje jednego nadrzędnego schematu („pojemnika”). Już na pierwszy rzut oka przynajmniej trzy pierwsze kategorie wyglądają bardzo podobnie, różniąc się jedynie szczegółami. Wprowadzenie tych „szczegółów” jest oczywiście celowe i uzasadnione tym, że stanowią one właśnie uszczegółowienia (ang. *elaborations*) superschematu typowego dla przyimka *in*, jakim jest „pojemnik”. W poprzednich artykułach opisałam dokładnie, w jaki sposób, używając terminu fachowego typowego dla prac z zakresu językoznawstwa kognitywnego, transformacja schematów wyobraźniowych pozwala wszystkim tym kategoriom przynależeć do superschematu „pojemnika” w obrębie sieci o charakterze radialnym, dlatego pozwolę sobie pominąć te wyjaśnienia w niniejszym artykule.

To, że autor, do którego poglądów się odnoszę, zaproponował ze swej strony niejasne kategorie, nie pozwala, niestety, na uznanie „metody” (którą autor nazywa kognitywno-kontekstową) za „metodę” kognitywną w rozumieniu kalifornijskiego językoznawstwa kognitywnego i przyjętej przeze mnie metody kognitywno-korpusowej. Być może klasyfikuje się ona jako kognitywna w rozumieniu metodycznym. Szkoda, że autor nie wyjaśnia tej kwestii w swoim artykule. Jednak w ogóle nie wyjaśniono tam, co to jest *metoda kognitywno-kontekstowa* zakładając – jak miemam – że należy przyjąć „na zdrowy rozum”, iż jest jakiś kontekst i podmioty, które myślą (*cogito ergo sum*). To chyba za mało, aby przeciwstawić ją metodzie, która ma solidne podstawy teoretyczne. W każdym

razie do żadnych podstaw teoretycznych – wyjaśniających, co autor tekstu rozumie pod nazwą swojej „metody” – nie nawiązuje.

Jak już nadmieniałam powyżej, metoda kognitywna za swój cel nadrzędny przyjęła zaproponowanie takich schematów, które mogłyby pełnić rolę wspólnego mianownika. Dlatego należy mieć świadomość, że aby wyłonić schematy mające charakter uogólnień, poddałam analizie bardzo dużą liczbę przykładów (ponad 2 tysiące haseł, z czego większości przypisuje się kilka znaczeń, tak więc rzeczywista liczba przykładów to wielokrotność liczby haseł) użyć przyimków w różnych kontekstach, z których wyłoniłam powtarzające się, podobne do siebie konteksty (ujęte w subschematy), następnie subschematy pozwoliły na wyłonienie się superschematu (tj. znaczenia (proto)typowego, kanonicznego, które jest największym uogólnieniem wszystkich badanych kontekstów). Tak powstała sieć zależności werbykalnych w sieci (od szczegółu do ogółu) pozwoliła również zauważyć i zbadać relacje (i części wspólne) między poszczególnymi subschematami na tym samym poziomie uszczegółowienia (relacje horyzontalne). Badania na tak dużą skalę trwały kilka lat (rozpoczęłam je w roku 2001 i trwają do dzisiaj). Ze wszystkich kontekstów wybrałam i opisałam w kilku artykułach te, które wydawały się być najbardziej przydatne w nauczaniu języka na poziomie mniej zaawansowanym. Niestety autor krytyki nie wspomina, z ilu kontekstów wyłonił swoje kategorie i jakie badał konstrukcje zawierające przyimki.

Nie można mieć również pewności, czy Autor broni stanowiska o istnieniu radialnych sieci znaczeń i istocie exemplifikacji subschematów (*bottom-up processing*)¹¹⁾ w procesie

¹¹⁾ Taki podział jest spopularyzowany i używany przez metodyków, choć nie jest on do końca jednoznaczny w kontekście językoznawstwa kognitywnego. Pozwolę sobie więc uściślić, że podejście *bottom-up* nie jest przeze mnie rozumiane jako oparte jedynie na indukcyjnym uczeniu się, lecz jako nauczanie odwołujące się raczej do uczenia się zarówno indukcyjnego (na którym skupia się uwaga językoznawstwa kognitywnego, promującego uczenie się przede wszystkim w oparciu o dane pochodzące z zewnątrz, tj. „środowiska”, czyli, w przypadku językoznawstwa, kontekstu językowego oraz sytuacyjnego), jak i dyskusowanego – i znanego – głównie w kręgach psychologów, neurobiologów i in. (ang. *neuroscientists*) podejścia interaktywnego (por. Elman, 1998: rozdz. 1), tj. takiego, które zakłada interakcję między uczeniem się/wiedzą wrodzoną (*innate*), jak i nabytą (*emergent*). Nie ma jednoznacznego przełożenia tych pojęć na terminy używane w dydaktyce (w szczególności stanowczo należy zauważyć, że podejście *top-down* nie ilustruje *innateness*, ponieważ pojęcia z zakresu psychologii rozwojowej nie nakładają się tutaj z pojęciami używanymi w psychologii poznawczej), jednak już w przypadku podejścia *bottom-up* wyraźnie widać jego zbieżność z emergentyzmem, koneksjonizmem, oraz JK. W językoznawstwie kognitywnym podejście interakcyjne można zauważyć w uznaniu tezy o istnieniu schematów przedkonceptualnych (*pre-conceptual schemas*): „*The interplay between the universal and, possibly inborn, preconceptual image schemata on the one hand, and the experiential knowledge of the language user both as a member of a linguistic community and as an individual human being on the other, leads to a model of language acquisition which neither underrepresents common shared knowledge and experience nor the individual contribution of the language speaker*” (Lewandowska-Tomaszczyk, 1998:169).

abstrahowania reguł (w takim podejściu często wykorzystuje się konkordancje), czy też przychyliła się do poglądu *top-down processing*, zgodnie z którym nadrzędną rolę przypisuje się regułom, ograniczając egzemplifikację do minimum i marginalizując rolę przykładów w procesie uczenia się/nauczania (por. ang. *rule/list fallacy*, np. w Taylor, 2002:14). Jeśli mój domysł jest słuszny – a dokonuję go na podstawie analizy liczby przykładów (i to w obydwu prezentacjach, zarówno w przypadku niewielkiej liczby konkordancji w prezentacji A, jak i jedynie pojedynczych przykładów zdań „kontekstowych” w prezentacji B), jak również doboru badanych konstrukcji – autor jest prawdopodobnie zwolennikiem (od dawna krytykowanego) poglądu o istnieniu list reguł. Pogląd sięga czasów, kiedy promowano tezę o modułowym podejściu do komponentów języka i ich całkowitej autonomiczności. Takie stanowisko dziwi, bowiem sam jej autor – Noam Chomsky – odchodzi od tej koncepcji.

Można mianowicie zauważyć pewną zbieżność ostatniej wersji gramatyki transformacyjno-generatywnej Chomsky’ego – programu minimalistycznego (PM, Chomsky 1995) – z tezami językoznawstwa kognitywnego (JK). Na przykład JK postuluje istnienie i interakcję zachodzącą między jedynie dwoma aspektami języka, mianowicie (biegunem) semantycznym oraz fonologicznym (Langacker, 1997:77). W PM komponenty składni (struktura głęboka i powierzchniowa) zostały wyeliminowane i zastąpione tezą o istnieniu **interferencji** między abstrakcyjną reprezentacją fonologiczną (PF) oraz znaczeniową (LF), które są generowane na drodze **derywacji**, a struktura powierzchniowa została w jakimś stopniu zastąpiona tzw. operacją *Spell-Out*, która jednak, w przeciwieństwie do wcześniejszych wersji teorii Chomsky’ego, nie ma statusu poziomu reprezentacji, a jedynie pewnego etapu w łańcuchu derywacyjnym (Stalmaszczyk, 1999:112-113, oraz szerzej w rozdziale V). Ponadto, w przeciwieństwie do gramatyki transformacyjno-generatywnej przypisującej składni rolę prymarną, w PM gramatyka i leksyka uzyskały równy status (Stalmaszczyk, 1999:132). Wyraźnie widać, że zmieniło się stanowisko Chomsky’ego dotyczące zarówno autonomiczności komponentów

językowych, jak i ich struktury hierarchicznej. Jak sam Chomsky przyznaje, gramatyka generatywna gwałtownie zmienia się „*under the impact of new empirical materials and theoretical issues. What looks reasonable today is likely to take a different form tomorrow*” (Chomsky, 1995:10, cytowane za Stalmaszczykiem, 1999:110). O związkach teorii N. Chomsky’ego z językoznawstwem kognitywnym pisze również Taylor (2002:6-8).

Chciałabym zwrócić też uwagę na fakt, że autor – jak twierdzi – przedstawił metodę konkurencyjną do tej, którą krytykuje, nazwaną przez siebie metodą kognitywno-kontekstową. Moje zastrzeżenie dotyczy ponownie terminologii. Według słownika językoznawstwa stosowanego wydanego przez wydawnictwo Longman (2002) metoda to sposób nauczania języka oparty o usystematyzowane zasady i procedury, tj. podstawy teoretyczne konkretnej teorii języka i teorii nauczania języka. W tej sytuacji *metoda kognitywno-kontekstowa* nie może być uznana za metodę, ponieważ autor nie przedstawia żadnych podstaw teoretycznych dla swojej metody (a nawet w ogóle o nich nie wspomina).

Jeszcze jedna kwestia jest związana z nieścisłością terminologiczną. Na samym wstępie mianowicie w pierwszym zdaniu, autor zawęża przedmiot swoich rozważań (i opisanych badań) do „przyimków zależnych” i „czasowników frazalnych”, natomiast w ćwiczeniach prezentuje konstrukcje różnego typu, np. „czasownik + przyimek/partykuła”, jak i „przyimek + rzeczownik”. Jest to niekonsekwencja. Szkoda też, że nie uściślono, co ma na myśli używając tych terminów, ponieważ definicje np. czasowników frazalnych często zasadniczo różnią się od siebie u różnych badaczy. Ponadto czasowniki frazalne nie zawsze są „otoczone” przyimkami, jak twierdzi autor (por. np. *take off* ilustrujący „czasownik + partykułę lub przysłówkę” *vis a vis put up with* ilustrujący „czasownik + partykułę + przyimek”), a przykłady prezentowane w ćwiczeniach to zarówno czasowniki przyimkowe, czasowniki frazalne, jak i wyrażenia przyimkowe.

Warto przy okazji przypomnieć, że istnieje teza, lansowana przez autorytety w dziedzinie językoznawstwa, iż niektóre partykuły, np. w czasownikach frazalnych, są faktycznie przysłówkami, (por. np. Sroka, 1972, rozdz. II)

– inni nazywają je też *adpreps*, czyli jednostki o niejasnym, niejako podwójnym statusie (por. Bolinger, 1971, roz. 2 i 3). W tym kontekście używanie przez autora terminów „struktury przyimkowe”, „czasowniki frazalne” czy „przyimki zależne” jest nieprecyzyjne, a nawet niezrozumiałe, i chyba nazbyt beztraskie.

Niezrozumiałe zresztą jest dla mnie całe pierwsze zdanie artykułu, które brzmi: „*Nauka angielskich przyimków zależnych (dependent prepositions) od otaczających je słów, wraz z czasownikami frazalnymi, stanowi szczególnie problem dla uczących się języka angielskiego na poziomie zaawansowanym*”. Zgadzam się oczywiście, że stanowi to główny problem dla uczących się angielskiego, nie tylko zresztą na poziomie zaawansowanym. Nie wiem jednak, co autor chciał wyrazić, mówiąc o nauce przyimków zależnych od otaczających je słów: czy to znaczy, że 1) według autora uczenie się przyimków zależnych może, choć nie musi, polegać na analizie otaczających je słów, czy 2) polega wyłącznie na analizie otaczających je słów – i tak odczytuję tezę autora w tym zdaniu, czy też 3) w swoim artykule autor chce przedstawić jedynie przykłady (techniki?) uczenia się przyimków przez właśnie analizę otaczających je słów. Być może chodziło autorowi po prostu o naukę przyimków, bez względu na metodę i otaczające je słowa.

Przy okazji wspomnę, że językoznawstwo kognitywne (w przeciwieństwie do tradycyjnego) promuje tezę, że każdy typ słów jest nośnikiem jakiegoś znaczenia, co oznacza, że otaczające słowa nie są nam niejako konieczne do zrozumienia znaczenia przyimków (tradycyjnie postrzeganych jako semantycznie puste). Niezależnie od tej tezy w językoznawstwie kognitywnym (i nie tylko) jest opisywane zjawisko zwane *prozodią semantyczną* (Bublitz, 1996), zgodnie z którym istnieje wzajemna przewidywalność (*mutual expectancy*) wyczuwalna między elementami konstytutywnymi kolokacji, która świadczy o tym, że pewne porcje znaczenia konceptualnego jednego elementu są zbieżne (niejako nakładają się) ze znaczeniem konceptualnym drugiego elementu kolokacji (kolokację rozumianą naturalnie w szerokim sensie, jako syntagmatyczną relację słów/struktur, bez konieczności wytworzenia się zrutynizowanej lub „zamrożonej” relacji semantyczno-gramatycznej

między elementami składowymi kolokacji). Dla przykładu, w *involve in* można odnieść wrażenie, że zarówno czasownik *involve*, jak i przyimek *in* kodują podobne sytuacje: zbliżanie się lub pozostawanie wewnątrz jakiegoś metaforycznego „pojemnika” wyrażone przez czasownik *involve* i samo pojęcie „pojemnika” jako prototypowe znaczenie konceptualne przyimka *in*. W tym wypadku metaforycznym „pojemnikiem” może być czynność, w którą jesteśmy zaangażowani (podobnie w sytuacji, kiedy jesteśmy zakochani, tkwimy jakby w swoim świecie, tj. w pewnym metaforycznym pojemniku, który w tym kontekście oznacza uczucie miłości, ang. *be in love*). Dlatego możliwe wydaje się uznanie schematu „zaangażowanie w wykonywane czynności”, które *involve* ilustruje (por. Bączkowska, 2003) jako ekstensję *in*, wyrażającą „ruch do wewnątrz” (uszczegółowienie od „stan wewnątrz pojemnika”). Kwestię prozodii semantycznej w konstrukcjach „czasownik + przyimek” (walencja przyimkowa) i zastosowaniu tej hipotezy w nauczaniu poruszyłam również w swoim referacie na konferencji językoznawstwa kognitywnego zorganizowanej w Łodzi w kwietniu 2001 r. i później opisałam w rozszerzonej wersji w innym artykule (Bączkowska, w druku).

Moje zastrzeżenie dotyczy także użytego przez autora w tytule artykułu terminu „przyswajanie”, podczas gdy w kontekście lekcji języka angielskiego w Polsce, trwającej 45-60 minut, trudno chyba mówić o przyswajaniu. Moim zdaniem autor prezentuje sposób *nauczania* lub, ewentualnie uczenia się (wymóg głośnego czytania zdań w domu, które narzucił autor badania). W moim odczuciu o przyswajaniu można by mówić wówczas, gdyby uczeń miał daną możliwość indukcyjnego uczenia się, tj. samodzielnego formułowania reguł na podstawie przykładów, które je egzemplifikują. Aby jednak spełnić takie warunki, uczeń musiałby mieć do dyspozycji znacznie więcej wersów konkordancji niż około 10 przygotowanych przez autora.

Zupełnie niewłaściwe jest także użycie przez autora słowa „konkordancery”. Wersy z „amputowanymi” – jak pisze autor – zdaniami to konkordancje. Konkordancery to programy komputerowe, które konwertują tekst ciągły na „amputowany”.



Uwagi końcowe

Możliwości nauczania wykorzystujące teorię językoznawstwa kognitywnego oraz korpusy językowe były już wcześniej sugerowane, a są nawet obecnie propagowane przez znanych wybitnych polskich językoznawców. To ich prace stały się dla mnie bezpośrednim źródłem inspiracji, w wyniku czego opracowałam metodę, która łączy trzy dziedziny wiedzy: językoznawstwo kognitywne, językoznawstwo korpusowe oraz metodykę nauczania języka angielskiego. Chciałabym przypomnieć więc, że wykorzystaniem korpusów językowych w językoznawstwie kognitywnym zajmuje się prof. Barbara Lewandowska-Tomaszczyk¹²⁾ (por. np. Lewandowska-Tomaszczyk i in. 2000, rozdział 4.12 oraz pozycja z roku 2005). Możliwość połączenia językoznawstwa kognitywnego z dydaktyką przedstawia również B. Lewandowska-Tomaszczyk w swoim artykule *Discourse analysis, cognitive grammar, and foreign language teaching* (1998). O wykorzystaniu językoznawstwa kognitywnego oraz korpusów i *konkordancji* w dydaktyce pisała też prof. Kamila Turewicz już w roku 2000¹³⁾. O modelach kognitywnych i ich wykorzystaniu w nauczaniu holistycznym pisała D. Stanulewicz (2000, 2004), a o nauczaniu czasowników frazowych w duchu językoznawstwa kognitywnego pisał również A. Kurtyka (2000).

Pośród znanych językoznawców kognitywnych na świecie, którzy promują wykorzystanie językoznawstwa kognitywnego w nauczaniu języka, należy wymienić takich uczonych, jak: R. Langacker (2000, twórca językoznawstwa kognitywnego), Z. Kövecses (2001), J. Taylor (1993) oraz B. Rudzka-Ostyn (2003).

O badaniu obejmującym pilotażowy eksperyment sprawdzający możliwość zastosowania teorii językoznawstwa kognitywnego w nauczaniu trzech wybranych przymków angielskich (*with*, *over* i *for*) doniósł też nie-

dawno *Neofilolog* (nr 26/2005, pod red. prof. T. Siek-Piskozub). Autorka badania, Katarzyna Piątkowska (doktorantka z UMK), sprawdzała zasadność swojej hipotezy na bardzo niskim poziomie zaawansowania i wiekowym, bo już w szkole podstawowej. Badanie, co warto podkreślić, objęło aż sześć lekcji, a wynik świadczył na korzyść teorii językoznawstwa kognitywnego. Ponadto przykładowe *udane* lekcje oparte o korpusy językowe opisał na łamach *Języków Obcych w Szkole* Adrian Dembski w artykule *Co to są korpusy i konkordancje* w numerze 3/2005.

Bibliografia

- Albertazzi, L. (red.), (2002), *Unfolding Perceptual Continua*. Amsterdam: John Benjamins.
- Bączkowska, A. (2003), „Schematy wyobrazeniowe przymi-ka *in*: implikacje pedagogiczne”, w: *Języki Obce w Szkole*, nr 5, Warszawa: Wydawnictwo CODN.
- Bączkowska, A. (2004), „Zestaw ćwiczeń do nauki angielskich przymków *in*, *at* i *on*: podejście kognitywno-korpusowe”, w: *Języki Obce w Szkole*, nr 3, Warszawa: Wydawnictwo CODN.
- Bączkowska, A. (w druku), „A cognitive corpus-based analysis of *at* and *in*: implications for foreign language teaching”.
- Bechtel, W. i A. Abrahamsen. (2002), *Connectionism and the Mind: Parallel Processing, Dynamics, and Evolution in Networks*, Oxford: Blackwell.
- Bolinger, D. (1971), *The Phrasal Verb in English*, Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Bublitz, W. (1996), „Semantic prosody and cohesive company: „somewhat predictable”, *Leuvense Bijdragen – Leuven Contributions in Linguistics and Philology* 85, 1-2.
- Chomsky, N. (1995), *The Minimalist Program*, Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Dakowska, M. (2001), *Psycholingwistyczne podstawy dydaktyki języków obcych*, Warszawa: PWN.
- Elman, J. L., E. A. Bates, M. H. Johnson, A. Kamiloff-Smith, D. Parisi, K. Plunkett (1998), *Rethinking Innateness: A Connectionist Perspective on Development*, Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Fodor, J. A. (1983), *The Modularity of Mind: An Essay on Faculty Psychology*, Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Fuchs, C. i B. Victorri. (1994), *Continuity in Linguistic Semantic*, Amsterdam: John Benjamins.
- Górska, E. (2001), „Kilka uwag o semantyce kognitywnej”, w: *Języki Obce w Szkole*, nr 2.
- Kalisz, R. (1994), „Teoretyczne podstawy językoznawstwa kognitywnego”, w: Kardela, H. (red.), *Podstawy gramatyki kognitywnej*, Warszawa: Zakład Semiotyki Logicznej

¹²⁾ W kwietniu 2005 r. prof. B. Lewandowska-Tomaszczyk z Uniwersytetu Łódzkiego zorganizowała dużą konferencję PALC 2005 o wykorzystaniu między innymi korpusów językowych zarówno w nauczaniu, jak i w badaniach teoretycznych. Aż połowa sesji paralelnych była poświęcona wykorzystaniu danych korpusowych w badaniach z zakresu językoznawstwa kognitywnego oraz wykorzystaniu korpusów w nauczaniu języków (por. <http://palc.ia.uni.lodz.pl>).

¹³⁾ Praca prof. Kamili Turewicz pod znaczącym tytułem *Applicability of Cognitive Grammar as a Foundation of Pedagogical/Reference Grammar*.

- Uniwersytetu Warszawskiego i Polskie Towarzystwo Semiotyczne.
- Kalisz, R. W. Kubiński, A. Buller. (1996). *In Search of a Frame of Mind*, Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Kardela, H. (1996). „Płynność kategorii w opozycjach *policzalny/niepoliczalny* i *dokonany/niedokonany*”, w: R. Grzegorzczkowska i A. Pajdzińska (red.), *Językowa kategoryzacja świata*, Lublin: Wydawnictwo UMCS, s. 297-331.
- Komorowska, H. (2002). *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Kövecses, Z. (2001). „A cognitive linguistic view of learning idioms in an FLT context”, w: M. Pütz, S. Niemeier, i R. Dirven (red.), *Applied Cognitive Linguistics II. Language Pedagogy*, Berlin: Mouton de Gruyter.
- Krzyszowski, T. P. (1997). „O znaczeniu przymiotnika ‘kognitywny’”, w: F. Gruzca i M. Dakowska *Podejście kognitywne w lingwistyce, translatoryce i glottodydaktyce*, Warszawa: UW.
- Kurtyka, A. (2000). „Teaching English phrasal verbs: a cognitive approach”, *LAUD*, nr 509.
- Langacker, R. (1987). *Foundations of Cognitive Grammar*, Vol. I. Stanford: Stanford University Press.
- Langacker, R. (1994). „The limits of continuity: discreteness in cognitive semantics”, w: C. Fuchs i B. Victorri.
- Langacker, R. (2000). „Cognitive linguistics, language pedagogy, and the English present tense”, *LAUD*, nr 298.
- Langacker, R. (2000). „A dynamic usage-based model”, w: M. Barlow, S. Kemmer (red.), *Usage-Based Models of Language*, Stanford: CSLI Publications.
- Lewandowska-Tomaszczyk, B. (1998). „Discourse analysis, cognitive grammar, and foreign language teaching”, Łódź: Act Universitatis Lodziensis, Folia Linguistica Anglica 1.
- Lewandowska-Tomaszczyk, B., J. Osborne, F. Schulte. (2000). *Computers in Language Studies*, Piotrków Trybunalski: Kielce Pedagogical University, Affiliated College Press.
- Lewandowska-Tomaszczyk, B. (red.). (2005). *Podstawy językoznawstwa korpusowego*, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Rudzka-Ostyn, B. (2003). *Word Power: Verbs and Compounds: a Cognitive Approach*, Berlin: Mouton de Gruyter.
- Sroka, K. (1972). *The Syntax of English Phrasal Verbs*, The Hague: Mouton.
- Stalmaszczyk, P. (1999). *Structural Predication in Generative Grammar*, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Stanulewicz, D. (2000). „Cognitive models, international languages and holistic teaching”, *LAUD*, nr 286.
- Stanulewicz, D. (2004). „Językoznawstwo kognitywne a nauczanie języków obcych”, *Języki Obce w Szkole*, nr 1.
- Talmy, L. (2000). *Toward a Cognitive Semantics*, Vol. I: *Concept Structuring Systems*, Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Taylor, J. (1993). „Some pedagogical implications of cognitive linguistics”, w: D. Geiger, B. Rudzka-Ostyn. (red.), *Conceptualization and Mental Processing in Language*, Berlin: Mouton de Gruyter.
- Taylor, J. (2002). *Cognitive Grammar*, Oxford: OUP.
- Turewicz, K. (2000). *Applicability of Cognitive Grammar as a Foundation of Pedagogical/Reference Grammar*, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Varela, F. J., E. Thompson, E. Rosch. (1993). *The Embodied Mind: Cognitive Science and Human Experience*, Cambridge, Mass.: MIT Press.
- słownik:**
Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics, 2002.

(grudzień 2005)

Bogusław Kubiak¹
Opole

Typologia nauczania języka specjalistycznego

Nauczanie języka specjalistycznego można klasyfikować według różnych kryteriów, które częściowo odnoszą się również do kursów języka ogólnego. Hutchinson, Waters przedstawiają różne odmiany kursów języka angielskiego w symbolicznej postaci drzewa, podkreślając ich liczne rozgałęzienia i wzajemne powiązanie².

Fluck³) dzieli dydaktykę języka specjalistycznego na:

- ▶ obejmującą różne dziedziny (*fachübergreifend*), np. język naukowy,
 - ▶ odnoszącą się do jednej dziedziny (*fachspezifisch*), np. język chemii,
- oraz różnicuje ją dalej kulturowo (*kulturspezifisch – interkulturell*):

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

² Por.: Hutchinson, Tom Waters, Alan (1987). *English for Specific Purposes. A learning-centred Approach*, Cambridge: CUP, s. 30.

³ Fluck, Hans-Rüdiger (1992). *Didaktik der Fachsprachen: Aufgaben und Arbeitsfelder, Konzepte und Perspektiven im Sprachbereich Deutsch*, Tübingen: Gunter Narr Verlag, s. 24.

- ▲ w języku ojczystym (np. w języku polskim),
- ▲ w języku ojczystym i obcym (np. w języku polskim i angielskim),
- ▲ w języku obcym (np. w języku angielskim).

Klasyfikacja ta jest zdecydowanie najbardziej pojemna i jako jedna z niewielu obejmuje także kształcenie w języku ojczystym oraz kształcenie dwujęzyczne, które polega na stosowaniu dwóch równorzędnych języków nauczania⁴⁾. Na gruncie anglojęzycznym model nauczania bilingwalnego odpowiada koncepcji *content-based language instruction*⁵⁾ i wcześniejszej metodzie immersji językowej. Typowe dla dydaktyki niemieckiej jest podkreślanie znaczenia kompetencji interkulturowej, która umożliwia właściwie rozumienie kultury i mentalności innych narodów także w komunikacji fachowej.

Tak szeroko rozumiana dydaktyka języka specjalistycznego musi mieć jednak jakiś wspólny mianownik. Jako najważniejszy może nim być przekazywanie treści fachowych czy praca z tekstem specjalistycznym. Natomiast czynnikiem różnicującym jest nie tylko język (obcy, ojczysty, obcy + ojczysty), ale także jego poziom i sposób przekazu.

Z innych ważniejszych wyznaczników determinujących nauczanie języka specjalistycznego warto wymienić⁶⁾:

- ▶ wiek uczących się,
- ▶ kraj pochodzenia,
- ▶ wiedzę i przygotowanie fachowe uczących się,
- ▶ stopień specjalizacji kształcenia,
- ▶ stopień pożądanego zróżnicowania specjalizacyjnego,
- ▶ sprawności docelowe (np. rozumienie tekstu, prowadzenie rozmowy itp.),
- ▶ długość, rodzaj i organizacja kształcenia,
- ▶ miejsce kształcenia,
- ▶ relacje/kontrasty między językiem ojczystym i obcym,
- ▶ przygotowanie fachowe nauczycieli,
- ▶ obszary użycia języka/fachowe sytuacje komunikacyjne.

Wszystkie te kryteria mogą być bardziej lub mniej dokładnie precyzowane, więc liczba możliwych typów nauczania jest praktycznie nieograniczona.

Zróżnicowanie nauczania języka specjalistycznego według różnych kryteriów przedstawia poniższa tabela⁷⁾.

		TYP 1	TYP 2	TYP X
Miejsce nauczania	w kraju za granicą	X	X	
Instytucja nauczania	szkoła zakład pracy uczelnia inna	X	X	
Adresaci	młodzież dorośli niespecjaliści przyszli specjaliści specjaliści	X X	X X	
Znajomość języka	zerowa podstawowa średnia wysoka	X	X	
Język nauczania	ojczysty obcy drugi	X	X	
Aspekt kulturowy	jednokulturowy wielokulturowy	X	X	
Cele	zorientowane na działanie zorientowane na sprawności językowe	X	X	
Produkcja tekstu	mówienie pisanie	X X		
Recepcja tekstu	czytanie słuchanie	X X	X	
Tłumaczenie				
Refleksja językowa				

⁴⁾ Por. Wode, Henning (1995), *Lernen in der Fremdsprache: Grundzüge von Immersion und bilinguaem Unterricht*, Ismaning: Max Hueber Verlag, s. 11.

⁵⁾ Koncepcja *content-based language instruction* została przedstawiona w moim artykule *Koncepcje nauczania języka specjalistycznego*, „Języki Obce w Szkole” nr 5/2005, s.19.

⁶⁾ Por.: Köhler, Claus (1980), *Bemerkungen zum Problem eines variabel einsetzbaren Lehrbuches für den fachbezogenen Fortgeschrittenunterricht*, w: „Deutsch als Fremdsprache”, 5/2005, 17.

⁷⁾ Por.: Fluck Hans-Rüdiger (1992), *Didaktik der Fachsprachen: Aufgaben und Arbeitsfelder, Konzepte und Perspektiven im Sprachbereich Deutsch*, Tübingen: Gunter Narr Verlag, s. 25.

Synchronizacja nauczania (przedmiot/ język)	jednocześnie/niejednocześnie	X	X	
Kompetencje nauczyciela	specjalista z dziedziny specjalista z języka	X	X	

Aby pokazać możliwości dalszego podziału, wystarczy rozpatrzyć szczegółowo kryterium szkoły jako instytucji nauczania. Obejmuje ona kształcenie w szkołach podstawowych, średnich, zawodowych, pomaturalnych, dziennych, zaocznych, wieczorowych itd. Dalej można je dzielić na specjalności, profile, klasy nauczania. Ta różnorodność możliwych kombinacji wpływa zasadniczo zarówno na planowanie i przeprowadzenie konkretnych kursów języka specjalistycznego, jak również na przygotowanie odpowiednich materiałów nauczania.

Wypada jednak wyraźnie podkreślić, iż nauczania języka specjalistycznego nie można traktować w oderwaniu od metodyki języka ogólnego, przyjmując oczywiście przy tym jego specyfikę i powiązanie z innymi dziedzinami nauki. Zgodzić się więc trzeba całkowicie z twierdzeniem Kennedy/Bolitho:

„It is important not to regard ESP as an area of development separate from the rest of English Language Teaching. It is part of the recent move within the ELT sphere towards a more communicative basis for teaching and learning. Approaches appropriate to ESP may well be applicable to communicative teaching in other ELT contexts”⁸⁾.

Angielskie określenie języka specjalistycznego ESP, interpretowane jako *English for Special Purposes*, sugeruje języki specjalne, co powoduje ograniczenie do wybranych tylko języków fachowych, podczas gdy interpretacja *English for Specific Purposes* wydaje się bardziej pojemna, gdyż sugeruje jakiegokolwiek rodzaj języka fachowego⁹⁾. Jednym ze sposobów definiowania ESP jest określanie jego parametrów

absolutnych i zmiennych. Pierwszą taką definicję sformułował Strevens, wyznaczając cztery cechy determinujące nauczanie angielskiego języka specjalistycznego w sposób stały i dwie w sposób zmienny:

„ESP consists of English language teaching which is:

- 1) *designed to meet specific needs of the learner,*
- 2) *related in content (i.e. in its themes and topics) to particular disciplines, occupations and activities,*
- 3) *centered on the language appropriate to those activities in syntax, lexis, discourse, semantics, etc., and analysis of this discourse,*
- 4) *in contrast with General English.*

ESP may be, but is not necessarily:

- 1) *restricted as to the language skills to be learned (e.g. reading only),*
- 2) *not taught according to any pre-ordained methodology”¹⁰⁾.*

10 lat później ta standardowa w literaturze przedmiotu definicja została zmodyfikowana przez Dudley-Evans, St John, którzy ograniczyli liczbę cech stałych do trzech, ale zwiększyli liczbę zmiennych:

„ESP:

- 1) *is defined to meet specific needs of the learner,*
- 2) *makes use of the underlying methodology and activities of the discipline it serves,*
- 3) *is centered on the language (grammar, lexis, register), skills, discourse and genres appropriate to these activities.*

ESP:

- 1) *may be related to or designed for specific disciplines,*
- 2) *may use, in specific teaching situations, a different methodology from that of general English,*
- 3) *is likely to be designed for adult learners, either at tertiary level institution or in a professional work situation. It could, however, be for learners at secondary school level,*
- 4) *is generally designed for intermediate or*

⁸⁾ Kennedy, Chris/Bolitho, Rod (1984), *English for Specific Purposes*, London: Macmillan, s. 7.

⁹⁾ Por.: Robinson, Pauline (1980), *ESP, English for Specific Purposes: the present position*, Oxford: Pergamon Press, s. 5.

¹⁰⁾ Strevens, Peter (1988), *ESP after twenty years: A re-appraisal*, w: Ticko, M. (red.): „ESP: State of the Art”, Singapore: SEAMEO Regional Centre, s. 1-2.

advanced students, but may be used with beginners”¹¹⁾.

W cechach absolutnych ESP nie jest już kontrastowane z GE, a w parametrach zmiennych podkreśla się, że nauczanie języka specjalistycznego nie musi się odnosić tylko do konkretnej dziedziny, co wiąże się z powstawaniem kursów fachowych interdyscyplinarnych. Rozwój metod nauczania ESP spowodował, iż nie mówi się już o braku jakiegokolwiek obowiązującej metodologii, lecz łączy się ją z doświadczeniami w nauczaniu danego przedmiotu i zakłada, iż metodologia taka może być różna od nauczania języka ogólnego. Podkreśla się też, iż nauczanie ESP odbywa się głównie z osobami dorosłymi, ale może mieć miejsce w szkołach średnich i dotyczyć początkujących. Modyfikacja założeń Strevensa syntezy zmiany, jakie dokonały się w nauczaniu języka specjalistycznego i przede wszystkim wskazuje na tendencje poszerzania jego zakresu.

Bardzo pojemną definicję ESP podają Hutchinson/Waters:

„ESP is an approach to language teaching in which all decisions as to content and method are based on the learner’s reason for learning”¹²⁾.

Tak rozumiane nauczanie języka specjalistycznego nie pozwala wyznaczyć jasnej granicy między kursami ogólnymi i fachowymi. Równie problematyczna jest definicja proponowana przez Mackay’a:

„It (here ESP) is generally used to refer to the teaching/learning of a foreign language for a clearly utilitarian purpose of which there is no doubt”¹³⁾.

Wyraźnie utylitarny cel (*utilitarian purpose*) rozumie on jako praktyczne zastosowanie języka w pracy. Dokładnie jednak autor nie wyjaśnia, co kryje się pod tym pojęciem. Być może chodzi przede wszystkim o kontrastowanie nazwy ESP z TENOR (*Teaching English for No Obvious Reason*).

Obok trudności definicyjnych ESP, problemy powoduje również jego klasyfikacja. Niezależnie od interpretacji samej nazwy wyróżnia się zazwyczaj dwie odmiany angielskiego języka specjalistycznego:

- ▶ *English for Occupational Purposes (EOP)* – angielski dla celów zawodowych,
- ▶ *English for Academic Purposes (EAP)* – angielski dla celów akademickich¹⁴⁾.

Angielski dla celów zawodowych obejmuje kursy, których uczestnicy wykorzystują język w swojej pracy (np. pielęgniarki wyjeżdżające jako wolontariuszki za granicę, informatycy układający programy komputerowe, żołnierze służący w kontyngentach międzynarodowych itp.). Kursy takie są dalej zróżnicowane w zależności od tego, czy mają miejsce przed, podczas czy po kształceniu specjalistycznym ich uczestników w danej dziedzinie. Program kursu języka specjalistycznego dla osób, które są wykwalifikowanymi sekretarkami czy telefonistkami z doświadczeniem zawodowym, będzie na pewno inny od kursu jako elementu składowego ogólnego kształcenia sekretarek czy telefonistek oraz od kursu dla osób, które nie posiadają żadnego przygotowania fachowego i doświadczenia zawodowego.

Język angielski dla celów akademickich obejmuje kursy w różnego typu szkołach dla osób, którym język jest potrzebny w zdobywaniu wiedzy. Język specjalistyczny może obejmować tu różne dziedziny, w których student specjalizuje się (*in-study*) lub zamierza się specjalizować (*pre-study*). Może on obejmować także kursy w różnego typu szkołach, zwłaszcza technicznych, które są związane z jednym przedmiotem wiodącym (*independent*) w szkole (np. mechanika, elektronika) lub zintegrowane z wieloma przedmiotami (*integrated*).

Strevens¹⁵⁾ dzieli ESP w następujący sposób:

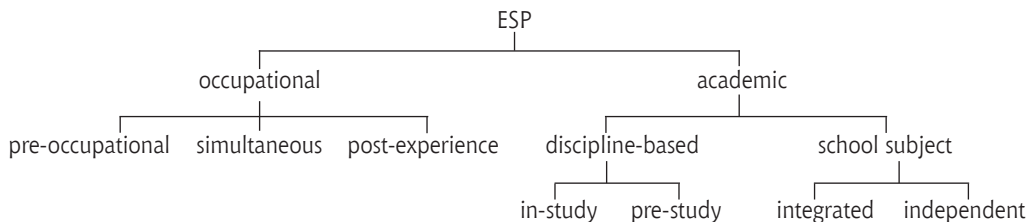
¹¹⁾ Dudley-Evans, Tony/St John, Maggie Jo. (1999). *Developments in English for Specific Purposes: A Multi-Disciplinary Approach*, Cambridge: CUP. str. 4-5.

¹²⁾ Hutchinson, Tom/Waters, Alan. (1987). *English for Specific Purposes. A Learning-centred Approach*, Cambridge: CUP. s. 19.

¹³⁾ Mackay, Ronald. (1975). *Languages for Special Purpose*, Edutec 3, April, 1975.

¹⁴⁾ Por.: Hüllen, Werner (1998). *Methoden im fachbezogenen Fremdsprachenunterricht*, w: Hoffmann, Lothar, Kalverkämper, Hartwig, Wiegand, Herbert, Ernst. (red.) (1998). „Fachsprachen/Languages for Special Purposes. Ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft”. 1. Halbband, Berlin, New York: Walter de Gruyter, s. 966-967.

¹⁵⁾ Strevens, Peter. (1977). *Special-purpose language learning*, w: „Language Teaching and Linguistics, Abstracts”, 10, 3 July, 1977, s. 154-163.



Kennedy/Bolito¹⁶⁾ proponują jeszcze trzecią odmianę *ESP* i określają ją często używanym terminem *EST* (*English for Science and Technology*). Obejmuje ona zarówno kursy zawodowe (np. kursy dla naukowców, technologów, inżynierów), jak i edukacyjne (kursy dla studentów różnych kierunków, np. matematyki, fizyki). Uczestnicy takich form nauki potrzebują języka specjalistycznego z wielu różnych powodów (np. prezentacja artykułu na konferencji, czytanie literatury fachowej, redagowanie artykułu naukowego, prowadzenie dyskusji na tematy fachowe).

Podobna trudność podziału dotyczy kursów *Business English*, które mogą również mieć charakter zarówno zawodowy, jak i akademicki, stąd podporządkowuje się je równocześnie pod *EOP* i *EAP*¹⁷⁾. Dużo ważniejsze wydaje się tutaj dalsze zróżnicowanie tych kursów na *English for General Business Purposes* (*EGBP*) oraz *English for Specific Business Purposes* (*ESBP*). Te ostatnie obejmują zajęcia o bardzo wysokim stopniu specjalizacji, np. *English for Business and Economics* (*EBE*), *English for Business and Management* (*EBM*).

Wyróżnianie w ramach *ESP* kursów *EOP* i *EAP* zawsze będzie powodować problemy przy ich szczegółowym podziale i opisie, gdyż nie uwzględnia faktu, iż nauka i praca mogą pozostawać w różnych konstelacjach. Hutchinson, Waters określają je następująco:

„People can work and study simultaneously, it is also likely that in many cases that language learnt for immediate use in a study environment will be used later when the student takes up, or returns to, a job”¹⁸⁾.

Jak wynika z przedstawionych przykładów typologia nauczania angielskiego języka specjalistycznego, chociaż również niezwykle

szczegółowa, jest na pewno mniej przejrzysta niż klasyfikacje niemieckie. Przede wszystkim nie uwzględnia ona odpowiednio nauczania bilingwalnego, które korzysta w dużym stopniu z doświadczeń krajów anglojęzycznych, a wspomniane jest jedynie w klasyfikacji Strevensa (*academic – school subject – integrated*).

Bibliografia:

- Baumann, Klaus-Dieter; Kalverkämper, Hartwig; Steinberg-Rahal, Kerstin (red.) (2000). *Sprachen im Beruf. Stand – Probleme – Perspektiven*, Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Becker-Mrotzek, Michael; Doppler, Christine (red.) (1999). *Medium Sprache im Beruf. Eine Aufgabe für die Linguistik*, Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Breidbach, Stephan; Bach, Gerhard, Wolff, Dieter (red.) (2002). *Bilingualer Sachfachunterricht; Didaktik, Lehrer-/Lernerforschung und Bildungspolitik zwischen Theorie und Empirie. Mehrsprachigkeit in Schule und Unterricht*, Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Buhlmann, Rosemarie; Fearn, Anneliese (1987). *Handbuch des Fachsprachenunterrichts. Unter besonderer Berücksichtigung naturwissenschaftlich-technischer Fachsprachen*, Berlin: Langenscheidt.
- Chamberlain, Dick; Baumgardner, Robert (1988). *ESP in the Classroom, Practice and Education*, *ELT Document* 128, Oxford: Modern English Publications.
- Desselmann, Günter; Hellmich, Harald (red.) (1981). *Didaktik des Fremdsprachenunterrichts, Deutsch als Fremdsprache*, Leipzig: Enzyklopädie Verlag.
- Dominczak Henryk (1997). *Probleme der Fachsprache im praktischen Unterricht Deutsch als Fremdsprache: Grundfragen – Konzeptionen – Methoden*, Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Drozd, Lubomir; Seibicke, Wilfried (1973). *Deutsche Fach- und Wissenschaftssprache. Bestandsaufnahme-Theorie-Geschichte*, Wiesbaden: Brandstetter.
- Dudley-Evans, Tony; St John, Maggie Jo (1999). *Developments in English for Specific Purposes: A Multi-Disciplinary Approach*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis, Mark; Johnson, Christine (1994). *Teaching Business English*, Oxford: OUP.
- Finkbeiner, Claudia (2002). *Bilingualer Unterricht, Lehren und Lernen in zwei Sprachen*, Braunschweig: Schroedel Verlag.

¹⁶⁾ Kennedy, Chris/Bolito, Rod (1984). *English for Specific Purposes*, London: Macmillan, s. 6.

¹⁷⁾ Por.: St John, Maggie Jo (1996). *Business is Blooming: Business English in the 1990's*, w: „English for Specific Purposes”, 15/1, s. 3-18.

¹⁸⁾ Hutchinson, Tom/Waters, Alan (1987). *English for Specific Purposes. A Learning-centred Approach*, Cambridge: CUP, s. 16.

- Flowerdew, John; Peacock, Michael (red.) (2001), *Research Perspectives on English for Academic Purposes*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Fluck, Hans-Rüdiger (1992), *Didaktik der Fachsprachen. Aufgaben und Arbeitsfelder, Konzepte und Perspektiven im Sprachbereich Deutsch*, Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Gnutzmann, Claus (1988), *Fachbezogener Fremdsprachenunterricht*, Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Gnutzmann, Claus; Turner, John, (red.) (1980), *Fachsprachen und ihre Anwendung*, Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Gnutzmann, Claus (1988), *Fachbezogener Fremdsprachenunterricht*, Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Hahn, Walter von (1981), *Fachsprachen*, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Hahn, Walter von (1983), *Fachkommunikation: Entwicklung, linguistische Konzepte, betriebliche Beispiele*, Berlin, New York: Walter de Gruyter.
- Herbert, Ernst (red.) (1998), *Fachsprachen/Languages for Special Purposes. Ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft, 1. Halbband*, Berlin, New York: Walter de Gruyter.
- Holme, Randal (1996), *ESP Ideas: Recipes for Teaching Professional and Academic English*, London: Addison Wesley Publishing Company.
- Hutchinson, Tom; Waters, Alan (1987), *English for Specific Purposes. A Learning-centred Approach*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Hüllen, Werner (1998), „Methoden im fachbezogenen Fremdsprachenunterricht“, w: Hoffmann, Lothar, Kalverkämper, Hartwig, Wiegand, Herbert, Ernst, (red.) (1998), *Fachsprachen/Languages for Special Purposes. Ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft, 1. Halbband*, Berlin, New York: Walter de Gruyter, s. 966-967.
- 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.
- Mackay, Ronald (1975), *Languages for Special Purpose*, *EduTec* 3, April, 1975.
- Mackay, Ronald; Mountford, Alan (red.) (1978), *English for Specific Purposes*, London: Longman.
- Morgenroth, Klaus (red.) (1993), *Methoden der Fachsprachen-didaktik und -analyse*, Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Pudszuhn, Manfred (1994), *Fachunterricht versus Sprachunterricht. Untersuchungen zum studienvorbereitenden Fachsprachenunterrichts (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.
- Steinmüller, Ulrich (1993), *Deutsch international und interkulturell. Aspekte der Sprachvermittlung Deutsch als Zweit-, Fremd- und Fachsprache*, Frankfurt am Main: Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- St John, Maggie Jo (1996), „Business is Blooming: Business English in the 1990's“, w: *English for Specific Purposes*, 15/1, s. 3-18.
- Strevens, Peter (1977), „Special-purpose language learning“, w: *Language Teaching and Linguistics, Abstracts* 10, 3 July, 1977, s. 154-163.
- Strevens, Peter (1988), „ESP after twenty years: A re-appraisal“, w: Ticko, M. (red.), *ESP: State of the Art*, Singapore: SEAMEO Regional Centre.
- Swales, John (1988), *Episodes in ESP. A source and reference book on the development of English for Science and Technology*, New York: Prentice Hall.
- Trimble, Louis (1985), *English for Science and Technology, A discourse approach*, Cambridge: CUP.
- Waters, Alan (1983), *Issues in ESP, Lancaster Practical Papers in English Language Education*, Oxford: Pergamon Press.
- Widdowson, Henry (1983), *Learning Purpose and Language Use*, Oxford: Oxford University Press.
- 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.

(lipiec 2005)

Katarzyna Wądołowska-Lesner¹⁾
Gdynia

Czytanie głośne a czytanie ciche

Rozpatrując udział aparatu artykulacyjnego w trakcie czytania, wyróżniamy czytanie głośne i ciche²⁾. Czytanie głośne to czynność bardziej złożona. Wymaga ona nie tylko myślenia i pracy

oczu, ale również pracy aparatu artykulacyjnego. Jak na pewno każdy z nas zauważył, czytając cicho oszczędzamy czas. Wykorzystując właśnie ten rodzaj czytania zaznajamiamy się z tekstem

¹⁾ Autorka jest asystentem w Instytucie Filologii Wschodniosłowiańskiej Uniwersytetu Gdańskiego.

²⁾ H. Dobrowolska-Bogusławska (1991), *Metody nauki czytania w krajach anglojęzycznych oraz ich przystosowanie do języka polskiego*, Warszawa: WSiP, s. 17-19.

zdecydowanie szybciej. Wymawianie słów na głos opóźnia proces czytania, ponieważ nasza myśl jest szybsza niż głos. Przy czytaniu głośnym częściej występują ruchy wsteczne, dzieje się tak dlatego, że głos czytelnika nie może nadążyć za pracą jego oka i za jego myślą. Osoba czytająca tekst głośno skupia się częściej na prawidłowym przeczytaniu niż na zrozumieniu treści tekstu.

A. Paliński podkreśla, iż, „u podstaw czytania głośnego i cichego leżą odmienne mechanizmy”³⁾. Różnica polega przede wszystkim na tym, iż sposoby postrzegania i rozpoznawania tekstu różnią się od siebie zasadniczo w trakcie tych dwóch rodzajów czytania. Paliński pisze, iż „pole czytania, od którego zależy ilość fiksacji w wierszu, przy głośnym czytaniu jest niewielkie, co pociąga za sobą zwiększenie liczby przerw i ich długości”⁴⁾. Natomiast przy czytaniu cichym ilość przerw zmniejsza się, a co za tym idzie, pole czytania jest większe. Dzieje się tak, ponieważ postrzegania wzrokowego nie hamuje zamiana graficznej formy słowa na dźwiękową. R. Pawłowska podaje, iż czytanie ciche jest półtora razy szybsze niż głośne. U doświadczonego czytelnika wynosi ono 5-7 słów na sekundę⁵⁾. H. Dobrowolska-Bogusławska, tak jak i A. Paliński zaznacza, iż niezwykle istotne są relacje oko – głos. U początkującego czytelnika istnieje ścisły związek w ich obrębie, u doświadczonego natomiast rozstęp wzrokowo-słuchowy jest znaczny.

Dla głośnego czytania charakterystyczna jest duża ilość regresji związanych z nieprawidłowym rozumieniem tekstu.

Z podziałem na czytanie ciche i głośne jest związany jeden z powszechniejszych błędów w czytaniu, a mianowicie wokalizacja⁶⁾. Polega ona na tym, iż czytelnik wymawia na głos słowa lub głoski, a tym samym nie przeszedł on prawidłowej drogi od czytania głośnego do cichego. Wokalizacja przybiera często formy ukryte – jako przykład możemy podać ruszanie wargami podczas czytania. Uważana jest za błąd, ponieważ w znacznym stopniu hamuje

odbiór lektury. Dlatego ważne jest, aby jak najbardziej skrócić okres czytania na głos. Jeśli nie zrobimy tego w odpowiednim czasie, może być zbyt późno na opanowanie czytania cichego na odpowiednim poziomie.

Reasumując, dochodzimy do wniosku, iż aby czytać prawidłowo, powinniśmy opanować sztukę cichego czytania. Czytanie głośne w nauczaniu języków obcych powinno zostać ograniczone przede wszystkim do ćwiczenia wymowy i intonacji. Halina Chodkiewicz twierdzi, iż „należy pozbyć się powszechnie pojawiającego się błędu, polegającego na wymaganiu od ucznia głośnego odczytania tekstu oraz natychmiastowego podania odpowiedzi na pytania sprawdzające jego zrozumienie”⁷⁾. W takim przypadku uczeń nie będzie w stanie odpowiedzieć od razu na nasze pytanie, ponieważ najprawdopodobniej podczas czytania tekstu na głos skupiał się on na tym, aby przeczytać tekst poprawnie. Jeżeli chcemy, aby odpowiedział wyczerpująco na pytania sprawdzające rozumienie tekstu, powinniśmy pozwolić mu przeczytać dany tekst jeszcze raz po cichu.

Podczas rozwijania umiejętności czytania wśród uczniów powinniśmy zastanowić się, co jest dla nas w danym momencie najważniejsze i na tej podstawie zdecydować, czy uczeń powinien przeczytać dany tekst głośno czy cicho. Należy jednak pamiętać, iż częste czytanie na głos prowadzi do licznych błędów w obrębie tej sprawności.

(październik 2005)

³⁾ A. Paliński (1977), „Czytanie głośne i czytanie ciche w nauczaniu języków obcych”, w: *Rocznik naukowo-dydaktyczny Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Rzeszowie*, Zeszyt 3/33 *Filologia rosyjska*, Rzeszów, s. 210.

⁴⁾ Tamże.

⁵⁾ R. Pawłowska (1992), *Lingwistyczna teoria nauki czytania*, Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, s. 19.

⁶⁾ J. Dunin (1998), *Pismo zmienia świat. Czytanie, lektura, czytelnictwo*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 11.

⁷⁾ H. Chodkiewicz (1986), *O sprawności czytania w nauczaniu języka obcego*, Warszawa: WSiP, s. 30.

Nasz Konkurs 2006

**Dzielmy się wiedzą i doświadczeniem, pomagajmy sobie i wzajemnie inspirujmy
– o współpracy nauczycieli**

Patrz: III strona okładki.



Marzena Pieńkowska¹⁾
Częstochowa

Fonetyczne szranki francusko-polskie

Poziomy biegłości językowej w dziedzinie słuchania, interakcji i mówienia zostały w *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego* ułożone według wzrastającej skali trudności następujących elementów: tematyki, rejestrów języka, tempa wypowiedzi i jej stopnia wyrażności. Wyjątkowe znaczenie zjawisk fonetycznych i trudność, jaką one stanowią znalazły odzwierciedlenie w istniejących, nawet na najwyższych poziomach biegłości językowej, zastrzeżeniach dotyczących kontekstu odbioru wypowiedzi ustnych. Na przykład dla poziomu C2 czytamy: „*Nie mam żadnych trudności ze zrozumieniem jakiegokolwiek wypowiedzi mówionej (...) nawet przy szybkim tempie mówienia rodzimego użytkownika języka, pod warunkiem jednak, iż mam trochę czasu, by przyzwyczaić się do nowego akcentu*”²⁾.

Nie pójdziemy chyba za daleko, jeśli z tych pośrednich odwołań *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* do wymowy i zjawisk prozodycznych wyciągniemy następujący wniosek: odpowiednie pracowanie nad fonetyką stanowi jeden z gwarantów sukcesu odbioru i produkcji komunikatów ustnych.

Po przyjęciu tego założenia, w trosce o wyniki naszych uczniów, należałoby zadać sobie następujące pytania: Czy uczymy odpowiednich treści z zakresu fonetyki? W jaki sposób ich uczymy?

Niniejszy artykuł przedstawia wyniki analizy potrzeb polskiego ucznia w zakresie fonetyki w konfrontacji z treściami trzech szeroko

dostępnych na rynku polskim podręczników do nauki fonetyki języka francuskiego:

- ▶ Abry, D., Chalaron, M.-L. (1994), *Phonétique. 350 exercices*, Paris: Hachette,
- ▶ Charliac, L., Mohon, A.-C. (1998), *Phonétique progressive du français avec 600 exercices*, Paris: CLE International,
- ▶ Mabilat, J.-J., Martins, C. (2004), *Sons et intonations*, Paris: Didier.



Potrzeby polskich uczniów

Te trzy podręczniki są publikacjami francuskimi adresowanymi do uczniów różnych narodowości. Nietrudno więc przewidzieć, że część omawianych zagadnień nie będzie stanowić problemu dla polskiego ucznia, natomiast możemy odczuć brak ćwiczeń w przypadku mniej znaczących, punktowych trudności lub różnic specyficznych dla pary języków polski-francuski. Ocena zawartości podręczników pod względem jej przydatności dla naszego ucznia pozwoli skoncentrować się na tym, co rzeczywiście stanowi trudność a wyeliminować na przykład pracę nad opozycją fonemów [l] – [R], zalecaną głównie azjatam, czy nad opozycją [b] – [v], przeznaczoną dla hispanofonów.

Uczeń, którego rodzimym językiem jest polski, napotyka w wymowie francuskiej przede wszystkim trudności wynikające z:

¹⁾ Autorka jest nauczycielką w Centrum Języków Europejskich – NKJO w Częstochowie.

²⁾ *Europejski system opisu kształcenia językowego* (2003). Warszawa: CODW, tabela 2. Poziomy biegłości językowej: samoocena, s.34, 35.

1. Braku w języku polskim fonemu zbliżonego do danego fonemu francuskiego, co powoduje u niektórych uczących się problemy z uaktywnieniem miejsc artykulacji nie używanych w ich języku ojczystym, jak w przypadku:

[œ] np. *neuf, cœur, jeune*,

[ø] np. *deux, chanteuse, banlieue*,

[œ̃] np. *un, humble, parfum*,

[ã] np. *sens, dent, chambre*,

[R] np. *port, terre, riz*.

2. Podobieństwa do któregoś z fonemów polskich więcej niż jednego fonemu francuskiego, co owocuje trudnością ich różniczenia:

[u] vs [y] np. *tout – tu, vous – vu, roue – rue*

[e] vs [É] vs [ə], *les – lait – le, mes – mais – me, nez – naït – ne*,

[o] vs [o] np. *pomme – paume, cote – côte, sol – saule*,

[a] vs [a], np. *tâche – tache, lâche – lache, pâte – patte*,

[w] vs [y] np. *Louis – lui, enfouir – enfuir, souhait – suait*.

3. Polskiej tendencji do bezdźwięcznego wymawiania spółgłosek w ostatniej sylabie i wynikającej z tego możliwości błędnej identyfikacji słowa:

* forma niepoprawna

bague [bak*] zamiast [bag] pozostającego w opozycji do *bac*,

ange [ã]* zamiast [ãʒ] – *hanche*,

ils se vendent [ilsəvãt*] zamiast [ilsəvãd] – *ils se ventent*.

4. Akcentu oksytonicznego a nie, jak w języku polskim, paroksytonicznego.
5. Braku w języku polskim zjawiska łączenia międzywyrazowego, w konsekwencji czego zdarza się, że uczniowie nie wymawiają niektórych łączy obowiązkowych, realizują niektóre łączy zabronione a nawet tworzą nieistniejące łączy (fr. *pataquès*):
quatre yeux [katRzø*] zamiast [katRø],
trop amical [trozamikal*] zamiast [tropami-kał],
qui ont [kizø*] zamiast [kiø].
6. Braku ciągów samogłoskowych i spółgłoskowych, tendencja do dzielenia sylab

w obrębie poszczególnych słów a nie grup rytmicznych, co stanowi głównie trudność w odtwarzaniu zapisu usłyszanego tekstu:

[ʒãlykes] jako *Jean-Lu Caisse* zamiast *Jean-Luc Hesse*.

7. Ignorowania faktu modyfikacji *à la française* wymowy francuskich zapożyczeń z innych języków:
cake [kæk],
clown [klun],
e-mail [imɛl],
leader [lidœR],
match [matʃ],
reich [Rɛʃ],
spray [spRɛ],
square [skwaR],
squash [skwaʃ],
tramway [tRamwɛ].
8. Interferencji wymowy polskiej w przypadku słów o grafii podobnej w obu językach:
eu [œ]: *eurodéputé, proeuropéen, pseudonyme*,
in/m [ɛ̃]: *internet, interactif, impératif*,
u [o]: *album, forum, référendum*,
sc [s]: *euroseptique, fascination, scénario*,
au [o]: *autobronzant, cybernaute, internaute*,
yn/m [ɛ̃]: *syndicat, synthèse, nymphe*,
gn [ɲ]: *magnétophone, magnétique*,
g [ʒ]: *gigantesque, digital*.



Propozycje podręczników

Pod warunkiem trzeźwej oceny przydatności treści, podręczniki te są bardzo dobrym źródłem urozmaiconych ćwiczeń ułożonych według wzrastającego stopnia trudności.

Jeśli kryterium typologii będzie rodzaj zadania do wykonania przez ucznia, wyróżniamy trzy główne typy ćwiczeń:

- ▶ na rozpoznawanie usłyszanego elementu,
- ▶ na powtarzanie usłyszanego elementu,
- ▶ na wymawianie elementu w formie transformacji lub reakcji na otrzymany bodziec, np. *Je finis* → *j'ai fini*, *Elle veut le lire* → *elle ne l'a pas déjà lu?*³⁾

³⁾ Przykłady w tej części pochodzą z cytowanych podręczników.

Przy rodzaju elementów fonicznych do ćwiczenia jako kryterium typologii, wyróżniamy:

- ▶ rozpoznawanie i wymawianie fonemów w prostych opozycjach, np. *bas vs pas, dessus vs dessous, pomme vs paume*,
- ▶ wymawianie fonemów w trudnych alternacjach, np. *Une maison sans voisin, Sache être sage, Tous les six sucent leur pouce*,
- ▶ obserwowanie i wymawianie upodobień spółgłosek, np. *Il coupe bien* [bb], *Il tombe par terre* [pp],
- ▶ wymawianie tych samych spółgłosek na styku (*consonnes geminées*), np. *Voilà neuf fleurs, Il vient de dîner*,
- ▶ wypadanie [ə], np. *Il ne t'le dt mandera pas, Tu sais ce que le repas a coûté*,
- ▶ realizowanie łączy międzywyrazowych, np. *Il s'oublie, Dans un hôpital*,
- ▶ wymawiania ciągów samogłoskowych i spółgłoskowych, np. *J'ai été opéré, A gauche ou à droite, Le commerçant a appelé*,
- ▶ dzielenia na sylaby i grupy rytmiczne, np: *Anne, Charlotte vs Anne-Charlotte*,
- ▶ akcentowanie toniczne, ekspresywne i logiczne, np. *C'est agréable, C'est plus agréable, C'est désagréable*,
- ▶ realizowanie intonacji różnego typu.

Za niezwykle ważny uznaję fakt, że autorzy ćwiczeń fonetycznych biorą pod uwagę

różnice wymowy w trzech rejestrach języka: potocznym, standardowym i starannym, koncentrują się na funkcjonalności zjawisk fonetycznych, wiążą fonetykę z ćwiczeniem form gramatycznych, leksyką i słowotwórstwem, przywołują onomatopeje, skrótowce, nazwy własne, liczebniki i wyrazy zapożyczone.

Ćwiczeniom towarzyszą zazwyczaj schematy artykulacji fonemów, wyjaśnienia dotyczące kodu foniczno-graficznego i ewolucji zjawisk związanych z wymową.

Autorzy, pragnąc zadać kłam obiegowej opinii o monotonii ćwiczeń fonetycznych, nie stronią od dokumentów autentycznych np. fragmentów prozy, poezji, piosenek, wyliczanek, a w tekstach nieautentycznych kumulują trudności wymowy przez użycie np. homofonów, zlepek wielu głosek. Dużym atutem jest także odwołanie do środków mnemotechnicznych i stosowanie gier i zabaw.

Podsumowując analizę, możemy powiedzieć, że dostępne podręczniki oferują bogate treści przedstawione w urozmaicony i ciekawy sposób, lecz w niektórych przypadkach należy poddać je analizie pod względem ich przydatności i ewentualnie uzupełnić braki ćwiczeniami dostosowanymi do potrzeb polskich uczniów.

(listopad 2005)

Zofia Chłopek, Sebastian Dusza¹⁾
Wrocław, Kraków

Czasowniki ruchu w języku niemieckim i angielskim Analiza semantyczno-syntaktyczna oraz implikacje metodyczne

Młodzież polskich szkół ponadpodstawowych oraz wyższych najczęściej uczy się obecnie dwóch (a nawet trzech) języków obcych równolegle. Do najpopularniejszych języków obcych należą angielski i niemiecki – języki germańskie o wielu podobieństwach, ale także różnicach.

Osobom uczącym się języka niemieckiego i angielskiego często przytrafiają się błędy,

będące wynikiem interferencji tych języków. Na przykład zdanie *Pojechali autobusem* jest tłumaczone niekiedy następująco:

**Sie sind bei Bus gegangen.*

**They drove with the bus.*

Tego typu błędy wynikają przede wszystkim z niepełnego zrozumienia różnic w znaczeniu tych czasowników, a także niekompletnej wiedzy na temat połączeń syntaktycznych.

¹⁾ Dr Zofia Chłopek jest lektorem języka angielskiego w Instytucie Filologii Germańskiej Uniwersytetu Wrocławskiego i wykładowcą w Instytucie Filologii Angielskiej PWSZ w Nysie. Dr Sebastian Dusza jest wykładowcą w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Krakowie.

W niniejszym artykule zajmiemy się podobieństwami i różnicami między niemieckimi i angielskimi czasownikami, które zawierają w swojej definicji semantycznej znaczenie „przemieszczać się”. Są to przede wszystkim czasowniki *gehen*, *fahren* i *kommen* oraz *go*, *drive* i *come* a także czasowniki o zbliżonych do nich znaczeniach.

W pierwszej części artykułu przedstawimy analizę semantyczną najczęściej używanych niemieckich i angielskich czasowników ruchu. Zajmiemy się jedynie tymi znaczeniami tych czasowników, które znajdują się w najczęstszym użyciu i są przez to najbardziej przydatne uczniom, uczącym się języka obcego dla celów codziennej komunikacji²⁾.

W drugiej części artykułu poruszymy niektóre problemy syntaktyczne związane z powyższymi czasownikami.

W części trzeciej przedstawimy propozycję technik i ćwiczeń możliwych do wprowadzenia w pracy z uczniami uczącymi się równoległe języków niemieckiego i angielskiego.



I. Analiza semantyczna najważniejszych niemieckich i angielskich czasowników ruchu

Niniejsza próba analizy semantycznej niemieckich i angielskich czasowników ruchu ogranicza się do zaledwie kilku czasowników i zaledwie kilku ich znaczeń, które można sprowadzić do następujących podstawowych znaczeń polskich: „przemieszczać się”, „iść/chodzić”, „biec/biegać”, „jechać/jeździć”, „lecieć/latać”, „płynąć/pływać”, „podróżować” – tylko w odniesieniu do ludzi oraz środków lokomocji. Znaczenia te zostały zgrupowane wokół czterech ogólnych definicji:

- (1) poruszać się, przemieszczać się (bez określonego kierunku),
- (2) przemieszczać się z jednego miejsca do drugiego, udawać się dokąds lub do kogoś: kierunek od → (do),

- (3) przemieszczać się z jednego miejsca do drugiego, przybywać dokąds lub do kogoś: kierunek (od) → do,
- (4) udawać się gdzieś w celu uczestnictwa w czymś, chodzić, uczęszczać.

1. Poruszać się, przemieszczać się (bez określonego kierunku)

- a) ruchem ciała, pieszo lub środkiem lokomocji („poruszać się, przemieszczać się”): **sich bewegen; move**

JĘZYK NIEMIECKI	JĘZYK ANGIELSKI
Sie war so schwach, dass sie sich kaum bewegen konnte.	She was so weak that she could hardly move.
Der Verdächtige kann sich frei bewegen, aber er wird ständig bewacht.	The suspect can move freely, but he is constantly guarded.

- b) pieszo („chodzić, chadzać”): **laufen; walk**

JĘZYK NIEMIECKI	JĘZYK ANGIELSKI
Das Kind kann schon laufen.	The baby can already walk.
Hör auf rumzulaufen und rede mit mir!	Stop walking around and talk to me!

- c) pieszo („chadzać, spacerować”): **spazieren gehen; walk**

JĘZYK NIEMIECKI	JĘZYK ANGIELSKI
Ich gehe oft im Wald spazieren.	I often walk in the wood.

Natomiast „iść na spacer”: **spazieren gehen, einen Spaziergang machen; go for a walk**

JĘZYK NIEMIECKI	JĘZYK ANGIELSKI
Möchtest du spazieren gehen?	Would you like to go for a walk?
Machen wir einen Spaziergang?	Shall we go for a walk?

- d) pieszo i szybko („biegać, biec”): **laufen; run**

JĘZYK NIEMIECKI	JĘZYK ANGIELSKI
Wie schnell kannst du laufen?	How quickly can you run?

- e) pieszo i bardzo szybko („biegać, pędzić”): **rennen; run**

²⁾ Częstość użycia danego wyrazu lub jednego z jego znaczeń jest naturalnie trudna do określenia, a więc siłą rzeczy dobór dokonany przez nas jest doбором subiektywnym.

JĘZYK NIEMIECKI	JĘZYK ANGIELSKI
Der amerikanische Wettkämpfer rennt wirklich schnell.	The American competitor runs really fast.

- f) środkiem lokomocji poruszającym się po lądzie (np. samochodem, autobusem, tramwajem, pociągiem); również o środku lokomocji („jeździć”): **fahren; go, travel** (o samochodzie też: **drive**)

JĘZYK NIEMIECKI	JĘZYK ANGIELSKI
Ich liebe es, mit dem Zug zu fahren.	I love to go by train.
Wir sind die ganze Nacht in der Stadt mit einem Taxi herumgefahren.	We drove around the town in a taxi all night long.

- g) środkiem lokomocji poruszającym się po lądzie, jako kierowca („jeździć, prowadzić pojazd”): **fahren; drive**

JĘZYK NIEMIECKI	JĘZYK ANGIELSKI
Ich fahre ganz oft mit dem Auto.	I often drive a car.

- h) środkiem lokomocji, na który się wsiada (np. rowerem, motorem; „jeździć”): **fahren; ride**

JĘZYK NIEMIECKI	JĘZYK ANGIELSKI
Der kleine Johnny kann noch nicht Rad fahren.	Little Johnny cannot ride a bike yet.

- i) na zwierzęciu („jeździć”): **reiten; ride**

JĘZYK NIEMIECKI	JĘZYK ANGIELSKI
Kannst du reiten?	Can you ride a horse?

- j) środkiem lokomocji poruszającym się w powietrzu; również o środku lokomocji („latać”): **fliegen; fly**

JĘZYK NIEMIECKI	JĘZYK ANGIELSKI
Es ist schön, mit einem Flugzeug zu fliegen.	It is beautiful to fly by plane.

- k) środkiem lokomocji poruszającym się po wodzie („pływać”): **fahren; sail**

JĘZYK NIEMIECKI	JĘZYK ANGIELSKI
Ich fahre nicht oft mit den Schiffen.	I don't often sail by ship.

Natomiast o środku lokomocji poruszającym się po wodzie („pływać”): **fahren, laufen; sail**

JĘZYK NIEMIECKI	JĘZYK ANGIELSKI
Schiffe müssen hier vorsichtig fahren.	Ships have to sail carefully here.
Das Schiff läuft unter britischer Flagge.	The ship sails under the British flag.

- l) środkiem lokomocji poruszającym się po wodzie i poruszonym dzięki sile wiatru; również o środku lokomocji („pływać, żeglować”): **segeln, fahren; sail**

JĘZYK NIEMIECKI	JĘZYK ANGIELSKI
Wir segelten mit dem Wind.	We sailed with the wind.
Die Yachten fahren am Meer.	The yachts are sailing on the sea.

- m) dowolnym środkiem lokomocji, na dalekiej odległości, czasem łącznie ze zwiedzaniem („podróżować”): **reisen; travel**

JĘZYK NIEMIECKI	JĘZYK ANGIELSKI
In seiner Jugend reiste mein Opa sehr viel.	In his youth my grandpa travelled a lot.

- n) jeździć na nartach, łyżwach, rolkach itp. – tłumaczone różnie:

JĘZYK NIEMIECKI	JĘZYK ANGIELSKI
Kannst du Ski laufen/fahren?	Can you ski?
In der Kindheit bin ich ganz viel Schlittschuh gelaufen/gefahren.	In my childhood I used to (ice) skate quite a lot.
Kannst du inlinen?	Can you in-line skate?
Mein junger Bruder kann ganz gut Skateboard fahren.	My younger brother can skateboard quite well.

2. Przemieszczać się z jednego miejsca do drugiego, udawać się dokądś lub do kogoś: kierunek od → (do)

- a) pieszo („iść, chodzić”): **gehen; go**

JĘZYK NIEMIECKI	JĘZYK ANGIELSKI
Wo gehst du hin?	Where are you going (to)?

Natomiast „odchodzić”: **weggehen, losgehen; leave, go (away)**

JĘZYK NIEMIECKI	JĘZYK ANGIELSKI
Geh nicht weg!	Don't go away!
Sie sind um fünf Uhr losgegangen.	They left at five o'clock.

- b) pieszo („iść, chodzić”) – użyte dla podkreślenia faktu, że nie używa się środków transportu: **zu Fuß gehen; walk, go on foot**

JĘZYK NIEMIECKI	JĘZYK ANGIELSKI
Ich gehe immer zu Fuß zur Schule – ich fahre nie mit dem Bus oder mit der Straßenbahn.	I always walk to school – I never go by bus or tram.
Das Restaurant ist nicht weit von hier. Wir können dorthin zu Fuß gehen.	The restaurant isn't far away from here. We can go there on foot.

- c) pieszo, razem z kimś („iść, pójść”): **mitkommen, gehen, mitgehen; come, go**

JĘZYK NIEMIECKI	JĘZYK ANGIELSKI
Komm mit!	Come with me/us!
Ich habe Angst, dorthin allein zu gehen. Könntest du bitte mit mir gehen?	I'm afraid to go there alone. Could you go there with me, please?
Ich gehe ins Kino. Willst du mitgehen?	I'm going to the cinema. Do you want to come with me?

- d) pieszo i szybko („biec, biegać”): **laufen; run**

JĘZYK NIEMIECKI	JĘZYK ANGIELSKI
Lauf schnell, sonst verspäten wir uns!	Run quickly or we'll be late!

Natomiast „odbiegać, uciekać”: **weglaufen, fortlaufen, davonlaufen; run away**

JĘZYK NIEMIECKI	JĘZYK ANGIELSKI
Als die Diebe uns gesehen hatten, sind sie wegelaufen.	Seeing us, the thieves ran away.
Sie ist von zu Hause fortgelaufen.	She ran away from home.

- e) pieszo i bardzo szybko („biec, biegać, pędzić”): **rennen; run**

JĘZYK NIEMIECKI	JĘZYK ANGIELSKI
Renn doch schneller, sonst verpassen wir den Zug!	Run faster or we will miss the train!

Natomiast „odbiegać, uciekać”: **wegrennen, fortrennen; run away**

JĘZYK NIEMIECKI	JĘZYK ANGIELSKI
Als die Rehe uns gesehen hatten, sind sie weggerannt.	Seeing us, the deer ran away.

Z kolei „ruszać, startować”: **starten; start**

JĘZYK NIEMIECKI	JĘZYK ANGIELSKI
Die Wettkämpfer sind gestartet.	The competitors have started.

- f) środkiem lokomocji poruszającym się po lądzie (np. samochodem, autobusem, tramwajem, pociągiem); również o środku lokomocji („jechać, jeździć”): **fahren; go** (o samochodzie też: **drive**)

JĘZYK NIEMIECKI	JĘZYK ANGIELSKI
Ich fahre immer zur Arbeit mit dem Bus.	I always go to work by bus.
Wir können dort mit meinem Auto hinfahren.	We can drive there in my car.

Natomiast „odjeżdżać”: **abfahren; leave** (formalne: **depart**)

JĘZYK NIEMIECKI	JĘZYK ANGIELSKI
Wir wollen gleich abfahren.	We want to leave soon.
Um wie viel Uhr fährt der Zug ab?	At what time does the train depart?

- g) środkiem lokomocji poruszającym się po lądzie, jako kierowca („jechać, jeździć”): **fahren, führen; drive**

JĘZYK NIEMIECKI	JĘZYK ANGIELSKI
Ich muss Benzin tanken, weil ich morgen nach Warschau fahre.	I have to fill up the car, because I'm driving to Warsaw tomorrow.
Kannst du Auto führen?	Can you drive a car?

Również w znaczeniu: „zabrać, zawieźć, podwieźć kogoś”

JĘZYK NIEMIECKI	JĘZYK ANGIELSKI
Soll ich dich nach Hause fahren?	Shall I drive you home?

Natomiast „odjeżdżać”: **abfahren; leave**

JĘZYK NIEMIECKI	JĘZYK ANGIELSKI
Ich will gleich abfahren.	I want to leave soon.

- h) środkiem lokomocji, na który się wsiada (np. rowerem, motorem; „jechać, jeździć”): **fahren; ride, go**

JĘZYK NIEMIECKI	JĘZYK ANGIELSKI
Ich fahre oft zur Schule auf meinem Fahrrad.	I often ride my bike to school.

Lass uns dorthin auf meinem Motorrad fahren!	Let's go there on my motorbike!
----------------------------------------------	---------------------------------

- i) na zwierzęciu („jechać, jeździć”): **reiten; ride** (o koniu również: **go on horseback**)

JĘZYK NIEMIECKI	JĘZYK ANGIELSKI
Man kann zu den Pyramiden auf einem Kamel reiten.	You can ride to the pyramids on a camel.
Lass uns dorthin reiten!	Let's go there on horseback!

- j) środkiem lokomocji poruszającym się w powietrzu (samolotem, helikopterem itp.); również o środku lokomocji („lecieć, latać”): **fliegen; fly**

JĘZYK NIEMIECKI	JĘZYK ANGIELSKI
Morgen fliege ich nach London.	I'm flying to London tomorrow.

Natomiast „odlecieć, odlatywać samolotem, helikopterem itp.”: **wegfliegen; leave** (formalne: **depart**)

JĘZYK NIEMIECKI	JĘZYK ANGIELSKI
Sie sind vor einer Stunde mit dem Flugzeug weggeflogen.	They left by plane an hour ago.

Ale z kolei „odlecieć, odlatywać, startować” (o samolocie, helikopterze itp., a także z perspektywy pilota lub pasażerów znajdujących się w samolocie, helikopterze itp.): **starten, abheben; take off**

JĘZYK NIEMIECKI	JĘZYK ANGIELSKI
Wir sind genau um 4 Uhr gestartet.	We took off at 4 o'clock sharp.

- k) środkiem lokomocji poruszającym się po wodzie („płynąć”): **fahren; sail, go**

JĘZYK NIEMIECKI	JĘZYK ANGIELSKI
Man kann dorthin mit dem Schiff fahren.	You can go there by ship.

Natomiast o środku lokomocji poruszającym się po wodzie („płynąć”): **fahren, laufen; sail, go**

JĘZYK NIEMIECKI	JĘZYK ANGIELSKI
Dieses Schiff fährt nach Bremerhaven.	This ship is sailing to Bremerhaven.
Der Kutter läuft auf neuen Kurs.	The fishing boat is sailing on a new course.

Z kolei „odpływać, odpłynąć”: **abfahren; leave**

JĘZYK NIEMIECKI	JĘZYK ANGIELSKI
Sie sind gerade mit der Fähre abgefahren.	They have just left by ferry.

- l) środkiem lokomocji poruszającym się po wodzie i poruszonym dzięki sile wiatru; również o środku lokomocji („płynąć, żeglować”): **segeln, fahren; sail**

JĘZYK NIEMIECKI	JĘZYK ANGIELSKI
Lass uns zu dieser kleinen Insel segeln!	Let's sail to that small island!
Die Yachten sind auf das offene Meer gefahren.	The yachts have sailed onto the open sea.

- m) dowolnym środkiem lokomocji na dalekie odległości, czasem łącznie ze zwiedzaniem („podróżować, jechać w podróż”): **reisen; travel**

JĘZYK NIEMIECKI	JĘZYK ANGIELSKI
Ich möchte rund um die Welt reisen.	I would like to travel around the world.

Natomiast „odjeżdżać, wyjeżdżać, udawać się w podróż”: **abreisen, losfahren; leave, set off**

JĘZYK NIEMIECKI	JĘZYK ANGIELSKI
Wir wollen sehr früh abreisen.	We want to leave very early.

- n) środkiem lokomocji, razem z kimś („jechać, pojechać”): **fahren, mitfahren; come, go**

JĘZYK NIEMIECKI	JĘZYK ANGIELSKI
Karin und ich fahren zum See. Möchtest du mitfahren?	Karin and I are going to the lake. Would you like to go, too?
Willst du mit uns fahren?	Do you want to come with us?

- o) pieszo lub dowolnym środkiem lokomocji („oddalać się, opuszczać dane miejsce”): **sich entfernen; go away, leave**

JĘZYK NIEMIECKI	JĘZYK ANGIELSKI
Die Diebe entfernten sich heimlich.	The thieves left secretly.

- p) regularnie jeździć do pracy, szkoły itp. i z powrotem, dowolnym środkiem lokomocji („dojeżdżać”): **pendeln; commute**

JĘZYK NIEMIECKI	JĘZYK ANGIELSKI
Mein Vati pendelt schon zwei Jahre zwischen München und Berlin.	My dad has been commuting between Munich and Berlin for two years already.

▼ **3. Przemieszczać się z jednego miejsca do drugiego, przybywać dokądś lub do kogoś: kierunek (od) → do**

- a) pieszo („przychodzić, przyjść”): **kommen; come**

JĘZYK NIEMIECKI	JĘZYK ANGIELSKI
Die Kinder sind sehr schmutzig nach Hause gekommen.	The children came home very dirty.

Również z perspektywy osoby, do której się idzie:

JĘZYK NIEMIECKI	JĘZYK ANGIELSKI
Das Mittagessen ist fertig! – Ich komme!	Dinner is ready! – I'm coming!

- b) pieszo („przychodzić, przyjść”) – użyte dla podkreślenia faktu, że nie używa się środków transportu: **zu Fuß kommen; walk, come on foot**

JĘZYK NIEMIECKI	JĘZYK ANGIELSKI
Ich bin hier zu Fuß gekommen, ich habe keine Straßenbahn genommen.	I have walked here, I didn't take a tram.
Bist du hier zu Fuß gekommen?	Did you come here on foot?

- c) pieszo i szybko („przybiec, przybiegać”): **zulaufen, zugelaufen kommen; come running**

JĘZYK NIEMIECKI	JĘZYK ANGIELSKI
Die Kinder sind auf uns zuge laufen.	The children came running to us.

- d) środkiem lokomocji poruszającym się po lądzie (np. samochodem, autobusem, tramwajem, pociągami); również o środku lokomocji („przyjechać, przyjeżdżać”): **kommen, ankommen; come, arrive**

JĘZYK NIEMIECKI	JĘZYK ANGIELSKI
Tante Sabine ist mit der Bahn gekommen.	Aunt Sabine came by rail.

Wir sind pünktlich in Paris angekommen.	We arrived in Paris punctually.
-----------------------------------------	---------------------------------

- e) środkiem lokomocji, na który się wsiada (np. rowerem, motorem; „przyjechać, przyjeżdżać”): **kommen; come**

JĘZYK NIEMIECKI	JĘZYK ANGIELSKI
Ich bin zur Schule auf meinem Fahrrad gekommen.	I have come to school on my bike.

- f) na zwierzęciu („przyjechać, przyjeżdżać”): **kommen; come**

JĘZYK NIEMIECKI	JĘZYK ANGIELSKI
Sie sind hier auf Pferden gekommen.	They came here on horseback.

- g) środkiem lokomocji poruszającym się w powietrzu; również o środku lokomocji („przylecieć, przylatywać”): **kommen; come**

JĘZYK NIEMIECKI	JĘZYK ANGIELSKI
Sie sind mit dem Flugzeug gekommen.	They came by plane.

Natomiast „przylecieć, przylatywać, lądować” (o samolocie, helikopterze itp., a także z perspektywy pilota lub pasażerów znajdujących się w samolocie, helikopterze itp.): **landen; land**

JĘZYK NIEMIECKI	JĘZYK ANGIELSKI
Wir sind pünktlich gelandet.	We landed punctually.

- h) środkiem lokomocji poruszającym się po wodzie; również o środku lokomocji („przy płynąć, przy pływać”): **kommen; come, come sailing**

JĘZYK NIEMIECKI	JĘZYK ANGIELSKI
Sie sind mit dem Schiff gekommen.	They came by ship.

- i) środkiem lokomocji poruszającym się po wodzie i poruszonym dzięki sile wiatru, również o środku lokomocji („przy płynąć, przy pływać”): **kommen; come, come sailing**

JĘZYK NIEMIECKI	JĘZYK ANGIELSKI
Alle Teilnehmer an der Regatta sind in den Hafen gekommen.	All regatta participants have come into the harbour.

- j) pieszo lub dowolnym środkiem lokomocji („przybyć, przybywać”): **ankommen, eintreffen; arrive**

JĘZYK NIEMIECKI	JĘZYK ANGIELSKI
Sie sind völlig unerwartet angekommen.	They arrived completely unexpectedly.

4. Udawać się gdzieś w celu uczestnictwa w czymś, chodzić, uczęszczać

Nie podajemy, czy pieszo, czy środkiem transportu: **gehen, go**

JĘZYK NIEMIECKI	JĘZYK ANGIELSKI
Alle Kinder müssen zur Schule gehen.	All children have to go to school.
Gehen wir ins Kino?	Shall we go to the cinema?

II. Różnice syntaktyczne

- Podobieństwo form niemieckich czasów Perfekt i angielskich czasów Perfect stwarza często problemy, przede wszystkim z powodu odmiennego umiejscowienia poszczególnych części orzeczenia w zdaniu, a także z powodu różnic semantycznych. W przypadku czasowników ruchu istnieje problem dodatkowy: wszystkie angielskie czasowniki (a więc także czasowniki ruchu) łączą się w czasach Perfect z czasownikiem **have**. Niemieckie czasowniki ruchu łączą się w konstrukcjach czasownika posiłkowego z imiesłowem biernym czasownika głównego z czasownikiem **sein**; wyjątek stanowią zwrotne czasowniki ruchu (np. **sich entfernen, sich bewegen**), które łączą się z czasownikiem **haben**.

JĘZYK NIEMIECKI	JĘZYK ANGIELSKI
Die Mutti ist einkaufen gegangen.	Mum has gone shopping.
Sie sind gerade weggefahren.	They have just left.
Die Diebe haben sich heimlich entfernt.	The thieves have left secretly.

- Poważnym problemem dla uczących się jest często zapamiętanie odmiennych sposobów łączenia czasowników ruchu z rzeczownikami

stanowiącymi nazwy środków lokomocji. Trudność jest tu podwójna, gdyż po pierwsze uczeń musi pamiętać o zastosowaniu właściwego przyimka, a po drugie musi on wiedzieć o konieczności zastosowania niemieckiego rodzajnika, jak też zastosowania lub opuszczenia angielskiego przedimka.

JĘZYK NIEMIECKI	JĘZYK ANGIELSKI
Ich fahre dorthin mit dem Auto.	I'm going there by car.
Ich fahre dorthin mit dem alten Auto meines Vaters.	I'm going there in my father's old car.
Ich fahre zur Arbeit immer mit dem Bus.	I always go to work by bus.
Wir sind dorthin mit einem alten Bus gefahren.	We went there on an old bus.

- Kolejny problem stanowią połączenia czasowników ruchu z rzeczownikami określającymi miejsca. Przyimki stosowane przed tymi rzeczownikami są bardzo często różne w języku niemieckim i angielskim (niemieckie **auf** rzadko kiedy można przetłumaczyć jako angielskie **on**, angielskie **to** rzadko kiedy można przetłumaczyć jako niemieckie **zu** itp.). W wyjątkowych przypadkach różnica polega na braku lub obecności przyimka.

JĘZYK NIEMIECKI	JĘZYK ANGIELSKI
Gehst du morgen in die Schule (zur Schule)?	Are you going to school tomorrow?
Wir gehen in den Wald.	We are going to the wood.
Ich fahre auf den Markt.	I am going to the market.
Morgen fahren wir nach Warschau.	We are going to Warsaw tomorrow.
Wir fahren an die See.	We are going to the seaside.
Lass uns nach Hause gehen!	Let's go home!
Diesen Sommer wollen wir ins Ausland fahren.	We want to go abroad this summer.

- Niektóre niemieckie czasowniki ruchu są czasownikami rozdzielnie złożonymi (np. **spazieren gehen, weggehen, abfahren**). Angielskie złożone czasowniki ruchu **go away, set off** itp. (także zwroty, jak np. **come running, go for a walk**) nie są rozdzielane w zdaniu. Problem polega tu na odpowied-

nim umiejscowieniu obu części czasownika rozdzielnie złożonego w zdaniu.

JĘZYK NIEMIECKI	JĘZYK ANGIELSKI
Wir gehen spazieren.	We are going for a walk.
Wann fährst du ab?	When are you going away?
Geh bitte nicht weg!	Please, don't go away!

5. Czasowniki **reiten** i **ride** znaczą „jeździć na zwierzęciu”; jednakże gdy po czasowniku **reiten** nie podamy nazwy zwierzęcia, oznacza on „jeździć na koniu”. Po czasowniku **ride** konieczne jest podanie nazwy zwierzęcia.

JĘZYK NIEMIECKI	JĘZYK ANGIELSKI
Kannst du reiten?	Can you ride a horse?

6. „Iść/jechać z kimś” to po niemiecku **mitkommen** (bez **mit jmdm.**!), a po angielsku **come with sb**. W przypadku czasownika niemieckiego, **mit** jest częścią czasownika rozdzielnie złożonego, a nie przymkiem. Funkcje te są nader często mylone przez uczniów.

JĘZYK NIEMIECKI	JĘZYK ANGIELSKI
Komm mit!	Come with me!

7. Niemieckie czasowniki ruchu można niekiedy opuścić w zdaniu. Nie jest to możliwe w przypadku czasowników angielskich.

JĘZYK NIEMIECKI	JĘZYK ANGIELSKI
Ich will nach Hause!	I want to go home!
Du musst jetzt zur Schule.	You must go to school now.

III. Propozycje technik i ćwiczeń – możliwych do wprowadzenia w pracy z uczniami równoległe opanowującymi języki niemiecki i angielski

Decyzja konfrontatywnego nauczania języka obcego za pomocą drugiego, spokrewnionego języka obcego jest niewątpliwie kusząca dla nauczyciela z powodu występujących podobieństw. Decyzja ta musi zostać jednak podjęta po dokonaniu rzetelnej oceny

własnego poziomu opanowania obu języków. Otóż, oprócz wielu podobieństw, oba języki różnią się diametralnie, co jest już trudniejsze do pokazania w konfrontatywnym stylu nauczania języka obcego.

Problemy z niemieckimi i angielskimi czasownikami ruchu możemy pogrupować następująco:

- ▶ Problemy podstawowej grupy orzeczenia:
 - ▲ kłopoty z doбором odpowiedniego czasownika głównego,
 - ▲ kłopoty z umiejscowieniem w zdaniu części czasownika głównego, gdy jest on czasownikiem rozdzielnie złożonym,
 - ▲ kłopoty z doбором odpowiedniego czasownika posiłkowego.
 - ▶ Problemy wtórnej grupy dopełnień:
 - ▲ kłopoty z otoczeniem frazy rzeczownikowej, tj. z doбором rodzajników, przymków itp.,
 - ▲ kłopoty z dopełnieniem (obowiązkową obecnością lub brakiem dopełnienia).
- Opisane poniżej przykłady ćwiczeń i zadań poprzedzamy kilkoma uwagami technicznymi wyjaśniającymi taki a nie inny dobór formalny tych ćwiczeń lub zadań. Chcielibyśmy jednak zastrzec, że są to przykłady „narzędzi”:
- ▶ niezorientowane na odgórne wytyczne,
 - ▶ nieglobalizujące materiału,
 - ▶ nierzetelne w odniesieniu do całości materiału,
 - ▶ niepodlegające obiektywizacji,
 - ▶ niedostarczające informacji o stopniu opanowania materiału w stosunku do założonych celów,
 - ▶ nieobiektywne,
 - ▶ niestandardyzowane,
 - ▶ nienormatywne
 - ▲ dla grup wiekowych,
 - ▲ dla poziomów nauczania,
 - ▲ dla typów szkół,
 - ▶ niebędące pytaniami egzaminacyjnymi,
 - ▶ niesłużące jako propozycje pytań egzaminacyjnych,
 - ▶ niestosowane w jakimkolwiek postępowaniu kwalifikacyjnym czy skrutacyjnym na jakimkolwiek etapie uczenia się,
 - ▶ tworzone przez nauczyciela „na potrzebę chwili”.

Mają one również na celu:

- ▶ względny i wyłącznie czysto selektywny ogląd opanowania dowolnego wycinka materiału w grupie uczących się pod kątem:
 - ▲ spodziewanych postępów w uczeniu się,
 - ▲ oceny aktualnego poziomu grupy uczących się,
 - ▲ uczulenia prowadzącego zajęcia na konieczność natychmiastowej reakcji na występujące niedociągnięcia w opanowaniu języka w grupie uczących się,
- ▶ umożliwienie nauczycielowi tworzenia odpowiednich, praktycznych narzędzi do natychmiastowego eliminowania ewentualnych, zauważonych różnorakich niedociągnięć w grupie uczących się,
- ▶ usankcjonowanie użycia różnych technik pomiarowych dla ewentualnych, zauważonych różnorakich deficytów w grupie uczących się (Albers, Bolton, 1995:14-16).

Dla celów poniższej pracy weryfikujemy terminy: *ćwiczenia i zadania*, które niestety często stosuje się wymiennie (Jung, 2001:15 i 248). Ćwiczeniami nazywamy „narzędzia” służące automatyzacji użycia nabytej kompetencji przy użyciu minimalnej ilości owej kompetencji w sytuacjach normalnych, niewymagających żadnej kreatywności czy skomplikowanych, poznanych w innym czasie typowych algorytmów. Zadania to „narzędzia” wymagające większego zakresu wiedzy, często używane w sytuacjach dla ucznia nietypowych i wymagające kreatywności i zastosowania różnorakich strategii czy wszystkich poznanych algorytmów. Mówiąc językiem sportu: *ćwiczenie* to odbicie piłki oburącz, przyjęcie piłki lub wyskok przy siatce, *zadanie* to przeprowadzenie serwisu przeciwko drużynie Skra Bełchatów, zakończone zdobyciem punktu. Tak więc to suma *ćwiczeń* świadczy o sukcesie *zadania*; dlatego też jesteśmy zdania, że faza *ćwiczeń* w nauczaniu języka obcego:

- ▶ nie powinna podlegać żadnej ocenie,
- ▶ należy do warsztatu nauczającego,
- ▶ zależy tylko od wycucia nauczającego,
- ▶ zależy od tempa pracy grupy,
- ▶ pod względem atrakcyjności zależy tylko od nauczającego.

- ▶ musi być zawsze widziana przez ucznia i nauczyciela jako integralna część przyszłego zadania.

Dlatego nie możemy zgodzić się z typologią Albersa i Bolton (Albers, Bolton 1995:17), którzy dzielą ćwiczenia na otwarte i półotwarte. To tak, jakby w siatkówce powiedzieć, „Zaserwuj _____³⁾ tak, aby piłka znalazła się w polu przeciwnika”. Podana typologia Albersa i Bolton obowiązuje natomiast bez zastrzeżeń dla *zadań*.

W niniejszym przyczynku pragniemy pokazać, że odpowiednie zestawienie języka angielskiego i niemieckiego *musi być dydaktycznie usprawiedliwione*, gdy nie wymagamy od ucznia innych wiadomości, nie rozwijamy ich czy nie prezentujemy nowych składników wiedzy, gdy aktywizujemy jej tylko tyle, ile potrzeba – czyli: gdy nasi uczniowie ćwiczą wszechstronnie, a temat widzą z innej, nowej perspektywy.

▼ Uczenie się przez dedukcję

Uczniowie wykorzystują podane im informacje w celu rozwiązania problemu językowego.

Próba otwarcia drzwi wejściowych do domu kluczem od bramy garażowej jest z góry skazana na niepowodzenie. Podobnie próba włożenia wtyczki z bolcem uziemiającym do gniazdka bez otworu uziemiającego. Również w naszych uczniach musimy wykształcić umiejętność stosowania podobnego filtra do prezentowanych im danych językowych. Charakterystyczną cechą takiego filtra jest jego symptom, który można przykładowo wyrazić w prostych słowach: „ten wyraz nie pasuje tu nie dlatego, że tak się nie mówi, lecz dlatego, że decyduje o tym jego wygląd, kształt”. W poniższym przykładowym ćwiczeniu poprawne są dwa słowa: **geht** i **fährt**. Nauczający chce powiązać słowo **Zug** ze słowem **fährt**, dlatego przesuwa pięć kresek na poprawną odpowiedź (dla każdej brakującej litery słowa **fährt**). Przypomnijmy, że nie ma tu nowej wiedzy, nie ma składniowych kombinacji, wszystkie komponenty są podane.

³⁾ W wolne miejsce uczeń powinien wstawić nazwę części ciała służącej do serwowania. Ciekawe, czy gdyby uczeń nieznający się na tej dyscyplinie wpisał „nogą”, to nauczyciel uznałby to za błąd? Liczy się rezultat końcowy, nie znajomość regu!

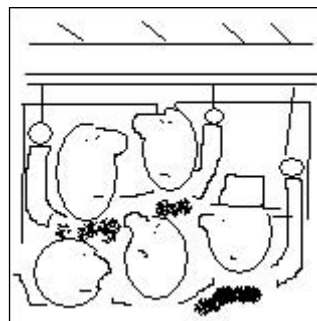
Jest to ćwiczenie uruchamiające filtr dedukcyjny „jedna kreska – jedna litera”. Podobnie dzieje się w ćwiczeniu (a) w dalszej części artykułu, jednak nie są to odmiany tego samego filtra.



W tego typu ćwiczeniach możliwe jest wykorzystanie testów wyboru (jak w podanych przykładach), które są dla uczniów najłatwiejsze, jako że wymagają receptywnego użycia języka. Negatywną stroną takich ćwiczeń jest usunięcie kontekstu sytuującego dialog w określonej niszy komunikacyjnej przez prezentowanie gotowych odpowiedzi.

Atrakcyjną odmianą testu wyboru jest test odnoszący się bezpośrednio do leksykonu mentalnego ucznia. Wtórny efekt jest natychmiastowy wgląd w stopień opanowania zarówno słownictwa, jak i odpowiednich struktur syntaktycznych.

Uczniowie mniej zaawansowani powinni dysponować jednym atraktorem (prawidłową odpowiedzią) i trzema dystraktorami. W ćwiczeniach dla uczniów zaawansowanych ten stosunek może ulec zmianie (tzn. można zwiększyć liczbę dystraktorów). Ponadto, liczba dystraktorów zależy od tego, czy nauczający diagnozuje grupę orzeczenia czy grupę dopełnień. Opisany rodzaj testu wyboru dla grupy orzeczenia może polegać na znalezieniu tytułu odzwierciedlającego przebieg czynności pokazanej na obrazku, jak w poniższym przykładzie.

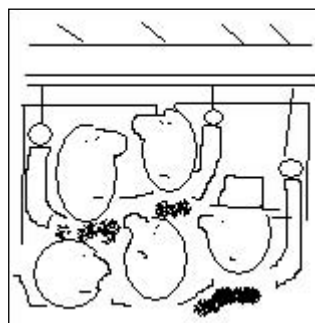


I always go to school by bus.

- a) Ich gehe immer mit dem Bus zur Schule.
- b) Ich fahre immer mit dem Bus zur Schule.
- c) Ich reise immer mit dem Bus zur Schule.

Richtig ist nur:

Dla grupy dopełnienia powyższe ćwiczenie można zmodyfikować następująco:



with the / by the / with them / by them / with / by

lub (dla tego samego obrazka i dystraktorów):



Ćwiczenie o wyższym poziomie trudności może stanowić rozsypanka obrazków wraz z dużo większą liczbą poprawnych i niepoprawnych zdań. Uczeń będzie zmuszony

najpierw dokonać swoistej analizy leksykalnej, dopasowując słownictwo do sytuacji na obrazku. Dopiero potem zostanie zaktywizowana faza doboru składniowego, oczywiście zgodnie ze stopniem przyswojenia fraz orzeczeniowych i dopełnieniowych.

Uczenie się metodą testu C

Test C stanowi specyficzną odmianę testu *cloze* (testu luk) i polega na uzupełnianiu wyrazów w tekście, których początkowe litery (jedna lub więcej) zostały podane. Odpowiedzi ucznia są pochodną jego znajomości słownictwa i kontekstu tworzonego przez wyrazy wokół luki. Istnieje też możliwość połączenia takiego testu z testem wyboru.

W naszym przykładzie uczeń nie jest skazany na przeszukiwanie leksykonu pod kątem znalezienia wyrazu lecz wykorzystuje znajomość relacji składniowych obu konstrukcji językowych. Wyrazy podane u dołu obrazka to oczywiście

atraktor wraz z dystraktorami. W fazie receptywnej (a) nauczyciel podaje je wraz z wskazówką, ile liter ma usunięty wyraz. W fazie produktywnej (b) proponujemy zrezygnować z podawania atraktorów i dystraktorów, pierwszej litery wyrazu oraz informacji o liczbie usuniętych liter (czyli zastosować typowy test *cloze*), co zmusi ucznia do kierowania się przy wypełnianiu luki znajomością składni generowanej przez kontekst. Filtr w tym ćwiczeniu jest generowany przez porównanie par odpowiednich części zdania w przykładach podanych w językach obcych, jak na przykład „nach London” = „to London”. Uczeń w trakcie analizy napotyka na zbiór otwarty „goes = ___”, co zmusza go do wstawienia odpowiedniego czasownika. Przypomnijmy, że nie jest to zadanie, bowiem uczeń posiada już wiedzę o poprawnym sformułowaniu pary orzeczeń. Mniemamy, że uczeń zakwalifikuje to ćwiczenie jako swoistą pułapkę językową wynikającą z troski nauczyciela o poprawność językową, a nie z jego złośliwości.

(a)
(b)

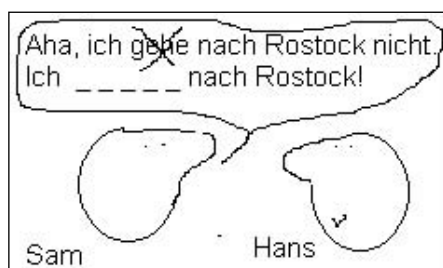
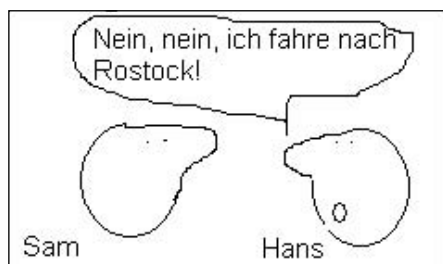
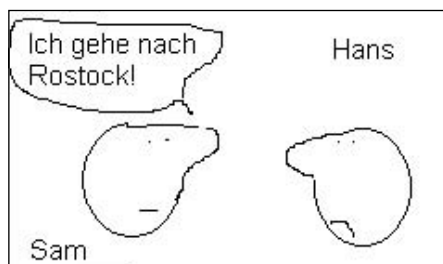
<p>geht / ging / fuhr / fährt / fahren</p>	

Uczenie się przez poprawianie błędów

Uczeń ma za zadanie poprawić zdania zawierające takie błędy, jakie mogą być popełniane przez uczniów uczących się języka angielskiego i niemieckiego równoległe (przy

czym każde niepoprawne zdanie nie powinno zawierać więcej niż jeden błąd).

Łatwiejsze ćwiczenia tego typu mogą polegać na uzupełnianiu dialogów z błędami spowodowanymi interferencją z podaniem poprawnego rozwiązania.



W pracy z uczniami na wyższych poziomach zaawansowania można zastosować ćwiczenia wymagające o wiele bardziej produktywnego użycia języka. Mogą to być ćwiczenia w jednym języku lub w obu, jak w poniższym przykładzie. Poprawiając błędy w takich ćwiczeniach, uczeń jest zmuszony kierować się regułami docelowego języka obcego.

Czy poniższe zdania są poprawne, czy niepoprawne? Jeśli są niepoprawne, popraw je.

- a) Diesen Sommer gehen wir ins Gebirge.
 - b) This summer we are going to the mountains.
- a) Ich gehe auf die Universität.
 - b) I'm going on the university.

na zajęciach w obrębie jednego języka i służą raczej do celów rozwijania słownictwa. Na przykład:

Wzór:	Sam – a boy	Mary – a girl
	ice cream – cold	tea – hot itd.

Dopiero przy dwóch językach w ćwiczeniu tym widać korzyści:

Wzór:	Sam – a boy	Marie – ein Mädchen
	Elvis – is leaving	Klaus –
		a) zieht um
		b) fährt ab
		c) verlässt
		d) betritt

Układanie takich ćwiczeń jest trudne dla nauczyciela, ponieważ odpowiedź wstawiona przez ucznia musi zostać określona semantycznie najpierw przez pierwszy język obcy, a potem przez drugi język obcy. Innymi słowy, w powyższym przykładzie uczeń zastanawia się nad semantycznym znaczeniem powstałym między „Elvis” i „is leaving”. W jego pamięci koduje się nowy wzorzec – uczeń zastępuje nim znany wzorzec „Elvis is going out” właśnie przez konotację zdania „Elvis is leaving”. W drugiej fazie uczeń usuwa dzięki temu zastępstwu z leksykonu frazę „Klaus geht aus”, będąc zmuszonym do zastosowania takiego słowa, które wymusza wspólna sytuacja zdań „Elvis is leaving” i „Klaus verlässt”. W tym ujawnia się zadanie dla nauczyciela, który musi tak dobrze znać oba języki, aby przez odpowiednio dobrane przykłady z obu języków nie dopuszczać żadnych wariacji we wspólnym kontekście. Jest to też znakomity sposób na pracę z uczniem bardziej zaawansowanym, gdy nauczający, co zdarza się w jednej klasie coraz częściej, jest zmuszony zwolnić tempo lekcji, aby poświęcić więcej czasu uczniom mniej zaawansowanym, i mimo to zająć odpowiednimi ćwiczeniami tych bardziej zaawansowanych. Filtr w tym ćwiczeniu nie jest ani symptom, ani informacja podana w przykładzie wzorcowym, lecz kontekst, który każe tak a nie inaczej używać odpowiednich wyrażeń w obu językach.

Uczenie się przez indukcję

Na podstawie podanego wzoru uczeń sam odkrywa reguły językowe. Ćwiczenia takie są o wiele trudniejsze do przeprowadzenia

Technika tłumaczeń

Wydaje się, iż jest to technika niedoświadczona, mimo wielu głosów opowiadających się za jej stosowaniem (por. np. Duff, 1989).

Tłumaczenie nie należy do ćwiczeń najłatwiejszych, a już zwłaszcza, gdy uczeń musi tłumaczyć zdania z jednego języka obcego na drugi. Wymaga kompleksowej analizy semantycznej, składniowej i morfologicznej zdania w obu językach, odwoływania się do różnych obszarów wiedzy i algorytmów. Poniższy przykład ilustruje ten problem: Uczeń musi dobrać odpowiednie wyrazy niemieckie, zdecydować o ich formach oraz ułożyć je w odpowiednim szyku w zdaniu (poprawne tłumaczenie to: „Morgen fliege ich nach London”).

I am flying to London tomorrow.
.....

Z tego też powodu technika tłumaczeń nie nadaje się do pracy z uczniami młodszymi i/lub początkującymi. W przypadku uczniów zaawansowanych jednak technika ta posiada potencjał uzmysłowienia uczniom wielu podobieństw i różnic między dwoma językami obcymi. Równocześnie też wyposaża ucznia w umiejętność, która może być dla niego przydatna w przyszłości.

Uczenie się przez odkrywanie (discovery learning)

Uczniowie są zachęceni do samodzielnego odkrywania podobieństw i różnic semantycznych, morfologicznych i syntaktycznych między obu językami. W rezultacie takiego wysiłku mentalnego proces zapamiętywania bywa dużo efektywniejszy niż wtedy, gdy uczniom podaje się gotowe reguły. Nauczyciel podaje rozwiązanie dopiero w przypadku niepowodzenia uczniów. Poniżej podane przykładowe ćwiczenie z powodzeniem można wykorzystać w fazie prezentacji nowego materiału (a więc nie do ćwiczenia, lecz do odkrywania i poznawania reguł językowych).

Przeczytaj przykłady. Podkreśl różnice w użyciu czasowników

JĘZYK NIEMIECKI	JĘZYK ANGIELSKI
Er ist gerade gekommen.	He has just come.
Wir fahren mit dem Bus.	We are going by bus.
Ich gehe immer zu Fuß zur Schule.	I always go to school on foot.

Uczniom na wyższym poziomie zaawansowania można rozdać tekst w jednym języku (najlepiej tym, który znają gorzej) i poprosić o podanie różnic między obu językami. Na przykład:

Przeczytaj poniższy tekst. Jakie widzisz różnice w podkreślonych zwrotach między językiem angielskim a niemieckim?

John is a lazy person. He never goes to work on foot. He never even goes by bus or by tram. He always drives his car to work.

Innym atutem tej techniki jest przygotowanie uczniów do samodzielnego spostrzegania i analizowania faktów językowych, gdy mają oni do czynienia z autentycznymi wypowiedziami w języku obcym poza klasą szkolną.



IV. Wnioski końcowe

Wprowadzenie w wyniku reformy edukacji obowiązku nauczania dwóch języków obcych na każdym etapie nauki szkolnej oraz realizacji ścieżek międzyprzedmiotowych stawia przed nauczycielami wysokie wymagania. Rzadko który nauczyciel języka obcego zna dodatkowo drugi język obcy. A jednak konfrontatywne nauczanie języków obcych w sposób nieunikniony pociąga za sobą konieczność przynajmniej podstawowej znajomości jeszcze jednego języka obcego i świadomości istnienia elementów i cech tego języka (wyrazów, struktur, powiązań ortograficzno-fonologicznych, zasad morfologii itp.), które mogą interferować z językiem nauczanym.

Zalecana jest naturalnie współpraca między nauczycielami języków obcych, która może zaowocować obopólnymi korzyściami. Dzięki wprowadzeniu obowiązkowych ścieżek międzyprzedmiotowych powoli rozwija się już współpraca nauczycieli różnych przedmiotów, np. w okręgu nyskim młodzi nauczyciele prowadzą lekcje WF-u i sztuki po niemiecku, w ramach projektu międzyprzedmiotowego⁴⁾.

Wydaje się, że w chwili obecnej pożądanym rozwiązaniem byłoby opracowanie

⁴⁾ Niestety realizacja ścieżek międzyprzedmiotowych jest często utrudniona ze względów natury technicznej – brak sal, trudności z czasowym skorelowaniem zajęć, konieczność przeprowadzenia zajęć z grupami na tym samym poziomie itp.

planu równoległego nauczania języków obcych w ogóle, nie tylko języka niemieckiego i angielskiego, który uwzględniłby rozwijanie umiejętności konfrontatywnego i kognitywnego uczenia się tychże. Na lekcjach językowych uczniowie mogą rozwiązywać ćwiczenia typu:

Ciekawe, czy zgadniesz, jak po włosku brzmi wyraz podany w sąsiednich rubrykach

hiszpański	francuski	polski
sal	sel	sól
niemiecki	włoski	
Salz	

Lub:

Połącz wyrazy brzmiące lub pisane podobnie

- | | | |
|-------------|-----------------|-------------|
| A) butter | 1) die Butter | m) limonata |
| B) salt | 2) die Banane | n) gatto |
| C) lemonade | 3) die Katze | o) banana |
| D) banana | 4) das Salz | p) burro |
| E) cat | 5) die Limonade | q) sale |

Lub:

Spróbuj połączyć zdania

- A) Je suis Allemand. Et toi?
 B) Je suis Anglais.
 C) J'ai soif.
 D) Je voudrais un coca.
- 1) I would like a coke.
 2) I'm English.

- 3) I'm thirsty.
 4) I'm German. And you?
 m) Ich bin Engländer.
 n) Ich habe Durst.
 o) Ich bin Deutscher. Und du?
 p) Ich möchte eine Cola.

Mimo prawdopodobnych początkowych protestów typu: „*Ale my nie znamy włoskiego!*”, uczniowie zostaną zmuszeni do świadomego postępowania typowo heurystycznego, co w rezultacie zaowocuje piorunująco stwierdzeniami typu „*To tak jak w angielskim!*” lub „*A po francusku jest podobnie!*” czy „*A po niemiecku wymawia się podobnie, tylko pisze się inaczej!*”. Automatycznie przemycamy tą metodą całą warstwę machinalnego użycia zdań w odpowiednim kontekście, podwyższamy poziom kompetencji komunikacyjnej, wyposażamy ucznia w wiedzę o świecie, co więcej, dajemy mu świadomość językowej przynależności do wspólnoty języków europejskich, wyrosłych na potęgde języka łacińskiego. A o to przecież chodzi!

Literatura

- Albers, Hans Georg i Bolton, Sibylle (1995), *Testen und Prüfen in der Grundstufe*, München: Langenscheidt.
 Duff, Alan (1989), *Translation*, Oxford: OUP.
 Jung, Lothar (2001), *99 Stichwörter zum Unterricht*, München: Hueber.

(sierpień 2005)

Wioletta Piegzik¹⁾

Wrocław

Być albo nie być – o różnicach między łącznikami *ser* i *estar* w języku hiszpańskim

Czasownikiem, bez którego nie można się obejść, jest czasownik *być*. Wydaje się on właściwie niedefiniowalny i jednocześnie najbardziej filozoficzny ze wszystkich czasowników wchodzących w skład słownictwa, którym się posługujemy. Sprawia on wiele kłopotów na różnych poziomach: egzystencjalnym, moralnym czy językowym.

Na płaszczyźnie językowej trudność zaznacza się w formach gramatycznych. Formy czasownika *być* w wielu językach indoeuropejskich odbiegają dalece od regularnych paradigmatów koniugacyjnych. Nieregularność dotyczy form opisujących moment obecny, choć także obszarów przeszłości i przyszłości. W języku hiszpańskim dodatkowa trudność

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

dotyczy doboru właściwego ekwiwalentu słownikowego.

W tym to właśnie języku odpowiednikiem słowa *być* są równocześnie dwa terminy: *ser* i *estar*. Oznacza to, że użytkownicy języka hiszpańskiego mają dwa czasowniki *być*, przy czym należy zaznaczyć, że pojęcia te nie są synonimiczne, tj. nie mogą występować zamiennie. Zjawisko jest tym bardziej ważne, że obydwóch czasowników uczący się języka hiszpańskiego używają od pierwszych lekcji. Jak zatem rozróżniać *ser* od *estar*? W jaki sposób nauczać, aby uczący się poprawnie posługiwali się najważniejszym z czasowników oraz aby ze zrozumieniem wchodzili w istotę znaczeniową nowego dla nich języka?



Rozróżnienie między *ser* i *estar*

Najbardziej powszechna reguła gramatyczna odnosząca się do użycia czasowników *ser* i *estar* mówi o tym, że pierwszy z czasowników odnosi się do cech stałych, drugi zaś do cech przejściowych lub nabytych. Zasada wydaje się jasna, choć nie zawsze łatwo jest określić, które cechy charakteryzują się stałością, a które są zmienne. Logicznie rzecz traktując należałoby określić, co oznaczają pojęcia: cecha stała i cecha zmienna. Czy błękit nieba jest cechą stałą, czy zmienia się wraz z towarzyszącymi mu zjawiskami atmosferycznymi? Czy bycie szczęśliwym oznacza usposobienie o charakterze stałym, czy jest to stan chwilowy? Czy jeżeli on jest kawalerem, to czy nim jest teraz, ale w przyszłości nim nie będzie, bo zamierza się ożenić, czy po prostu interesuje nas jego stan cywilny w chwili aktu komunikacji? Odpowiedź na powyższe pytania nie jest łatwa. Wszystko zależy od sposobu postrzegania rzeczywistości i ma związek z naturą języka. Wiadomo bowiem, że zjawisko determinizmu językowego, tj. zależności między percepcją świata, jego interpretacją, myślą a językiem zostało potwierdzone w wielu badaniach²⁾. Język stanowi rodzaj okularów, przez które oglądamy rzeczywistość. Każdy język daje właściwe jemu tylko spojrzenie.

Spróbujmy spojrzeć na otaczający nas świat za pomocą języka hiszpańskiego. W tym celu przeanalizujemy poniższe przykłady.



Użycie czasownika *ser*

1. ¿ *Qué es eso* ? – Co to jest? – pytanie o to, czym jest dana rzecz
¿ *Quién es* ? – Kto to jest? – pytanie o to, kim jest dana osoba
Es mi coche. – To jest mój samochód. – nazwanie danej rzeczy
Es mi amigo. – To jest mój przyjaciel. – nazwanie danej osoby
2. *Juan es español*. – Juan jest Hiszpanem. – narodowość
3. *José María es de San Sebastián*. – José María jest z San Sebastian. – pochodzenie
4. *Pedro es maestro*. – Pedro jest nauczycielem. – zawód
5. *El es católico*. – On jest katolikiem. – wyznanie.
6. *José María es de la Academia*. – Jose Maria jest członkiem Akademii. – przynależność
7. *Pedro es joven*. – Pedro jest młody. – wiek wyrażony przymiotnikiem
8. ¿ *Cómo es* ? – Jaki(-a) jest ? – pytanie o cechę fizyczną i psychiczną
Es alto y bonito. – Jest wysoki i ładny. – relacjonowanie cechy fizycznej
Es inteligente y simpático. – Jest inteligentny i sympatyczny. – relacjonowanie cechy psychicznej
9. *El cielo es azul*. – Niebo jest niebieskie. – kolor
El arroz es blanco. – Ryż jest biały.
Mi coche es rojo. – Mój samochód jest czerwony.
10. *Es bueno*. – Jest dobrze. twierdzenie o tym, jak jest (przysłówek)
Es malo. – Jest źle.
Es tranquilo aquí. – Jest spokojnie tutaj.
11. *La fiesta es en la casa de Monicá*. – Przyjęcie jest w domu u Moniki. – miejsce wydarzenia
12. *Estos pendientes son de oro*. – Te kolczyki są ze złota. – materiał
La masa es de madera. – Stół jest drewniany.
Este plato es de verduras. – To danie jest sporządzone z warzyw.

²⁾ Badaniami dotyczącymi języka i poznania, wzajemnymi oddziaływaniami języka na myśl zajmowali się m.in.: B. Whord, A. Bloom, W. Humboldt, E. Sapir, E. Rosh i inni.

13. ¿ *Cuánto es ?* – Po ile to jest? (Ile to kosztuje?)
– pytanie o cenę
14. ¿ *Qué fecha es ?* – Jaki jest dzisiaj dzień? – pytanie o czas i relacjonowanie czasu
¿ *Qué hora es ?* – Która jest godzina?
Es el dos de mayo. – Jest drugi maja.
Son las dos. – Jest druga godzina.
Ya es la primavera. – Już jest wiosna.
Hoy es lunes. – Dziś jest poniedziałek.
Es tarde. – Jest późno.
Es temprano. – Jest wcześniej.
Es de día. – Jest dzień (Jest jasno)
15. *Es de creer.* – Należy (warto jest) wierzyć.
– przydatność, celowość, powinność
Es de pensar. – Należy to przemyśleć.
Es de ver. – Należy to zobaczyć.
Es de esperar. – Należało się spodziewać.
16. *Este jabón es para las manos.* – To mydło jest do rąk – przeznaczenie
17. *Son veinte los caballos.* – Jest dwadzieścia koni.
– ilość
18. *Es alegre como unas pascuas.* – Jest wesoła jak ptaszek. (dosł. jak święta) – porównanie
Es como el perro del hortelano que ni come, ni deja comer. – Jest jak pies ogrodnika; sam nie je i innym nie da zjeść.
Es fuerte como un torro/caballo/león. – Jest silny jak byk/koń/lew.
Es más feo que un coco. – Jest brzydki jak noc (dosł. jak straszdyło).
19. *Habla, soy todo oído.* – Mów, zamieniam się w słuch. – przenośnia
Lo quieren porque es un pedazo de pan. – Lubią go, bo jest bardzo dobry (dosł. dobry jak chleb).
Lo que dice es griego para mí. – To, co mówi, jest dla mnie niezrozumiałe (dosł. to dla mnie greka).
Estas discusiones de que hablas son agua pasada.
– Dyskusje, o których mówisz, należą do przeszłości (dosł. są minioną wodą).
20. *Es fabricado en España.* – Jest produkowany w Hiszpanii. – strona bierna
El hecho sera verificado. – Ten fakt zostanie sprawdzony.
21. *Tu serás la princesa y yo la bruja.* – Ty będziesz księżniczką, a ja czarownicą. – wyrażanie fikcji
22. *Érase una vez...* – Był sobie pewnego razu...
– początek bajki
23. *Lo que sea.* – Cokolwiek się stanie. – utarte zwroty i wyrażenia
No es nada. – Nic się nie stało.

O sea – To znaczy
No puede ser. – To nie może być prawda.
Puede ser. – Być może
Sea como sea. – Co ma być, to będzie.
i Como ha de ser ! – Trudno, co robić!
i Como es eso ! – Co to ma znaczyć!
Es decir... – To znaczy...



Użycie czasownika *estar*

1. ¿ *Dónde está el teléfono ?* – Gdzie jest telefon?
– określa miejsce, w którym znajduje się w tej chwili dana rzecz/osoba
Estamos en Barcelona. – Jesteśmy w Barcelonie.
Estoy de vacaciones. – Jestem na wakacjach.
Estoy de paseo. – Jestem na spacerze.
Está en casa. – Jest w domu.
Está en las nubes. – Błądzi w obłokach.
2. ¿ *Como estás ?* – Jak się masz ? – pytanie o obecny stan lub samopoczucie oraz określenie tego stanu
Estoy bueno. – Mam się dobrze.
Estoy malo/enfermo. – Jestem chory.
Estoy cansada. – Jestem zmęczona.
El está triste. – On jest smutny.
Ella está contenta. – Ona jest zadowolona.
No estoy de bromas. – Nie chce mi się żartować.
Estoy ocupado. – Jestem zajęty.
¿ *Estás ?* – Rozumiesz (to, co mówię w tej chwili)?
3. *Pedro está casado.* – Pedro jest żonaty. – stan cywilny
4. *El té está caliente.* – Herbata jest gorąca (ta, którą teraz piję). – stan przejściowy
Las manzanas están verdes. – Jabłka są zielone (niedługo się zacerwienią).
El cielo está claro. – Niebo jest jasne (w tej właśnie chwili).
El niño está limpio. – Dziecko jest czyste (w tej właśnie chwili).
Este hombre está ciego de cólera. – Ten człowiek jest zaślepiiony gniewem.
Estoy de prisa. – Spieszę się.
Estoy de paseo. – Jestem przejazdem.
5. *La carne está salada/ sosa/ quemada.* – Mięso jest przesolone/ mdłe/ spalone. – rezultat procesu
Está rota esta falda. – Ta spódniczka jest podarta.

- Están viejos estos zapatos.* – Te buty są stare.
6. *La sopa está sabrosa.* – Zupa jest smaczna (ta, którą jem). – cecha przypisywana tylko danej rzeczy (produkt spożywczy), ocenianie
La carne está mala. – Mięso jest niedobre (to, które jem teraz lub to, które kupiłam).
Está bueno el pan. – Chleb jest dobry (ten właśnie, o którym mówię).
El arroz está blanco. – Ryż jest biały (ten konkretny gatunek).
7. *¿ Qué estás haciendo ?* – Co robisz? – określenie czynności odbywającej się w danej chwili
Estoy escuchando la música. – Słucham muzyki.
Está trabajando. – Pracuję.
Estamos viendo la película de Almodovar. – Oglądamy film Almodovara.
8. *Este hombre está cojo.* – Ten mężczyzna jest kulawy. – cecha, którą mówiący dostrzegł w chwili aktu komunikacji.
9. *¿ A cuántos estamos ?* – Jaki dzień dziś mamy? – pytanie o czas i relacjonowanie czasu
Estamos a ocho de octubre. – Mamy ósmego października.
Estamos en verano. – Mamy lato.
Estamos en lunes. – Mamy poniedziałek.
10. *¿ A cuánto estamos hoy ?* – Jaką dziś mamy temperaturę? – pytanie o temperaturę i relacjonowanie temperatury
Estamos a 2 grados bajo cero. – Mamy 2° C poniżej zera.
11. *Las patatas están a tres euros.* – Te ziemniaki są po 3 euro. – cena
Están a 15 pesetas la pieza. – Sztuka kosztuje 15 peset.
12. *El tren está para llevar.* – Niebawem nadjedzie pociąg. – bliskość w czasie
Estan a caer las cinco. – Zbliża się piąta godzina.
Está para morir. – Jest bliski śmierci.
13. *Estaba para casarse.* – Był gotów do zawarcia małżeństwa. – gotowość lub zamiar
Estoy por marcharme. – Zaraz wychodzę.
14. *Estoy por <con>Juan.* – Zgadzam się z Juanem. – stosunek względem czegoś/kogoś
Estoy de acuerdo. – Zadzam się.
Estoy a favor. – Jestem za.
Está en contra. – Jest przeciw.
15. *La casa está pintada.* (= *Pintaron la casa*) – Dom jest pomalowany. – stan wynikły z działań uprzednich
Juan está curado. (= *Curaron a Juan*) – Juan jest wyleczony.

Jak wynika z podanych przykładów czasownik *ser* wyraża cechy stałe otaczającego nas świata. Pozwala stwierdzić, że coś lub ktoś jest w ogóle, tzn. że istnieje i jest odbierany przez nasze zmysły. *Ser* powołuje do życia w świecie języka osoby, rzeczy, zwierzęta i inne pojęcia abstrakcyjne. Opisuje też narodowość, pochodzenie, wyznanie i zawód. Służy do wyrażania relacji przynależności oraz wieku określonego za pomocą przymiotników np. *joven, viejo*.

Za pomocą *ser* opisujemy cechy fizyczne i psychologiczne. I mimo, że wygląd zewnętrzny oraz charakter ulegają wraz z upływem czasu zmianie, to dla użytkowników języka hiszpańskiego istotne jest to, co widzą i czują w chwili komunikacji. Należy zaznaczyć także, że stałe cechy psychiczne to cechy należące do usposobienia jednostek, tj. do ich charakteru, z którego wynikają pewne dające się mniej lub bardziej przewidzieć zachowania.

Cechą stałą dla języka hiszpańskiego jest również kolor. Co prawda wiele rzeczy może zmienić kolor, tak jak np. niebo, ale ważna jest jego barwa, którą zazwyczaj posiada i z którą się kojarzy (w Hiszpanii niebo jest prawie zawsze niebieskie).

Łącznik *ser* i towarzyszący mu orzecznik mający formę przysłówka określa sytuację, tj. mówi o tym, jak jest, a także wskazuje miejsce wydarzenia. Dzięki czasownikowi *ser* opisujemy dany przedmiot ze względu na materiał, z którego jest wykonany oraz pytamy o jego cenę, czyli ustaloną wartość materialną. Do istotnych zadań czasownika *ser* należy też relacjonowanie czasu. Chociaż czas mija, a język nazywa przeszłość, teraźniejszość i przyszłość, to zjawisko czasu należy rozumieć, posługując się językiem hiszpańskim, jako coś, co jest i mimo, że się zmienia (jest zmienne) stanowi warunek naszego istnienia.

Posługując się czasownikiem *ser* wyrażamy przydatność, celowość i powinność, choć także przeznaczenie oraz ilość. We wszelkiego typu porównaniach i przenośniach, które mają charakter mniej lub bardziej skonwencjonalizowanych form językowych jest obecny *ser*. Ten sam czasownik wraz z imiesłowem czasu przeszłego (*participio pasado*) tworzy stronę bierną.

Do zadań *ser* należy wyrażanie fikcji i rozpoczęcie opowieści mającej formę bajki.

Ser jest obecny w wielu wyrażeniach i zwrotach mających formę utartych form językowych.

Zasady użycia czasownika *estar* różnią się od omówionego powyżej *ser*. Za pomocą łącznika *estar* relacjonujemy tymczasowe położenie rzeczy lub osoby. *Estar* w tego typu wypowiedzeniach oznacza: znajduje się (*hay*). *Estar* służy do określania zmiennych stanów emocjonalnych i samopoczucia. Opisuje cechy właściwe danej rzeczy/osobie wyłącznie w chwili komunikacji. Podkreśla stan przejściowy, wskazuje na zmienność cechy.

Za pomocą *estar* użytkownik języka hiszpańskiego określa cechy, które są typowe dla danej rzeczy/osoby tylko w chwili relacjonowania rzeczywistości. *Estar* zaznacza niejako stan przejściowy, choć także wskazuje na rezultaty procesów; wyraża ocenę o podmiocie wypowiedzenia.

Estar pozwala na zaznaczenie tego, czego mówiący nie wiedział wcześniej, a spostrzegł w chwili wypowiedzenia się, a więc zaskoczenie, zdziwienie należą do łącznika *estar*. Opisuje też stan cywilny osób. Posługując się *estar* zaznaczamy, że czynności, o których mówimy, odbywają się w chwili aktu komunikacji. Czasownikowi *estar* towarzyszy wtedy imiesłów czasu przeszłego.

Czas traktowany jako wielkość fizyczna, w której tkwimy, należy do zadań tego samego łącznika. Należy zaznaczyć jednak, że chodzi tu tylko o te wypowiedzenia, w których występuje forma *nosotros*, tzn. *dziś mamy, teraz mamy* i określenie czasu. Pozostałe zdania relacjonujące czas są wyrażone za pomocą *ser*.

Do zadań omawianego łącznika należy wskazywanie temperatury, opisywanie ceny i zaznaczanie bliskości czynności w czasie. *Estar* spotykamy w wypowiedzeniach, w których jest zaznaczony subiektywny stosunek mówiącego względem kogoś/czegoś oraz gotowość lub zamiar wykonania danej czynności. *Estar* wraz z imiesłowem czasu przeszłego wyraża także stan wynikający z uprzednio podjętych działań (nie mylić ze stroną bierną).

Z przedstawionej powyżej analizy wynika, że język hiszpański w celu opisania otaczającej nas rzeczywistości stosuje dużą

specjalizację. *Ser* oznacza podstawę bytu, stabilność i niezmienność. *Estar* zaznacza ulotność, ruch i wrażenia. Pierwszy z czasowników odnosi się do rzeczywistości obiektywnej, drugi – do świata subiektywnego. *Ser* definiuje nas samych, porządkuje w złożonej rzeczywistości. *Estar* pozwala na upust emocji i osobiste opinie. Analizując zacytowane przykłady można twierdzić, że użytkownicy języka hiszpańskiego wartościują poszczególne elementy tworzące rzeczywistość nie tylko na płaszczyźnie moralnej, ale także na płaszczyźnie językowej, a ściślej słownikowej. *Ser* to konstrukcja gwarantująca istnienie, *estar* to elementy dopełniające, uzupełniające. Językoznawstwo hiszpańskie znajduje w omawianym zagadnieniu ścisły związek z nauką o wartościach. Hiszpańskie *być* jest nie tylko dualne w sensie leksykalnym, ale i także w sensie moralnym. Sądzę, że wypowiedzenia, w których jest zawarty czasownik *być* i które spełniają jedynie funkcję komunikacyjną, spełniają ją jedynie pozornie. Filozoficzne nacechowanie *ser* i *estar* oznacza, że w strukturze głębi wypowiedzeń z obecnym czasownikiem *być* jest obecna również funkcja ekspresywna. *Ser* i *estar* to tylko pozornie informowanie o świecie, to przede wszystkim interpretacja świata.



Ser i estar w dydaktyce

Ejercicio I.³⁾ *Completa el diálogo con ser o estar.*

- ¿Cómo.....tu novio ?
- Nomal.alto, delgado.
- ¿ Qué hace ?
-artista. Mira su foto.
- Hmm...guapo. A mí me gusta sus ojos.
- A mí también.azules como el cielo.
- ¿ Que carácter tiene ?
-simpático, responsable y ante todo sensible.
- ¿ De dónde ?
- De Andalucía, pero ahoraen Francia. Aquí hay una exposición de Picasso.
- Veo que.....enamorado de este hombre.
- Si, muchísimo.

³⁾ Dotychczas cytowane zdania hiszpańskie pochodzą z publikacji podanych w bibliografii. Ćwiczenia z wyjątkiem 6, 7 i 8 są mojego autorstwa.

Ejercicio II. *Completa con ser o estar.*

- ¡ Diga !
- ¿ María ?,tú ?
- Si
- Aquí José. ¿ Cómo..... ?
- Muy bien. ¿ Y tú?
- Estupendamente. ¿ Quéhaciendo ?
-estudiando el español. ¿ Y tú ?
-escuchando la música. En la televisiónponiendo un concierto muy bueno. No querías ir conmigo al cine el sábado próximo?decir he comprado los billetes.
- Vale. Entonces nos vemos a las cinco.

Ejercicio III. *Diga como estás en las situaciones siguientes.*

1. Tu autobús ha partido y tu empiezas las clases dentro de diez minutos. Estoy.....
2. Tus amigos no han venido a tu fiesta. Estoy.....
3. Tus amigos te han reglado. Estoy.....
4. Has trabajado toda la noche. Estoy.....
5. Dentro de una hora tienes un examen muy importante. Estoy.....

Ejercicio IV. *Qué forma es correcta?*

1. No sé donde es/está.
2. ¿ Quién es/está ?
3. ¿ Dónde es/está la estación ?
4. ¿ Es/está ocupada la silla ?
5. La maleta es/está llena.
6. Estos zapatos son/están muy incómodos.
7. Estos libros son/están bastante interesantes.
8. Soy/estoy trabajando.
9. Ya es/está tarde.
10. Sus labios son/están rojos como los corales.

Ejercicio V. *Completa el diálogo „En restaurante” con ser o estar.*

Juan: ¿ Te gusta el gazpacho ?

Pedro: No.muy malo.

Juan: - ¿ Porqué ? Normalmente preparan aquí el mejor gazpacho en toda la ciudad.

Pedro: Posible, pero hoy.....soso. ¿ Y tu cerveza ?

Juan: Deliciosa.de Sevilla. Voy a tomar otra botella.

Carmen: ¡ Todavía no puedo tomar mi sopa.muy caliente !

Maria: Pero la merluzamuy buena.

Gabriel: Mi ensaladasalada. Su única valor es quesana y no engorda.

Ejercicio VI. *Completa con ser o estar y la preposición „de” si es necesaria.*

- *Perdone, ¿ esta camisa algodón?*
- *No señora,de seda.*
- *Es que busco una de algodón. ¿ Hay ?*
- *Sí, claro. Mire, estaalgodón.*
- *¡ Ah, perfecto ! Pero esta camisasucia, ¿ no ?*
- *No, este es su color. Pero mire, aquí tiene otros colores.*
- *Estupendo. ¿ Y cuánto cuestan ?*
- *Mire, esasrebajas.más baratas.*
- *Sí, nocaras, pero ya no.....moda, ¿ no ?*
- *Es la moda del invierno pasado, todas..... color rojo, blanco o negro.*
- *Prefiero estas. Nooferta, pero me gustan más.*
- *Muy bien*

Zródło: Alfredo González Hermoso, Carlos Romero Dueñas, *Eco-curso modular de español lengua española A1 + A2*, Madrid: Edelsa, s. 111, ćw. 4b.

Ejercicio VII. *Estás en una ciudad desconocida y buscas los lugares siguientes. Cómo le pides información a un transeúnte?*

1. un banco
2. una oficina de correos
3. el Museo de Historia
4. la Plaza Mayor
5. una oficina de turismo

Zródło: A. Wawrykowicz, *Hiszpański. Gramatyka funkcjonalna z ćwiczeniami*, ćw. 39.)

Ejercicio VIII. *Has venido a matricularse en un curso de español para extranjeros. No conoces la escuela. Qué preguntas, haces para encontrar...?*

1. la secretaría
2. los servicios
3. la biblioteca
4. una fotocopidora
5. un ascensor

Zródło: A. Wawrykowicz, *Hiszpański. Gramatyka funkcjonalna z ćwiczeniami*, ćw. 40.

Soluciones

Ej. I. es, está, es, es, es, son, es, es, está, estás.

- Ej. II.** eres, estás, estás, estoy, estoy, están, es.
Ej. III. enfadado/-a, de prisa; triste; contento/-a; cansado/-a; nervioso/a.
Ej. IV. está, es, está, está, están, son, estoy, es, son.
Ej. V. está, está, es, está, está, está, es.
Ej. VI. es de, es, es de, está, están de, están, están, están de, son de, están de.
Ej. VII. Perdona. ¿ Dónde está un banco, por favor ? / ¿ Dígame, por favor, dónde está la secretaria ? etc.
Ej. VIII. Oiga. ¿ Dónde están los servicios, por favor ? etc.

Bibliografía:

Castro Viudez i in. (1990). *Ven- libro del alumno*, Madrid: Edelsa.

- Hermoso A. F., Dueñas C. R. (2004). *Eco-Curso modular de español lengua española A1 + A2*, Madrid: Edelsa.
 Murray T. (1995). *GCSE Spanish*, Great Britain: Letts Educational.
 Perlin O. (1983). *Język hiszpański*, Warszawa: PWN.
 Perlin O. (1984). *Zarys gramatyki języka hiszpańskiego*, Warszawa: PWN.
 Perlin O. (1985). *Język hiszpański dla początkujących*, Warszawa: Wiedza Powszechna.
 Perlin O. (1986). *Język hiszpański dla zaawansowanych*, Warszawa: Wiedza Powszechna.
 Szczepke M. (2003). *Język hiszpański od A do Z. Repetytorium*, Warszawa: Wydawnictwo Kram.
 Wawrykiewicz A. (2003). *Hiszpański. Gramatyka funkcjonalna z ćwiczeniami*, Wrocław: Wydawnictwo Europa.
The Wordsworth Spanish Dictionary English-Spanish, Spanish-English, (1995), Wordsworth Editions Ltd.
www.studyspanish.com

(marzec 2005)

Grzegorz Markowski¹⁾
 Katowice

Gry leksykalne w nauczaniu francuskiego języka handlowego

W ostatnich latach w metodyce nauczania języków obcych wiele uwagi poświęca się technikom ludycznym, mającym głównie na celu zainteresowanie ucznia nauczaniem przedmiotem. Z punktu widzenia glottodydaktyki, w nauczaniu języków obcych stosuje się podział technik zabawowych na dwa terminy: zabawy i gry.

ZABAWA – to według T. Siek-Piskozub (1994), sposób postępowania charakterystyczny dla dzieci, których główną rolą jest odniesienie zadowolenia z faktu uczestniczenia w niej.

GRA – to zabawa posiadająca określone reguły oraz określoną liczbę uczestników. Słownik G. I. Gibbsa (1978) podaje definicję gry, wyjaśniając, że jest to „działalność prowadzona przez współpracujących lub konkurujących decydentów starających się osiągnąć swoje cele w ramach określonych reguł”²⁾. Z kolei R. Maidment i R. H. Bronstein (1973) definiują powyższe pojęcie jako aktywność obejmującą interakcje między jednostkami lub grupami, dążącymi do

realizacji określonych celów. Środki, które służą do osiągnięcia tych celów są wyznaczone przez obowiązujące w grze reguły.

Cytując T. Siek-Piskozub stwierdzamy, że początkowo „gry językowe uznawano za jeden ze sposobów uatrakcyjniania zajęć i postulowano ich stosowanie w pozaszkolnych lub pozalekcyjnych formach nauczania, rezerwując lekcję dla poważniejszych zajęć. Wraz z zaakceptowaniem podejścia komunikacyjnego w nauczaniu języków obcych dostrzeżono znaczenie gier w nauczaniu szkolnym”³⁾.

Gry dydaktyczne, czyli gry stosowane w procesie kształcenia, T. Siek-Piskozub dzieli na kilka kategorii:

- ▶ gry , w których stopień wpływu osób grających na końcowy rezultat jest różny:
 - a. gry losowe (wygrana zależy od szczęścia gracza),
 - b. gry strategiczne (wygrana zależy m.in. od wiedzy, sprawności, pamięci, pomysłowości gracza),

¹⁾ Dr Grzegorz Markowski jest adiunktem na Wydziale Filologicznym Uniwersytetu Śląskiego.

²⁾ T. Siek-Piskozub (1994). *Gry i zabawy w nauczaniu języków obcych*, Warszawa: WSiP, s. 11.

³⁾ Ibidem, s. 8.

- c. gry strategiczno-losowe (wygrana zależy od w/w umiejętności gracza oraz od przypadku losowego);
- ▶ gry, w których gracze mają za zadanie w pewnym stopniu naśladowanie rzeczywistości:
- d. gry symulacyjne (zabawy, w której uczestnicy naśladowują czynności dorosłych wykonywane w życiu codziennym – przestrzegając reguł określonych przez zasady gry, dążąc do osiągnięcia konkretnego celu, wykorzystując swoje zdolności emocjonalne i intelektualne),
- e. gry niesymulacyjne (zabawy, które stanowią formę rozrywki, w której to uczestnicy mają za zadanie rozwiązanie przedstawionego problemu).

Gry symulacyjne mogą różnić się stopniem strukturyzacji reguł. Biorąc pod uwagę ten czynnik możemy je podzielić na:

- ▶ gry ustrukturyzowane, w których zadania do zrealizowania są jasno i dokładnie sprecyzowane, jak opisane wyżej **d, a**,
 - ▶ gry o luźnej strukturze, w których uczestnicy sami decydują o charakterze modelu sytuacyjnego, jak **d, b**.
- Owe gry mogą różnić się rodzajem imitowanej rzeczywistości, co z kolei prowadzi do kolejnych podziałów:
- ▶ gra sytuacyjna, która służy do rozwijania sprawności komunikacyjnych, podczas której biorący udział muszą zapoznać się z problemem-sytuacją przedstawioną przez uczącego, bardzo dokładnie ją zanalizować, ocenić i podać propozycje rozwiązania, jak **d, b, a**,
 - ▶ gra biograficzna, w której to gracze odgrywają np. narzuconą przez nauczyciela postać, najczęściej owa gra przybiera formę wywiadu, jak **d, b**,
 - ▶ inscenizacja, polegająca na stworzeniu sytuacji, gdzie kilku graczy mających przypisane swoje indywidualne role musi wykonać zadania narzucone wcześniej przez nauczyciela, jak **d, b, c**.

Gry językowe, które przedstawiam, zaliczają się do każdej z powyższych kategorii, w zależności oczywiście od konkretnego zadania, jakie uczniowie mają do zrealizowania. Są czynnościami wymagającymi użycia języka

obcego dla osiągnięcia określonego celu, tworzącymi miłą i przyjazną atmosferę mimo niepowodzenia, które jest w kalkulowane w reguły. W danej grze nie wszyscy mogą wygrać. Istnieje jednak możliwość odegrania się w ponownie przeprowadzonej grze.

W każdym proponowanym ćwiczeniu ludycznym są ukryte główne cele nauczania, a w przypadku nauczania języka specjalistycznego głównym celem jest nauczanie terminologii fachowej, czyli np. leksyki z dziedziny handlowej i biznesowej.

Termin *język specjalistyczny* zrodził się niedawno w celu określenia potrzeb, jakie odczuwały różne grupy specjalistów w związku z prowadzeniem swoich działalności zawodowych. Twierdzi się, że nie istnieje jeden język specjalistyczny, lecz języki specjalistyczne, które odpowiadają konkretnym grupom zawodowym, środowiskom naukowym. Są one często określane również jako języki zawodowe, języki pracy, języki specjalizacyjne, np. język prawniczy czy też język handlowy. E. Całus (1985) jest zdania, że przez język specjalistyczny należy rozumieć nie tylko samą terminologię, ale również pewne cechy strukturalne. W porównaniu z językiem ogólnym cechuje go rozległa leksyka, co pozwala mu uchwycić i odzwierciedlić świat nauki i techniki w jego złożoności i integralności. Język specjalistyczny jest więc podsystemem języka całego narodu, to znaczy że podlega on zmianom m.in. językowym, historycznym, geograficznym. Obejmuje teksty mówione i pisane, ponieważ wyraża to, o czym mówią lub piszą specjaliści z danej dziedziny w różnych sytuacjach zawodowych.

Powyższe stwierdzenia potwierdzają, że języki specjalistyczne odwołują się do zasobów języka ogólnego, są środkiem komunikacji językowej służącym do przekazywania specjalistycznej informacji wśród specjalistów należących do tej samej dziedziny. Tak więc do języków specjalistycznych zalicza się terminologię należącą do języka ogólnonarodowego, jak i leksykę typowo fachową, funkcjonującą tylko i wyłącznie w kontekście specjalistycznym, (np. we francuskim języku handlowym: *capital* (kapitał), *chèque* (czek), *commerce* (handel), *acte d'achat* (umowa kupna)). Istnieje jednak także słownictwo specjalistyczne, które należy do

zbioru leksyki obu języków: specjalistycznego i ogólnego (np. w języku francuskim: *marché* (targ i rynek), *accord* (zgoda i porozumienie), *net* (czysty i netto), *action* (akcja, uczynek, działanie, czynność i akcja w sensie handlowym).

Należy podkreślić, że trudnością w odbiorze i przyswajaniu leksyki są terminy zarówno typowo specjalistyczne, głównie rzeczowniki i czasowniki, jak i terminologia występująca w języku ogólnym, która nabiera innego znaczenia w kontekście specjalistycznym. Nauczanie języka francuskiego handlowego powinno więc koncentrować się głównie na pracy nad leksyką specjalistyczną, doskonaleniu umiejętności rozumienia tekstów z dziedziny biznesowej, zapoznaniu uczących się z elementami realioznawczymi i kulturowymi, które pozwoliłyby oswoić się oraz lepiej zrozumieć występującą w nich terminologię specjalistyczną.

Rozumienie treści proponowanego dokumentu autentycznego jest wynikiem odpowiedniej recepcji pewnych struktur myślowych, które pozwolą w sposób właściwy zinterpretować znaczenie zastosowanego w nim słownictwa. Według A. de la Garanderie (1995), na recepcję słownictwa w proponowanym tekście mają wpływ następujące elementy:

- ▶ nastawienie na wykonanie ćwiczenia (konkretny cel, zdolność do skupienia się na zadanym ćwiczeniu),
- ▶ indywidualne predyspozycje receptywne, które polegają na wizualnym tworzeniu reprezentacji w umyśle,
- ▶ nawyki w sposobach postrzegania.

Według mnie duży wpływ na recepcję słownictwa ma także wiele innych czynników, w znacznym stopniu związanych z motywacją, osobowością ucznia i jego cechami indywidualnymi. Wiek osoby uczącej się ma także znaczącą rolę w „dostrzeganiu” języka. Przyswajanie języka pierwszego odbywa się zgodnie z rozwojem intelektualnym ucznia. Stopień „dostrzegania” innego języka aniżeli ojczysty zmienia się równoległe z wiekiem. Osoby dorosłe potrafią organizować swoją pamięć i integrować dane,

potrafią planować odpowiedzi, mają duże doświadczenie w uczeniu się. Dysponują wyćwiczoną i pojemną pamięcią. Oprócz tego musimy pamiętać, że każdy uczeń posiada dwa rodzaje wiedzy: deklaratywną (obejmuje to, co uczeń wie) i proceduralną (zdolność osoby uczącej się do posługiwania się tym, co już wie). Osoby dorosłe przeważnie radzą sobie z kojarzeniem i łączeniem wiedzy nabytej wcześniej z tą, którą właśnie opanowują.

Biorąc pod uwagę fakt, że w Polsce zainteresowanie specjalistycznymi językami obcymi, w tym francuskim językiem handlowym, zauważa się u osób dorosłych, skoncentruję się głównie na wykorzystaniu gier leksykalnych właśnie na zajęciach z osobami dorosłymi, czyli z osobami, które bądź po maturze rozpoczęły studia na kierunku język biznesu, bądź pracując postanowiły poszerzyć swoją wiedzę z zakresu języka obcego handlowego⁴⁾.

Formułowanie celów pedagogicznych wypływa bezpośrednio z analizy potrzeb językowych uczących się. Osoby, które decydują się na naukę specjalistycznego języka obcego pragną po zakończeniu nauki przede wszystkim poprawnie i swobodnie rozumieć się w danym języku zarówno w mowie, jak i w piśmie. Uczący się chcą przede wszystkim opanować terminologię biznesową oraz kontekst leksykalny, w którym ona funkcjonuje. To powoduje, że w procesie nauczania handlowego języka francuskiego, obserwujemy coraz większe zainteresowanie pracą z tekstami autentycznymi. Dydaktycy proponują w pracy nad tekstem trzy rodzaje ćwiczeń: przedtekstowe, właściwej pracy z tekstem i ćwiczenia potekstowe. Oto kilka przykładów takich ćwiczeń, które łatwo jest przekształcić w gry leksykalne.

▼ Ćwiczenia przedtekstowe

- ▶ Na podstawie listy wybranych przez nauczyciela słów specjalistycznych z tekstu, studenci mają za zadanie podać kolejno ich definicje w języku francuskim (praca

⁴⁾ Dobrym przykładem jest Uniwersytet Śląski czy też Uniwersytet Opolski, gdzie na Wydziałach Filologicznych proponuje się specjalizację w zakresie języka biznesu. Osoby, które decydują się na studiowanie francuskiego języka handlowego są do tego motywowane przez rynek pracy. Firmy francuskie coraz częściej inwestują w Polskę, co sprawia, że poszukują kadry, która bez problemów potrafi rozumieć się nie tylko francuskim językiem ogólnonarodowym, ale także francuskim językiem handlowym.

w grupach np. 2-osobowych, 1 punkt dla grupy za 1 podaną poprawnie definicję).

- ▶ Utworzyć kilka zdań z wyrazem wylosowanym przez daną grupę, wykorzystując wszystkie możliwe konteksty jego występowania (praca w grupach np. 3-osobowych, ograniczenie czasu, np. 3 minuty na 1 wyraz, 2 punkty dla grupy za każde poprawnie skonstruowane zdanie).
- ▶ Ułożenie zdania z rozsypanych wyrazów (np. praca indywidualna, 1 punkt za każde poprawne zdanie, ograniczenie czasu w zależności od liczby wyrazów do uporządkowania).
- ▶ Ułożenie treści dokumentu np. kontraktu handlowego według rozsypanych jego fragmentów (praca w grupach np. 2-osobowych, 1 punkt za każdy poprawnie ułożony fragment, ograniczenie czasu w zależności od długości tekstu).
- ▶ Opracowanie według listy kluczowych słów treści np. listu handlowego (np. praca w grupach 2-osobowych, nie ma ograniczenia czasu, wygrywa grupa, która zredagowała dokument jako pierwsza oraz nie popełniła w ogóle lub popełniła mniej błędów gramatycznych i ortograficznych w przygotowanym tekście. Proponowana punktacja: np. 6 punktów otrzymuje grupa, która ukończyła list jako pierwsza, 4 punkty za ukończenie ćwiczenia na drugim miejscu, 2 na trzecim miejscu, 0 za ostatnie miejsce; za każdy błąd popełniony w tekście odejmujemy od 1/2 do 1 1/2 punktu. Zadanie wygrywa grupa, która zgromadzi najwięcej punktów).

▶ **Ćwiczenia właściwej pracy z tekstem**

- ▶ Wskazanie słownictwa specjalistycznego występującego w proponowanym tekście (praca w grupach np. 2-osobowych, za każde poprawnie wskazane słowo grupa otrzymuje 1 punkt, za źle wskazane słowo nauczyciel odejmuje 1 punkt).
- ▶ Podkreślenie w tekście kluczowego słownictwa i ułożenie z nim zdania (np. praca indywidualna, za 1 podkreślone słowo uczeń otrzymuje 1 punkt, a za poprawnie skonstruowane zdanie 2 punkty, czas ćwiczenia zależy od liczby słownictwa w tekście).

- ▶ Zastąpienie wskazanej leksyki w tekście synonimami lub antonimami (praca w grupach np. 2-osobowych, za każde poprawne słowo 1 punkt).
- ▶ Wskazanie oraz przetłumaczenie w proponowanej dokumentacji słownictwa typowo specjalistycznego oraz należącego do języków: ogólnego i specjalistycznego (praca indywidualna, za każde poprawnie wskazane słowo 1 punkt, za poprawnie przetłumaczone 2 punkty dodatkowe); poza tym można zaproponować drugą część tego ćwiczenia, a mianowicie ułożyć ze wskazaną terminologią zdania – w przypadku leksyki należącej do obu języków studenci proponują z każdym ze słów kilka zdań, w których uwzględniają wszystkie możliwe konteksty, w których dane słowo funkcjonuje (za każde poprawne zdanie np. 3 punkty).

▶ **Ćwiczenia potekstowe**

- ▶ Wypisanie leksyki z dziedziny handlowej, która została zapamiętana po przeczytaniu danego tekstu (praca indywidualna, za każde słowo lub zwrot specjalistyczny 1 punkt, ograniczenie czasu w zależności od długości tekstu oraz od ilości terminologii handlowej).
- ▶ Po kilkakrotnym przeczytaniu na przykład listu lub poczty internetowej dotyczącej dziedziny handlowej, studenci próbują odtworzyć jego treść (praca w grupach np. 4-osobowych, wygrywa grupa, która była najbliższą wersją oryginalnej proponowanego tekstu).
- ▶ Napisanie jako pracownik przedsiębiorstwa odpowiedzi na otrzymany list (praca indywidualna z ograniczeniem czasu do ok. 50 minut, 2 punkty za każdy poprawnie uwzględniony element listu tzn. np. za poprawne zapisanie danych nadawcy i/lub odbiorcy listu, wskazanie przedmiotu listu (*Objet:*), znaku nadawcy i/lub odbiorcy (*Nos réf.:* i *Vos réf.:*), uwzględnienie miejscowości oraz daty, kiedy list został zredagowany (np. *Paris, le 2 mars 2005*), ewentualnych załączników (*P. J.*), zwrotu grzecznościowego (np. *Monsieur le directeur*), pozdrowień (np. *Veillez agréer, Monsieur, nos sentiments distingués*), oraz dodatkowo 2 punkty za każde poprawnie sformułowane zdanie w treści listu).

- ▶ Zaproponowanie kolejnych etapów komunikacji między odbiorcą a nadawcą danego dokumentu handlowego (zadanie, w którym biorą udział dwie grupy studentów, jedna z nich wciela się w rolę nadawcy, a druga odbiorcy).
- ▶ Przygotowanie reklamy przedsiębiorstwa, które jest nadawcą lub odbiorcą proponowanego na zajęciach dokumentu (praca indywidualna, w której może również uczestniczyć nauczyciel, wygrywa ta osoba, której reklama w wyniku prezentacji oraz głosowania wszystkich uczestników zostanie wybrana jako najciekawsza).

Powyższe propozycje ćwiczeń pomagają zapamiętać, ewentualnie utrwalić słownictwo danego dokumentu oraz kontekst, w którym ono funkcjonuje. Autentyczność proponowanej dokumentacji sprawia, że uczący się poznają realia komunikacji w dziedzinie handlowej. Łatwiej też zapamiętują nowe słownictwo specjalistyczne dzięki tzw. kontekstualizacji, czyli ćwiczeniom, które polegają na próbach odgadnięcia znaczenia nowego słowa w danym kontekście, sprawdzeniu jego znaczenia np. w słowniku, zbudowaniu z nim zdań oraz zapisywaniu i pozostawieniu ich w widocznym miejscu.

W powyższych zadaniach zmienia się funkcja nauczyciela w zależności od proponowanej gry leksykalnej. Może on nadzorować pracę indywidualną uczniów lub pracę wykonywaną w grupach kilkuosobowych, jak również sam włączyć się do gry jako uczestnik. W ten sposób ma większe możliwości poznawania ucznia i obserwowania jego indywidualnych zachowań.

Sukces w nauce języka obcego zależy od motywacji, aktywności, umiejętności stałego pokonywania trudności natury językowej i emocjonalnej oraz od stałego dążenia do doskonalenia znajomości języka.

Gry leksykalne dają szerokie możliwości rozwijania interakcji, komunikatywności i kreatywności u uczniów. W grach językowych gracze mogą z sobą rywalizować, współpracować lub próbować wspólnie dojść do kompromisu. Tak więc przez odpowiednie gry uczniowie mają możliwość poznawania nowej leksyki danego języka, różnych sposobów rozwiązywania problemów z nich wynikających, udoskonalania swojej znajomości języka oraz swoich możliwości porozumiewania się. Umożliwiają one uczestnikom swobodną ekspresję, ukazując osobowościowe cechy ucznia, jak np. temperament, motywację, sposób myślenia czy skłonność do ryzyka. Gry leksykalne pozwalają stworzyć sytuacje, w których uczniowie mają okazję do poznawania nowych środków komunikacyjnych z jednoczesnym wykorzystaniem już nabytych kompetencji językowych.

Bibliografia

- Arabski J. (1996). *Przyswajanie języka obcego i pamięć werbalna*, Katowice: Wydawnictwo Śląsk.
- Całus E. (1985). „Wybrane aspekty nauczania języka specjalistycznego”, w: *Prace Naukowe Studium Nauki Języków Obcych Politechniki Wrocławskiej*, Wrocław.
- de la Garanderie A. (1995). *L'intuition. De la perception au concept*, Paris: Bayard.
- Gibbs G. (1978). *Dictionary of Gaming, Modelling and Simulation*, London: E&FN Spon Ltd.
- Maidment R., Bronstein R.H. (1973). *Simulation Games: Design and Implementation*, Ohio, Columbus.
- Siek-Piskozub T. (1994). *Gry i zabawy w nauczaniu języków obcych*, Warszawa: WSiP.

(listopad 2005)

ZAPROSZONO NAS:



Instytut Filologii Słowiańskiej, Pracownia Glottodydaktyki Języków Słowiańskich Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie zaprasza na konferencję glottodydaktyczną:

Nauczanie języka rosyjskiego na neofilologii i innych kierunkach

w dniach 5-6 czerwca 2006 roku.

Informacje:

jwojtasz@o2.pl

jwojtasz@klio.umcs.lublin.pl

halryc@o2.pl

Z PRAC INSTYTUTÓW



Barbara Kujawa¹⁾
Warszawa

Wczesne nauczanie języków obcych – seminarium w Dębem

W dniach od 9 do 11 marca 2006 r. odbyło się w Dębem seminarium poświęcone tematyce wczesnoszkolnego nauczania języków obcych w Europie. Organizatorami seminarium było Ministerstwo Edukacji Narodowej i Nauki oraz British Council. Uczestników seminarium powitała Ewa Osiecka z Pracowni Języków Obcych CODN a następnie dyrektor Anna Dakowicz (Departament Kształcenia i Doskonalenia Nauczycieli MEiN) oraz dyrektor Sue Maingay (British Council) dokonały oficjalnego otwarcia seminarium. Na seminarium zaproszono wykładowców z Anglii, Chorwacji, Włoch, Austrii i Niemiec. Mieli oni przekazać uczestnikom konferencji pozytywne i negatywne doświadczenia swoich krajów dotyczące wczesnoszkolnego nauczania języków obcych. Gośćmi konferencji były również liderki ogólnopolskiego programu doskonalenia nauczycieli języka angielskiego INSETT, które prowadziły dyskusje panelowe i pracę w grupach.

Trzy dni seminarium przebiegały według podobnego schematu – obrady rozpoczynała sesja plenarna i wykład prezentujący wybrane aspekty wczesnoszkolnego nauczania języków obcych, po czym następowała dyskusja panelowa z udziałem gości zagranicznych oraz praca w grupach, która umożliwiała uczestnikom seminarium wymianę poglądów i opracowanie wniosków dotyczących wprowadzenia nauczania języków obcych w okresie wczesnoszkolnym w polskich warunkach.

Podczas seminarium zostały poddane pod dyskusję następujące aspekty wczesnoszkolnego nauczania języków obcych:

- ▶ nauczanie wczesnoszkolne języków obcych w Polsce – stan obecny – planowane zmiany, wyzwania i zagrożenia,
- ▶ nauczanie wczesnoszkolne języków obcych w krajach europejskich,
- ▶ przygotowanie i doskonalenie nauczycieli – jak zapewnić odpowiednią liczbę wykwalifikowanych nauczycieli?
- ▶ podstawa programowa i podręczniki,
- ▶ ocena postępów w nauce,
- ▶ ciągłość nauczania – konsekwencje wczesniejszego nauczania języków obcych.

Uczestnicy seminarium z uwagą przysłuchiwali się wystąpieniu dyr. Anny Dakowicz-Nawrockiej. Odpowiedziała ona między innymi na pytania, kto może uczyć języków obcych, kto kształci nauczycieli i ilu jest potrzebnych nauczycieli, aby zapewnić kontynuację nauczania języków w Polsce.

W Polsce nauczycieli języków obcych kształcą uniwersytety oraz kolegia. Istnieją cztery ścieżki kształcenia nauczycieli języków obcych:

- ▶ ukończenie wydziału filologicznego, mającego w programie nauczania przygotowanie pedagogiczne,
- ▶ ukończenie nauczycielskiego kolegium języków obcych,
- ▶ ukończenie kursu kwalifikacyjnego pedagogiczno-metodycznego i uzyskanie certyfikatu

¹⁾ Barbara Kujawa jest nauczycielem konsultantem języka niemieckiego w Pracowni Języków Obcych CODN w Warszawie.

językowego na poziomie zaawansowanym, (C1/C2),

- ▶ ukończenie kursu kwalifikacyjnego wczesnoszkolnego nauczania języka obcego i uzyskanie certyfikatu na poziomie podstawowym, (B2).

Kolegia kończy co roku 8000 absolwentów, z czego 3000 stanowią nauczyciele języka angielskiego, filologię angielską kończy natomiast corocznie 6600 absolwentów.

Dane statystyczne pokazują, iż 20% absolwentów filologii i 60-80% absolwentów kolegiów podejmuje pracę w szkole. W przypadku wprowadzenia języka obcego w klasach I-III szkoły podstawowej będzie potrzebnych prawie 7000 nauczycieli na tym poziomie nauczania. Dalszą konsekwencją tego kroku będzie konieczność kontynuacji nauczania danego języka obcego na kolejnych etapach kształcenia. Obecnie brakuje wykwalifikowanych nauczycieli języków obcych, którzy zapewniliby uczniom szkół podstawowych, gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych ciągłość nauczania języka. Skala tego zjawiska jest bardzo duża.

Model włoski, który został zaprezentowany podczas seminarium, pokazuje systemowe rozwiązanie problemu braku wykwalifikowanych nauczycieli zainicjowane przez włoskie Ministerstwo Oświaty. Rozwiązanie to polega na wykorzystaniu już istniejącej kadry nauczycieli pracujących z najmłodszymi dziećmi. Nauczycielom tym proponuje się bezpłatne kursy językowe w wymiarze od 350 do 380 godzin. Celem takiego szkolenia jest uzyskanie przez nich kwalifikacji językowych na poziomie B1. Włoskie Ministerstwo Oświaty przeznaczyło na ten cel 28 mln euro.

Podczas pracy w grupach zastanawiano się, w jaki sposób można rozwiązać ten problem w Polsce. Proponowano następujące zmiany w polskim systemie oświaty:

- ▶ wprowadzenie modułów edukacji elementarnej w kolegiach językowych i na filologiach,
- ▶ wprowadzenie modułu językowego w kształceniu nauczycieli nauczania zintegrowanego,
- ▶ rozszerzenie kwalifikacji nauczycieli nauczania zintegrowanego, dla których nauczanie języków obcych będzie stanowiło nobilitację zawodową.

Ważną sprawą, o której rozmawiano podczas seminarium było pytanie, czy powinno się wprowadzić w klasach I-III język angielski czy też inny język obcy. Doświadczenia wielu krajów europejskich pokazują, iż większość z nich zdecydowała się na początku na wprowadzenie różnych języków obcych, natomiast kolejnym krokiem było wprowadzenie języka angielskiego, ponieważ większość rodziców chciała, by ich dzieci uczyły się właśnie tego języka.

Uczestnicy seminarium rozważali argumenty przemawiające za jednym i drugim rozwiązaniem. Jeśli język angielski zostanie wprowadzony jako obowiązkowy od I klasy, to należy wtedy zapewnić wprowadzenie drugiego języka obcego od IV klasy. Takie rozwiązanie powinno zostać zapisane w prawie oświatowym. Koncepcja nauczania języka angielskiego od najniższego etapu nauczania powinna być spójna i znana wszystkim nauczycielom. Wśród uczestników seminarium byli również zwolennicy innych rozwiązań. Na przykład takich, że decyzję o wyborze języka powinni podejmować dyrektorzy szkół, rodzice, władze lokalne. Każdy język obcy wprowadzony na wczesnoszkolnym etapie kształcenia spełnia zadanie polegające na uwrażliwieniu dziecka na różnorodność świata. Proponowano również wprowadzenie kilkuletniego okresu przejściowego, w którym wprowadzono by różne języki obce, a nie koniecznie język angielski.

Podsumowując doświadczenia innych krajów należy stwierdzić, iż:

- ▶ wprowadzanie języków obcych w nauczaniu wczesnoszkolnym to długi proces, wymagający starannego przygotowania,
- ▶ wczesnoszkolne nauczanie języków to stosunkowo młoda inicjatywa w większości krajów europejskich,
- ▶ rozpoczynano ją zwykle od wprowadzenia różnych języków obcych stopniowo wymieniając je po jakimś czasie językiem angielskim,
- ▶ w nauczaniu wczesnoszkolnym wykorzystano dwie grupy nauczycieli – nauczycieli językowców i nauczycieli nauczania wczesnoszkolnego,
- ▶ wprowadzaniu języka obcego towarzyszyło wiele badań naukowych inicjowanych przez uniwersytety europejskie w formie różnych projektów.

Seminarium zakończyło wystąpienie dyrektor Anny Dakowicz-Nawrockiej, która przekazała uczestnikom następujące wnioski:

- ▶ Wprowadzenie obowiązkowego nauczania języka angielskiego od I klasy wymaga zapewnienia odpowiedniej liczby nauczycieli, przy czym głównym problemem jest zapewnienie kontynuacji nauczania tego języka od IV klasy.
- ▶ Doświadczenia innych krajów pokazują, że na wczesnym etapie kształcenia były wprowadzane różne języki obce. Dopiero później niektóre z tych krajów decydowały

o wprowadzeniu jako pierwszego obowiązkowego języka – języka angielskiego.

- ▶ W roku 2006 zostaną wykorzystane rezerwy celowe z budżetu państwa na nauczanie języka obcego od I klasy szkoły podstawowej i samorządy mogą otrzymać środki finansowe na ten cel, o ile mają wykwalifikowanych nauczycieli i są w stanie zapewnić kontynuację nauczania tego języka.
- ▶ Od roku 2008/2009 planuje się wprowadzenie języka obcego od I klasy szkoły podstawowej w całej Polsce.

(marzec 2006)

Jolanta Zajęc¹⁾

Warszawa

Refleksyjna praktyka czy refleksja nad praktyką? Kilka uwag na temat treści zajęć z metodyki nauczania języka francuskiego w cyklu jednolitych studiów magisterskich

W ostatnich latach ukazało się w Polsce kilka opracowań na temat nauczycieli. Wpisują się one w szerszą panoramę badań sondażowych dotyczących nauczycieli w Polsce i ich kształcenia, i chociaż nie odnoszą się jedynie do grupy nauczycieli języków obcych lecz do ogólnej kategorii zawodowej, to jednak wnioski z nich płynące z pewnością inspirują do przemyśleń „z własnego podwórka”. Moją dziedziną badań jest glottodydaktyka, zaś wspomniane opracowania skłoniły mnie do refleksji na temat treści zajęć z metodyki nauczania języka francuskiego w cyklu jednolitych studiów magisterskich.

Warto wspomnieć, iż grupa absolwentów romanistyki, dla której nauczanie jest obecnie głównym lub dodatkowym źródłem utrzymania, bądź było takim w przeszłości, stanowi blisko 70% respondentów²⁾. Jednocześnie z badań wynika, iż „osobliwością Uniwersytetu Warszawskiego jest najwyższy odsetek (30%)

tych, którzy odeszli od zawodu nauczyciela języka”. Pomijając oczywiste kwestie ekonomiczne, pozostaje ciągle palący problem: na ile ich odejście wynika z poczucia rozbieżności między „światem wyobrażonym” a „światem rzeczywistym”, do czego przecież my, osoby ich kształcące, pośrednio się przyczyniliśmy.



Problematyka „treści” kształcenia



Główne źródła problemów w praktyce zawodowej młodego nauczyciela

W publikacji *Jakość kształcenia nauczycieli w Polsce*³⁾ kluczowe dla kształcenia nauczycieli języków obcych badania znajdują się w rozdziale zatytułowanym *Jakość kształcenia nauczycieli*

¹⁾ Dr hab. Jolanta Zajęc jest adiunktem w Instytucie Romanistyki Uniwersytetu Warszawskiego i redaktorem działu języka francuskiego, hiszpańskiego i włoskiego w czasopiśmie.

²⁾ Sozański T. (2004). *Sytuacja zawodowa absolwentów romanistyki 2000-2003, raport z badania wykonanego na zamówienie Centre de Civilisation Française et d'Etudes Francophones*. Warszawa.

³⁾ Wiłkomirska A. (2005). *Jakość kształcenia nauczycieli w Polsce*, Warszawa: ISP, s. 8.

w opiniach praktyków (ibidem: 161-215)⁴⁾. Z listy pytań chciałabym wyróżnić te, które w sposób bezpośredni przekładają się na zajęcia z bloku metodycznego. Jest to przede wszystkim udzielenie odpowiedzi na pytanie: „*Jakiej wiedzy i umiejętności brakuje przede wszystkim nauczycielom rozpoczynającym pracę?*”.

Wiedza i umiejętności, których brakuje początkującym nauczycielom (w %)⁵⁾

Pytanie: <i>Jakiej wiedzy i umiejętności, brakuje przede wszystkim nauczycielom rozpoczynającym pracę?</i>	Opinie dyrektorów	Opinie nauczycieli
Umiejętność radzenia sobie z problemami wychowawczymi, rozpoznawanie problemów emocjonalnych, dyscyplinowanie uczniów, relacje nauczyciel – uczeń	56	33
Metodyka, ocenianie wyników nauczania, indywidualizowanie procesu nauczania, nowe metody, podstawa programowa	33	25
Stosowanie wiedzy w praktyce, diagnozowanie, niskie umiejętności praktyczne – przekazywanie wiedzy, wiedza psychologiczna	31	25
Znajomość prawa oświatowego, założeń reformy, znajomości standardów	19	4
Współpraca, komunikacja z rodzicami	17	10
Organizacja i ewaluacja własnej pracy, organizacja życia klasy, szkoły	12	10
Umiejętność prowadzenia dokumentacji, tworzenie dokumentów szkolnych	9	12
Kierowanie zespołami, współpraca z zespołem	7	4
Radzenie sobie ze stresem	6	7
Inne, brak odpowiedzi	7	10

Na to pytanie odpowiadali zarówno dyrektorzy szkół, jak i nauczyciele – ich opinie są zbieżne. „(...) *Rozpoczynający pracę nauczyciele nie potrafią sprostać przede wszystkim problemom wychowawczym z uczniami, mają kłopoty z kształtowaniem właściwych relacji nauczyciel – uczeń.*

(...) *Nauczyciele nie znają podstawy programowej, nie potrafią przekazać wyselekcjonowanej wiedzy, nie znają metod oceniania, nie umieją indywidualizować wymagań wobec uczniów. (...) Początkujący pedagodzy nie znają również prawa oświatowego w zakresie niezbędnym do nauczania i prowadzenia dokumentacji. Mają także kłopoty z organizacją własnej pracy, życia społecznego klasy, współpracą z rodzicami*” (ibidem: 173). Zwraca uwagę w tych wypowiedziach odniesienie raczej psychopedagogiczne wymienionych problemów niż strictly dydaktyczne, które jednak także są wspomniane jako „*trudności wiążące się z niewystarczającym przygotowaniem metodycznym i wykorzystaniem zdobytej na studiach wiedzy w praktyce zarówno dydaktycznej, jak i wychowawczej*” (ibidem). Ważne są trzy wspomniane wcześniej luki:

1. Brak znajomości podstawy programowej i wynikających z niej umiejętności, np. opracowania rozkładu materiału na dany okres nauczania (rok, semestr).
2. Brak umiejętności selekcji swojej własnej wiedzy, czyli świadomego ograniczania w pokazywaniu i w przekazywaniu własnej kompetencji językowej i kulturowej w języku obcym.
3. Brak znajomości metod oceniania.
4. Brak umiejętności indywidualizowania wymagań.

Sugestie wynikające z punktów 1- 3 dają się stosunkowo łatwo wprowadzić w życie przy uwzględnieniu pewnych zmian programowych, natomiast punkt 4 – niezwykle istotny w praktyce szkolnej – oznacza szerszy problem wiążący się z kształceniem psychopedagogicznym. Nie wystarczy bowiem dzisiaj podzielić uczniów na „pracowitych” i „leniwych” lub „zdolnych” i „niezdolnych” i stosować dualne kryteria wymagań typu „wszystkich stać na osiągnięcie porównywalnych wyników” czy też „jedni mogą, a drudzy choćby nie wiem co, nie mogą osiągnąć wymaganego poziomu”. Indywidualizowanie wymagań wiąże się nierozzerwalnie z szeroką wiedzą na temat różnego typu dysfunkcji, zaburzeń (jak chociażby zespół nadpobudliwości psychoruchowej ADHD), ale

⁴⁾ Cytowane badania przywołują bardzo różnorodne obszary zagadnień, np. prawne podstawy kształcenia w Polsce (ibidem: 15-40), europejskie systemy kształcenia nauczycieli – problemy, dyskusje i rozwiązania (ibidem: 41-79), baza kształcenia nauczycieli w polskich uczelniach państwowych (ibidem: 80-92), system kształcenia nauczycieli w uczelniach wyższych (ibidem: 93-121) i inne.

⁵⁾ Wiłkomirska A. (2005), *Ocena kształcenia nauczycieli w Polsce*, Warszawa: ISP, s. 173.

także z uwzględnieniem sytuacji społeczno-ekonomicznej danego ucznia. W tym punkcie zakres dydaktyki przedmiotowej i psychopedagogiki łączą się szczególnie mocno. Łatwiej jest też zrozumieć, dlaczego w punkcie sondażu „problemy, z którymi trudno jest nauczycielom sobie poradzić w dzisiejszej szkole” dyrektorzy szkół wymieniają przede wszystkim: „problemy wychowawcze, dyscyplinowanie uczniów, agresję, brak kultury, niedostosowanie, motywowanie uczniów do nauki, niewystarczającą wiedzę psychologiczną”, a w dalszej kolejności „zastosowanie wiedzy w praktyce, umiejętność pracy na lekcji, umiejętność atrakcyjnego przekazywania wiedzy, pracę z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych”.

Problemy, z którymi trudno jest nauczycielom sobie poradzić w dzisiejszej szkole, opinie dyrektorów (w %)⁶⁾

Pytanie: Z jakimi problemami nauczycielom w dzisiejszej szkole najtrudniej jest sobie poradzić?	Opinie dyrektorów
Problemy wychowawcze, dyscyplinowanie uczniów, agresja, brak kultury, niedostosowanie, motywowanie uczniów do nauki, niewystarczająca wiedza psychologiczna	83
Częste zmiany prawa oświatowego, reforma – nowelizacja kwalifikacji, nowe metody pracy, brak znajomości prawa, nieumiejętność egzekwowania	31

Współpraca z rodzicami, ambicje rodziców, roszczeniowe podejście do szkoły	27
Obowiązki administracyjne (sporządzanie dokumentacji), biurokracja	21
Zastosowanie wiedzy w praktyce, umiejętność pracy na lekcji, umiejętność atrakcyjnego przekazywania wiedzy, praca z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych	18
Konieczność pracy w zespole, przejawianie inicjatywy	14
Liczne klasy, za mało czasu na realizację programu, na indywidualizację kształcenia, za mało pomocy dydaktycznych	13
Wieloletowość, znalezienie pełnego etatu w jednej szkole, niskie zarobki, brak czasu na doskonalenie	8
Niski status kulturowy, niski status materialny rodzin	6
Brak odpowiedzi	1

Odnosząc się do treści kształcenia nauczycieli w uczelniach, sami nauczyciele stwierdzają najgłębsze niedobory w następujących dziedzinach: ocenianie uczniów, metody oceniania własnej praktyki, rozpoznawanie potrzeb edukacyjnych uczniów, indywidualizacja procesu nauczania, sposoby dyscyplinowania uczniów, organizacja życia społecznego w klasie i w szkole, współpraca z rodzicami, kluczowe elementy prawa oświatowego.

Ocena treści kształcenia nauczycieli w uczelniach – opinie nauczycieli (w %)⁷⁾

Dziedziny kształcenia	W bardzo szerokim zakresie	Raczej w szerokim zakresie	Raczej w wąskim zakresie	W bardzo wąskim zakresie	Wcale
Wiedza merytoryczna w obszarze studiowanego kierunku (przedmiotu)	41	50	8	1	0
Metody kształcenia	21	54	19	5	1
Dobór środków dydaktycznych	16	45	25	12	2
Zakres podstawy programowej z nauczanego przedmiotu	16	40	25	10	9
Ocenianie uczniów	10	40	32	12	4
Sposoby integracji wiedzy z przedmiotu, którego Pan(i) uczy, z innymi przedmiotami	10	37	30	14	9
Metody oceniania własnej praktyki	8	35	35	15	7
Dobór podręczników i programów szkolnych	9	32	28	16	15
Polski system edukacji	4	36	41	14	5
Rozpoznawanie potrzeb edukacyjnych uczniów	7	34	38	13	8

⁶⁾ Wiłkomirska A. (2005). *Ocena kształcenia nauczycieli w Polsce*, Warszawa: ISP, s. 174.

⁷⁾ Wiłkomirska A. (2005). *Ocena kształcenia nauczycieli w Polsce*, Warszawa: ISP, s. 180.

Indywidualizacja procesu nauczania	8	31	38	14	9
Znajomość języka obcego	14	23	35	21	7
Sposoby dyscyplinowania uczniów	6	24	37	18	13
Organizacja życia społecznego w klasie	5	25	36	21	13
Organizacja życia społecznego w całej szkole	5	21	33	22	18
Współpraca z rodzicami	5	19	35	23	18
Kluczowe elementy prawa oświatowego	3	18	35	25	19
Organizacja współpracy szkoły ze środowiskiem lokalnym	4	17	32	22	25
Systemy edukacji w innych krajach	4	11	34	26	25

Z tej perspektywy zupełnie nieoczekiwanie wypada pytanie o „postulowane zmiany w kształceniu w zakresie dydaktyki przedmiotowej”.

Postulowane zmiany w kształceniu w zakresie dydaktyki przedmiotowej (w %)⁸⁾

Zmiany – wprowadzenie lub zwiększenie liczby zajęć	Opinie dyrektorów	Opinie nauczycieli
Różnorodne metody i formy pracy (aktywizujące, nowoczesne, reforma), innowacje przedmiotowe, ocenianie	37	13
Zwiększenie liczby zajęć, więcej ćwiczeń, więcej zajęć dających praktyczną wiedzę	25	23
Organizacja warsztatu pracy, planu dydaktycznego, samodoskonalenie	16	9
Integracja przedmiotów, nauczanie blokowe, integracja międzyprzedmiotowa	7	–
Indywidualizowanie wymagań programowych	6	4
Dydaktyka przedmiotów zawodowych	6	1
Praca z dziećmi z problemami w uczeniu się	2	1
Żadnych zmian	1	30
Brak odpowiedzi, nie wiem, trudno powiedzieć	–	19

Otóż główny postulat nauczycieli dotyczy zwiększenia liczby zajęć i zajęć dających praktyczną wiedzę (23%), ale aż 30% twierdzi, że nie chce żadnych zmian! Ten zaskakujący brak konsekwencji w podejściu do problematyki

kształcenia – z jednej strony lista braków, a drugiej – inercja działania, wynika, jak sugerują autorzy raportu, ze zmęczenia częstymi zmianami w systemie oświatowym. Przyjmowanie postawy konserwatywnej niczego jednak nie ułatwi, zmiany, choć niekoniecznie rewolucyjne, są niezbędne.

▼ Istota zawodu nauczycielskiego

Korzystając z wstępnego raportu z badań sondażowych *Nauczyciele polscy na przełomie wieków: między misją a profesjonalizmem*⁹⁾ chciałabym znaleźć korelację między akademicką ofertą kształcenia przyszłych nauczycieli, a tym, co oni sami sądzą o tym zawodzie już jako aktywni praktycy. W jakim stopniu przygotowanie do nauczania wspiera nauczycielską deontologię? Dwa pytania z tego obszernego raportu są interesujące (ibidem: 15-16):

1. Co powinno być ważne w pracy nauczyciela?

	Ważne	Trudno powiedzieć	Nieważne
Rozwijanie zdolności uczniów	99, 8%		0, 2%
Przekazywanie wiedzy uczniom	99, 6%		0, 4%
Pomoc słabym uczniom	99, 1%	0, 5%	0, 5%
Wychowywanie uczniów	98, 9%	0, 4%	0, 7%
Odpowiednie wyposażenie szkoły w pomoce dydaktyczne	98, 1%	0, 5%	1, 4%

⁸⁾ Wiłkomirska A. (2005), *Ocena kształcenia nauczycieli w Polsce*, Warszawa: ISP, s. 199.

⁹⁾ Niezgodna M. (2005), *Nauczyciele polscy na przełomie wieków: między misją a profesjonalizmem*, Kraków-Warszawa: UJ, ZNP, s. 28.

Możliwość samorozwoju (doksztalcania)	97, 9%	0, 6%	1, 5%
Kontrolowanie wiedzy uczniów	97, 9%	0, 5%	1, 6%
Troska o uczniów ze środowisk zagrożonych	97, 9%	1, 4%	0, 7%
Indywidualny kontakt z uczniem	97, 5%	1, 3%	1, 2%
Szacunek wśród uczniów	97, 4%	0, 7%	1, 9%
Znajomość psychiki ucznia	97, 4%	1, 1%	1, 6%
Znajomość środowiska ucznia	97, 0%	1, 6%	1, 5%
Wyławianie najzdolniejszych	96, 8%	1, 1%	2, 1%
Stosunki w gronie pedagogicznym	96, 5%	0, 7%	2, 8%
Stosunki ze zwierzchnikami	96, 1%	1, 1%	2, 8%
Wysokość zarobków	94, 0%	2, 3%	3, 7%
Uznanie ze strony rodziców	93, 6%	1, 5%	4, 8%
Możliwość wprowadzania innowacji w nauczaniu	91, 8%	4, 1%	4, 1%
Szansę awansu materialnego	90, 7%	3, 7%	5, 6%
Uznanie ze strony zwierzchników	89, 4%	3, 3%	7, 3%
Szansę awansu zawodowego	86, 4%	3, 5%	10, 2%
Możliwość samodzielnego kształtowania programu nauczania	82, 4%	6, 0%	11, 6%
Uznanie ze strony kolegów	79, 3%	7, 1%	13, 6%
Poprawność prowadzonej dokumentacji szkolnej	78, 1%	4, 4%	17, 6%
Zaangażowanie w sprawy społeczne poza szkołą	70, 7%	9, 6%	19, 6%
Popularność wśród uczniów	55, 3%	9, 2%	35, 5%

Często można się spotkać z opinią, że zawód nauczyciela to „misja”, czy zgadza się Pan(i) z tą opinią?

	L.b.	%
Zdecydowanie tak	343	31, 2
Raczej tak	316	28, 7
Nie mam zdania	283	25, 7
Raczej nie	133	12, 1
Zdecydowanie nie	26	2, 4
Ogółem	1101	100, 0

2. Na czym koncentruje się nauczyciel we współczesnej polskiej szkole?

Na czym koncentrują się nauczyciele we współczesnej polskiej szkole?	Ważne	Trudno powiedzieć	Nie-ważne
Przekazywaniu wiedzy uczniom	99,3%	0,1%	0,6%
Kontrolowaniu wiedzy uczniów	97,3%	0,6%	2,1%
Awansie zawodowym	91,7%	2,2%	6,1%
Doksztalcaniu	90,4%	1,8%	7,8%
Rozwijaniu zdolności uczniów	86,1%	1,9%	12,0%
Wychowywaniu uczniów	86,1%	1,3%	12,6%
Pomocy słabym uczniom	85,0%	2,1%	12,9%
Wyławianiu najzdolniejszych	84,7%	1,9%	13,4%
Poprawności prowadzonej dokumentacji szkolnej	83,7%	4,7%	11,5%
Trosce o uczniów ze środowisk zagrożonych	81,8%	4,1%	14,1%
Awansie materialnym	76,0%	9,5%	14,5%
Poznawaniu środowiska ucznia	75,5%	4,4%	20,1%
Zabieganiu o uznanie ze strony zwierzchników	73,5%	9,9%	16,6%
Stosunkach ze zwierzchnikami	73,2%	10,7%	16,1%
Indywidualnym kontakcie z uczniem	73,2%	5,2%	21,6%
Poznawaniu psychiki ucznia	71,1%	6,9%	22,0%
Zabieganiu o szacunek wśród uczniów	70,4%	9,6%	20,0%
Zabieganiu o uznanie ze strony rodziców	68,0%	10,7%	21,2%
Zabieganiu o odpowiednie wyposażenie szkoły w pomoce dydaktyczne	67,6%	4,2%	28,2%
Stosunkach w gronie pedagogicznym	66,0%	9,7%	24,2%
Dodatkowych zarobkach	63,6%	11,2%	25,2%
Zabieganiu o uznanie ze strony kolegów	54,8%	12,5%	32,8%
Wprowadzaniu innowacji w nauczaniu	53,9%	6,3%	39,8%
Zaangażowaniu w sprawy społeczne poza szkołą	48,9%	11,5%	39,5%
Samodzielnym kształtowaniu programu nauczania	44,3%	7,4%	48,4%
Zabieganiu o popularność wśród uczniów	31,9%	12,6%	55,5%

Jak stwierdza autor, odpowiedzi na pytanie pierwsze pozwalają na „*rekonstruowanie sposobu myślenia o zawodzie w kategoriach normatywnych powinności. Nauczyciel powinien przede wszystkim uczyć, rozwijać zdolności uczniów, przekazywać wiedzę i kontrolować ją, pomagać słabym uczniom, koncentrować się na odpowiednim wyposażeniu szkoły w pomoce naukowe, a dodatkowo korzystać z możliwości samorozwoju i doksztalcenia*” (ibidem). Wyłania się więc obraz „*nauczyciela-dydaktyka, profesjonalisty, skoncentrowanego na osiągnięciu najlepszych efektów w tej sferze szkolnej aktywności*”.

Z drugiej strony widać, że ta koncentracja rozprasza się dużo bardziej, akcentując model „nauczyciela-wychowawcy”, zorientowanego na ucznia. Odnosi się wrażenie, że wszystko jest ważne, że trzeba umieć pogodzić rzeczowy profesjonalizm z zagadnieniami wychowawczymi. Potwierdzają to odpowiedzi na pytanie drugie, gdzie tendencje są bardzo podobne, z jeszcze silniejszym akcentem położonym na model „*dydaktyka-profesjonalisty*”. Zwraca uwagę bardzo wysokie, drugie w rankingu, miejsce oceniania. Mówiąc o dominujących wśród nauczycieli tendencjach warto zauważyć, że do głosu dochodzą kwestie związane z awansem zawodowym nauczycieli, a więc myśleniem o własnym rozwoju, czy, mówiąc wprost, o karierze. Nie słabnie jednak przez to orientacja na model „nauczyciela-wychowawcy”. Podsumowując autorzy stwierdzają, iż „*w definiowaniu roli społecznej nauczyciela przeważają elementy profesjonalne: kształcenie uczniów, siebie, orientacja na ucznia i zespół czynności wykonywanych w szkole. (...) Mamy do czynienia z postępującą profesjonalizacją, także w świadomości badanych, roli nauczyciela*” (ibidem: 17).

Tym samym kształcenie akademickie powinno wskazywać na możliwe źródła owej profesjonalizacji przez zapoznawanie z nowoczesnymi modelami dydaktycznymi, najnowszymi technologiami znajdującymi swe przełożenie w nauczaniu, powinno także zaznajomić, przynajmniej w ogólnym zarysie, z wymaganiami awansu zawodowego nauczycieli i systemami szkoleń dostępnymi w Polsce. Być może trzeba pogodzić się z faktem, iż romantyczny model

„nauczyciela z powołania”, realizującego „*swą misję*” przechodzi głęboką transformację – w pewnym sensie – rynkową. Nie da się tego uniknąć, ale stałoby się niedobrze, gdyby zawód nauczyciela sprowadził się do banalnej kategorii usługodawcy, który wpisuje się w zależności popytu i podaży rynkowej. Autorzy badania słusznie podkreślają, że „*mamy do czynienia z następującym z rozmaitych przyczyn (...) demontażem statusu zawodu nauczyciela. (...) Szkoła zmienia się skokowo i opornie, ale niestety robi to jedynie z uwzględnieniem potrzeb uczniów, zapominając o potrzebach nauczycieli*” (ibidem: 23).

▼ Strategia rozwoju edukacji na lata 2007-2013

Władza oświatowe kreślą wizerunek współczesnego nauczyciela w *Strategii rozwoju edukacji na lata 2007-2013*¹⁰⁾. W analizie sektora edukacji w części poświęconej słabym stronom wymienia się (analiza SWOT):

- ▶ *niedostateczne powiązanie nauki i szkolnictwa wyższego z gospodarką i rynkiem,*
- ▶ *programy nauczania w szkołach wyższych niedostatecznie przygotowujące do aktywnego wejścia absolwentów na szeroko rozumiany rynek pracy (pkt 3.10).*

W części odnoszącej się do kadry nauczycielskiej i akademickiej (pkt 5.17) czytamy, że „*obowiązkowym elementem w kształceniu nauczycieli – obok umiejętności w zakresie TIK i języka obcego, powinny być zagadnienia dotyczące współczesnych przemian cywilizacyjnych, a także problematyki etycznej (filozoficznej).*”

Przed nauczycielami stawia się bardzo wygórowane żądania: „*Nauczyciele są twórcami edukacji – ich status, kwalifikacje, działania stanowią o jakości kształcenia. Kompetentna kadra nauczycielska umiejętnie wprowadza innowacje i ocenia ich efekty. System kształcenia, rekrutacji i rozwoju zawodowego nauczycieli powinien równomiernie rozwijać wiedzę, umiejętności i kształtować postawy*” (ibidem).

Pamiętając o przedstawionych przed chwilą wnioskach płynących z sondażu nauczycieli, nie wydaje się, aby te dwie wizje były

¹⁰⁾ Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu, *Strategia rozwoju edukacji na lata 2007-2013*, sierpień 2005.

łatwe do pogodzenia. Postępująca profesjonalizacja zawodu nauczycielskiego, wymuszana przez rynek, jest konfrontowana z wizją, ciągle jeszcze w duchu romantycznym, nauczyciela wszechstronnego, innowacyjnego, twórczego... O tym, jak przełamać niepokojące zjawisko „demontażu statusu społecznego zawodu nauczyciela”, jak motywować kolejnych adeptów do zawodu, do podjęcia tak wszechstronnych zadań, a co za tym idzie, do wielu wyrzeczeń i poświęceń – *Strategia... milczy*.



Problematyka formy

Zmienność i ulotność treści przedmiotowych z jednej strony, a ich nadmierna wręcz różnorodność i zakres z drugiej, skłaniają do stopniowego przewartościowania modelu kształcenia nauczycieli, tak aby jego wynikiem nie był wspomniany wcześniej „profesjonalizm”, rozumiany jako opanowanie „czystych form sprawstwa, skutecznych technik działania, mających swą podstawę w wiedzy technologicznej”¹¹⁾ (Kwiatkowska 1997:142). Przeciwnie, coraz częściej mówi się o intelektualizacji czynności zawodowych, które stają się mniej techniczne, automatyczne czy instrumentalne. Rodzi to potrzebę innej epistemologii w kształceniu profesjonalnym, której przykładem jest koncepcja refleksyjnej praktyki Donalda Schöna. Popularyzowana na gruncie polskim od ponad 10 lat nie odnosi się bezpośrednio do edukacji, jest przede wszystkim wkładem w optymalizację metod rozwoju zawodowego, stąd też nie chodzi o jej całościową adaptację do systemu oświatowego, ale o zwrócenie uwagi na kilka istotnych, moim zdaniem, elementów.

W pierwszym rzędzie należy zakwestionować tzw. „techniczną racjonalność” jako podstawę przygotowania zawodowego. Ta ostatnia zakłada, iż pewien zespół instrumentalnych rozwiązań danego problemu można uogólnić i traktować jako sposób uniwersalny w rozwiązywaniu podobnych problemów. Otóż „nauczyciel w swym działaniu nie spotyka problemów tego samego typu, nie spotyka także identycznych

uwarunkowań sytuacyjnych” (ibidem: 145). Z tej perspektywy definicja profesjonalizmu jest daleka od „technicznej racjonalności”, to nie tyle „skrupulatność w praktycznym zastosowaniu teorii, co radzenie sobie z takimi sytuacjami zawodowego funkcjonowania, jak niepewność, niestabilność, unikatowość” (ibidem).

Kolejnym elementem omawianej metody jest pojęcie refleksji. Jest to namysł zarówno nad jedną, konkretną czynnością, jak i nad całością działania profesjonalnego z nastawieniem na jego zmiany. Pozwala on na uniknięcie częstych w pracy pedagogicznej pułapek wynikających ze zbyt szybkiej interpretacji postrzeganych zjawisk. Wyobraźmy sobie typowe przykłady niepożądanego zachowań na lekcji: nieuwaga, rozmowy, może nawet agresywne zachowania niektórych uczniów – w pierwszym odbiorze „wina” leży po ich stronie: leniwych, niegrzecznych, niesubordynowanych. Dla refleksyjnego praktyka ten wniosek nie jest już tak oczywisty, stara się on kwestionować oczywistość, problematyzować sytuację, a to oznacza, że szuka się głębiej i staranniej, wnikliwie analizując dostępne parametry i tak być może problem wynika z niedostatecznego zrozumienia, co powoduje wyłączenie części uczniów, zbytnej monotonii działań, a więc nudy, przekładającej się na działania niepożądane, wreszcie zbyt intensywnej pracy wymagającej długiej koncentracji prowadzącej do spadku uwagi.

Podsumowując – „refleksja jest procesem intelektualnym, polegającym na strukturyzacji, bądź restrukturyzacji doświadczenia, posiadanej wiedzy, czy nawet intuicji” (ibidem: 146). Refleksja pojawia się więc w działaniu, równoległe do działania prowadząc do jego ewentualnej modyfikacji. Istotne jest krytyczne podchodzenie do wiedzy, która nie jest traktowana jak aksjomat o niezmiennych założeniach. Jest to proces trudny, bowiem zakłada równoczesność działania i namysłu, a w konsekwencji powstanie wiedzy w działaniu. Nic dziwnego, że taka postawa charakteryzuje nauczycieli doświadczonych, „pod warunkiem jednak, że ich doświadczenie i codzienna praca są nasycone teorią, a nie zinstrumentalizowane. Nauczyciel młody, niedoświadczony, trudniej znajduje czas na refleksję w trakcie działania, a nade

¹¹⁾ Kwiatkowska H. (1997). *Edukacja nauczycieli – konteksty, kategorie, praktyki*. Warszawa: IBE, s.142.

wszystko niejednokrotnie nie czuje takiej potrzeby” (ibidem: 147).

W sposób szczególny zwracam uwagę na fragment mówiący o doświadczeniu i codziennej pracy nasyconej teorią, a nie o technikach czysto instrumentalnych. Bardzo trudno przekonać nie tylko studentów na zajęciach, ale nawet niektórych nauczycieli, że potrzebują nie tylko zestawu ćwiczeń gotowych do aplikacji na lekcji, nie tylko technicznej analizy zagadnień typu „jak pracować z piosenką?”, „jak pracować z gramatyką?”, „jak pracować z dialogiem?”, ale właśnie teorii, która objaśnia mechanizmy, przebieg i ewentualne zaburzenia w danym wycinku wiedzy językowej, dydaktycznej, psychopedagogicznej.

Obok refleksji w działaniu mowa jest w koncepcji Schöna o refleksji nad działaniem. Wydaje się ona bliższa naszemu systemowi kształcenia. Metodyka nauczania przedmiotu jest przecież niemal w doskonałej formie „refleksją nad działaniem”. Jej przydatność byłaby jednak w modelu refleksyjnej praktyki znikoma z jednego powodu – studenci najczęściej dokonują refleksji nad *czudnym* działaniem, opisanym czy przytoczonym w materiałach dydaktycznych, gdy tymczasem chodzi o jednostkowe, *własne* działanie. Oznacza to wydzielenie pewnej liczby godzin w kształceniu dydaktycznym na zajęcia stricte odnoszące się do lekcji prowadzonych przez studentów podczas praktyk pedagogicznych, co pozwoliłoby na wdrażanie ich do namysłu nad przeprowadzonymi lekcjami przez umiejętne pytania i dyskusje w grupie.

Jak się bowiem okazuje, w refleksyjnej praktyce każdy posiada zdolność do tworzenia wiedzy, czyli „nowych wartości poznawczych w sytuacji praktycznego działania” (ibidem). Nawet jeśli nie każda sytuacja sprzyja od razu rewolucyjnym odkryciom, to gotowość, nastawienie na taki odbiór sytuacji szkolnej jest z pewnością bardzo istotną cechą współczesnego nauczyciela.

Kształcenie zgodnie z koncepcją refleksyjnej praktyki wydaje się być w szczególny sposób uzasadnione wynikami badań nad tożsamością nauczycieli przeprowadzonych na przełomie lat 2001-2002 (Kwiatkowska, 2005). Sprowadzają się one do listy właściwości, które uzyskały na tyle wysokie procenty wskazań, że mogą być

uznane za kluczowe dla wizerunku tożsamości badanych nauczycieli:

- ▶ wyznaczeni dominacją standardu przedmiotowego, czyli w wysokim stopniu uprzedmiotowieni,
- ▶ niechętni wobec demokratycznych kategorii pojęciowych (dialog, tolerancja, konflikt, opór ucznia),
- ▶ narażeni na frustrację (lęk przed niepowodzeniem, przed odpowiedzialnością, czynniki zewnętrzne),
- ▶ uwikłani w terażniejszość „negatywnie osaczonej, gdyż niedostatecznie czerpie z tradycji i pozbawiona jest rozwojowej koncepcji przyszłości” (ibidem: 7),
- ▶ wyalienowani z więzi grupowej (efekt wieloletniego udaremniania potrzeby autonomii, niewłaściwej kontroli ich pracy, systemu gratyfikacji...),
- ▶ solidarni w doznaniach traumatycznych,
- ▶ niesymetryczni w identyfikacjach („ja” = wymiar osobowościowo-uczuciowy – „inni nauczyciele = wymiar dydaktyczny”),
- ▶ wyczuleni na własną odrębność,
- ▶ zniewoleni powinnością (= bycie zgodnym z powinnością).

Wnioski z badania są jednoznaczne (ibidem: 13-17):

1. Edukacja nauczycieli w świecie wiedzy i dynamicznych zmian winna zmierzać do kształcenia niezależności poznawczej, autonomii w podejmowaniu decyzji i ich realizacji w działaniu.
2. Edukacja nauczycieli musi uporać się z zdominowanym stereotypem, że główny sens szkoły sprowadza się do funkcji poznawczych, a w zasadzie do przekazu wiedzy.
3. Edukacja, jaką nauczyciel współcześnie zdobywa jest „skrojona” na harmonijny, uporządkowany świat. Tymczasem świat, który będzie udziałem dorosłego życia obecnie kształconej młodzieży, (...) wymaga umiejętności dialogu, negocjacji, dochodzenia do kompromisu...
4. Edukacja nauczycieli nie może kandydatów do zawodu standaryzować, bo nie da się nauczyciela przygotować na wszelką okoliczność zawodowego działania.

Ponownie wracamy więc do rozumienia profesjonalizmu już nie jako ciągu powtarzalnych zachowań, bowiem praktyka nie jest zrutynizowana, wręcz przeciwnie, jest w coraz

większym stopniu nieprzewidywalna, stąd też „kwalifikacje nauczycielskie nie mogą mieć postaci finalnej” (Kwiatkowska, 1997:148).

Naszym zadaniem jest wyposażenie studentów – adeptów do zawodu nauczycielskiego – w umiejętność wytwarzania wiedzy na podstawie teorii, refleksji w działaniu i nad działaniem i w tym kierunku, w moim przekonaniu, powinny zmierzać akademickie programy metodyki nauczania języka francuskiego.

Bibliografia

Kwiatkowska H. (1997). *Edukacja nauczycieli – konteksty, kategorie, praktyki*, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

Kwiatkowska H. (2005). *Tożsamość nauczycieli, między anomią a autonomią*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu. *Strategia rozwoju edukacji na lata 2007-2013*, sierpień 2005.

Niezgoda M. (2005). *Nauczyciele polscy na przełomie wieków: między misją a profesjonalizmem, wstępny raport z badań sondażowych*, Kraków-Warszawa: Uniwersytet Jagielloński, Instytut Socjologii, Zarząd Główny Związku Nauczycielstwa Polskiego.

Sozański T. (2004). *Sytuacja zawodowa absolwentów romanistyki 2000-2003*, raport z badania wykonanego na zamówienie Centre de Civilisation Française et d'Etudes Francophones, Warszawa.

Wiłkomirska A. (2005). *Ocena kształcenia nauczycieli w Polsce*, Warszawa: Instytut Spraw Publicznych.

(styczeń 2006)

Krystyna Kancewicz-Sokołowska¹⁾
Warszawa

Nauczyciele języka rosyjskiego o swoich potrzebach doskonalenia zawodowego

Nauczanie języka rosyjskiego w Polsce w ostatnich 15 latach z oczywistych społeczno-politycznych przyczyn przeżywa regres. Choć wskaźniki pokazują spadek liczby uczniów uczących się języka rosyjskiego, to nadal ten język zajmuje trzecie miejsce wśród języków obcych nauczanych w polskich szkołach.

W 2004 r. języka rosyjskiego uczyło się ponad 415 tys. uczniów w 5635 szkołach różnych typów²⁾.

Szkoły podstawowe	1499
Gimnazja	593
Licea ogólnokształcące	1009
Zasadnicze szkoły zawodowe	613
Licea profilowane	577
Licea i technika zawodowe	1282
Szkoły artystyczne	21
Szkoły policealne i pomaturalne	41
Razem w 2004 r.	5635

Języka rosyjskiego jako przedmiotu dodatkowego uczy się w Polsce 6.7% uczniów.

Wzrost w dużych miastach liczby szkół językowych, w których jest nauczany język rosyjski, wskazuje na powolny wzrost zainteresowania nauką tego języka. Coraz więcej też instytucji i firm poszukuje pracowników ze znajomością języka rosyjskiego.

W Centralnym Ośrodku Doskonalenia Nauczycieli przeprowadziłam ankietę dotyczącą potrzeb w zakresie doskonalenia zawodowego nauczycieli języka rosyjskiego z całej Polski. Odpowiedziało na nią 140 nauczycieli języka rosyjskiego. Poniżej przedstawiam jej krótkie omówienie.



Kto uczy języka rosyjskiego?

Nauczyciele języka rosyjskiego są nauczycielami z długim stażem pracy, w przeważającej większości ukończyli studia na wydziałach filolo-

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka rosyjskiego w LXIII LO im. L.Kossutha i doradcą metodycznym w Warszawie i nauczycielem konsultantem języka rosyjskiego w CODN.

²⁾ Jadwiga Zarębska (2005). *Powszechność nauczania języków obcych w roku szkolnym 2004/2005*, Warszawa: CODN.

gicznych z pełnym przygotowaniem pedagogicznym. Uczą języka rosyjskiego w następujących szkołach:

	kujawsko-pomorskie	warmińsko-mazurskie	wielkopolskie	małopolskie	zachodniopomorskie	podkarpackie	dolnośląskie	inne
Szkoła podstawowa	13	1		4				1
Gimnazjum	20	1	1	2		1		1
Szkoły ponadgimnazjalne		16	30	11	12	4	5	3
Wyższe uczelnie	2							
Inne: szkoła policealna, kursy wieczorowe, technikum dla dorosłych				4				

Najczęstsza jest nauka języka rosyjskiego w szkołach ponadgimnazjalnych:

Liceum ogólnokształcące	63
Liceum profilowane	31
Technikum	30
ZSZ	17
Liceum uzupełniające	7

W szkołach warszawskich sytuacja wygląda podobnie. Język rosyjski jest nauczany w ponad 150 różnego typu szkołach ponadgimnazjalnych (dziennych, zaocznych lub wieczorowych) i nielicznych szkołach podstawowych i gimnazjach. W szkołach ponadgimnazjalnych jest więc w zasadzie nauczany od podstaw.

Wszyscy nauczyciele, którzy odpowiedzieli na ankietę, wyrazili chęć udziału w różnych formach doskonalenia.

Potrzeby doskonalenia

Z przyczyn społeczno-politycznych nauczyciele odczuwają od wielu lat brak kontaktu z „żywym” językiem rosyjskim. Skarżą się na

brak możliwości wyjazdu do Rosji na staże i kursy językowe. Nawet wycieczki do Rosji są dla nich bardzo trudne do zorganizowania i drogie. Wymiana uczniowska między szkołami odbywa się bardzo rzadko – znane mi są zaledwie pojedyncze przypadki wymiany uczniów polskich szkół ze szkołami w obwodzie Kaliningradzkim lub w Moskwie. Wszyscy wielokrotnie podkreślali potrzebę bezpośredniego kontaktu z native speakerami, chęć nawiązania współpracy z uczelniami w Rosji i możliwość uczestniczenia w stażach językowych.

Potrzeby nauczycieli języka rosyjskiego w zakresie doskonalenia zawodowego można podzielić na kilka obszarów:

- ▶ doskonalenie językowe,
- ▶ realizmawstwo,
- ▶ warsztat pracy nauczyciela,
- ▶ Internet jako narzędzie pracy nauczyciela języka rosyjskiego,
- ▶ indywidualizacja nauczania.

▼ **Doskonalenie językowe** – brak kontaktów z Rosją, trudny dostęp do prasy rosyjskiej i jej wysokie ceny, a przede wszystkim brak kontaktów z żywym językiem rosyjskim, przy jednoczesnym nauczaniu języka na poziomie podstawowym powoduje, że nauczyciele mają świadomość, iż tracą biegłość językową. Jedyny kontakt z językiem to telewizja (przy założeniu, że nauczyciel ma dostęp do telewizji kablowej lub satelitarnej) i Internet (i znowu przy założeniu, że nauczyciel ma dostęp do Internetu i potrafi się nim posługiwać). Brak kontaktu z żywym językiem rosyjskim, to również nienadążanie za zmianami, jakie w nim zachodzą.

Wśród tematów maturalnych jest wiele rzadko pojawiających się w podręcznikach. Nauczyciele odczuwają potrzebę poszerzenia współczesnego słownictwa w zakresie takich tematów, jak: praca (nowe zawody, nowe wyposażenie biurowe, ogłoszenia, CV, usługi, warunki pracy), podróżowanie i turystyka, niepełnosprawność, uzależnienia, choroby cywilizacyjne, nauka, technika – wynalazki, współczesne środki przekazu i przetwarzania informacji, przestępczość, organizacje międzynarodowe, gospodarka, bankowość, terroryzm.

Chcieliby mieć możliwość udziału w warsztatach na temat:

- ▶ ogólnych tendencji w rozwoju współczesnego języka rosyjskiego,
- ▶ języka środków masowego przekazu,
- ▶ slangu młodzieżowego,
- ▶ leksyki informatyczno-komputerowej, języka reklam i ogłoszeń internetowych,
- ▶ języka biznesu, języka ekonomicznego, umiejętności pisania umów i listów formalnych.

▼ **Realioznawstwo** – doskonalenie językowe ściśle wiąże się z zagadnieniami realioznawczymi – nauczyciele podkreślali konieczność uzupełniania wiedzy o współczesnej Rosji. Interesują ich takie tematy, jak: terroryzm, przestępczość, bezdomność, subkultura, choroby społeczne, uzależnienia, problemy ludzi niepełnosprawnych. Chcą wiedzieć, na czym polega i jak przebiega reforma szkolnictwa, jak działa służba zdrowia, jakie organizacje młodzieżowe działają teraz w Rosji, czym interesuje się rosyjska młodzież. Interesują ich też najnowsze dokonania w literaturze rosyjskiej – dziecięcej i młodzieżowej, a także w filmie dla dzieci i młodzieży.

▼ **Warsztat pracy nauczyciela** (techniki pracy, wykorzystanie pomocy dydaktycznych, w tym Internetu) – mimo, że nauczyciele-rusycyści są dobrze przygotowani do zawodu i większość z nich ma duże doświadczenie zawodowe, deklarują potrzebę stałego doskonalenia warsztatu pracy. Jest to związane z nowymi wymaganiami im stawianymi, ich chęcią rozwoju i z awansem zawodowym. Są zainteresowani doskonaleniem umiejętności właściwego doboru programu i podręcznika, dostosowanego do danej liczby godzin nauczania, umiejętności formułowania wymogów kształcenia na danym etapie edukacyjnym i tworzenia planów wynikowych. Chcieliby mieć możliwość wymiany doświadczeń na temat przygotowania uczniów do matury, właściwego doboru materiałów dodatkowych i ich tworzenia. Tu również wiele możliwości stwarza im Internet. Chcieliby wiedzieć, w jaki sposób mogą efektywnie wykorzystać jego zasoby w codziennej pracy, tak by urozmaicać lekcje i budzić zainteresowanie uczniów. Chcą poznawać nowe aktywizujące metody w nauczaniu języka, by usprawniać sobie pracę i motywować również ucznia wybitnie zdolnego.

▼ **Indywidualizacja nauczania** – coraz częściej mamy do czynienia z uczniami ze specyficznymi problemami w nauce. Nauczyciele mają ogromną potrzebę poszerzenia swojej wiedzy na temat specyfiki pracy z uczniem z dysfunkcjami, jak i z uczniem słabym i bardzo zdolnym. Chcą poznać formy indywidualizowania nauczania nawet w klasach niedzielonych na grupy. Interesuje ich uczenie uczniów autonomii i rola, jaką w tym pełni *Europejski system opisu kształcenia językowego* i *Europejskie portfolio językowe*.



Jakie formy doskonalenia?

Z analizy ankiet przysłanych przez nauczycieli wynika, że rusycyści chętnie wezmą udział w szkoleniach organizowanych w pobliżu ich miejsca zamieszkania – w stolicy województwa. W ankietach aktywnie wzięli udział nauczyciele z Wielkopolski (Poznań) i województwa kujawsko-pomorskiego. Nauczyciele z tego ostatniego najczęściej wskazywali Toruń. Podobnie wypowiedzieli się nauczyciele z małopolski (Kraków) i województwa warmińsko-mazurskiego (Olsztyn). Należy również pomyśleć o możliwości organizowania szkoleń w południowo-wschodniej części Polski.

Kilkugodzinne warsztaty czy wykłady, jak wynika z ankiet, powinny odbywać się w soboty. Może to być cykl dwóch lub trzech spotkań. Nauczyciele z wielu ośrodków deklarują chęć (możliwości) przyjazdu na sobotnie szkolenia do Warszawy.

Podsumowując należy stwierdzić, że nauczyciele języka rosyjskiego, przyzwyczajeni w poprzednich latach do bogatej oferty doskonalenia, odczuwają duży brak możliwości uczestniczenia w kursach doskonalenia zawodowego. Tematy i formy, jakie proponują może nie są bardzo nowatorskie, ale, co cieszy, wskazują na potrzebę stałego rozwoju wymiany doświadczeń, wzajemnego wsparcia i przekonania, że język którego uczą i chcą dalej uczyć może się ich uczniom okazać w przyszłości tak samo przydatny, jak języki których popularność ciągle rośnie – angielski i niemiecki.

(marzec 2006)

Podnoszenie kwalifikacji przez naukę języków obcych – konieczność czy... ?

To, że nauka języków obcych jest ważna, wie każdy. To, że na naukę nigdy nie jest za późno, również. Jednak, gdy porusza się temat skuteczności nauczania, opinie są już podzielone.

Nauka języka obcego staje się dzisiaj coraz częściej koniecznością. Wynika to przede wszystkim z sytuacji na rynku pracy oraz z coraz wyższych wymogów stawianych ubiegającym się o pracę. Zmieniająca się rzeczywistość społeczna, gospodarcza, a przede wszystkim polityczna wpływa na wzrost motywacji związanej z nauką języka obcego. Osoby dorosłe, które już pracują, uzmysławiają sobie często, że na danym stanowisku pracy znajomość języka obcego jest wręcz niezbędna. Otwarte granice, członkostwo Polski w Unii Europejskiej sprawiają, że codziennie możemy, a czasami musimy, konfrontować naszą znajomość języka obcego w kontaktach z obywatelami innych państw.

Niniejszy artykuł prezentuje założenia, cele oraz treści programu opracowanego na potrzeby kursu języka niemieckiego dla pracowników administracji powiatu wałbrzyskiego. Celem kursu jest podniesienie kwalifikacji zawodowych uczestników.

O motywacji uczących się języka niemieckiego

Naukę języka obcego można rozpocząć w różnym wieku na różnym poziomie zaawansowania. W przypadku decyzji związanej z wyborem danego języka możemy wymienić dwie grupy czynników, które mają na nią wpływ:

- ▶ czynniki zewnętrzne, np. szkoła, uczelnia, zakład pracy, które decydują o wyborze języka, jaki będzie nauczany,

- ▶ czynniki indywidualne związane przede wszystkim z motywacją indywidualną każdego uczącego się, dające odpowiedź na pytanie, dlaczego chcę się uczyć właśnie tego języka?

O ile uczący się ma niewielki wpływ na czynniki zewnętrzne, o tyle jego motywacja wynika przede wszystkim z własnych preferencji i upodobań. Wymienione grupy czynników bardzo często kolidują ze sobą, zwłaszcza na poziomie nauczania szkolnego. Jednakże motywacja uczących się, ich preferencje, upodobania odgrywają olbrzymią rolę w procesie uczenia się i nauczania języka obcego, co w przypadku zgodności wymienionych czynników w zakresie danego języka dodatnio wpływa na poziom wiedzy uczącego się.

W nauczaniu języka obcego u dorosłych również można mówić o dwóch wymienionych grupach czynników, przy czym przewaga jednej lub drugiej grupy zależy od instytucji, która prowadzi kształcenie językowe.



Źródła finansowania

Przystąpienie Polski do Unii Europejskiej umożliwiło skorzystanie z bogatej oferty pomocy finansowej ukierunkowanej na wyrównywanie różnic w poziomie rozwoju między poszczególnymi regionami zjednoczonej Europy i stworzenie równych szans wszystkim jej mieszkańcom.

Instrumentem służącym do organizowania takiej pomocy stały się fundusze strukturalne, czyli zasoby finansowe UE służące realizacji polityki strukturalnej, której celem jest pomoc słabiej rozwiniętym regionom i sektorom gospodarek państw członkowskich i w konsekwencji

¹⁾ Joanna Szczęk jest asystentem w Zakładzie Języka Niemieckiego Instytutu Filologii Germańskiej Uniwersytetu Wrocławskiego oraz wykładowcą w Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej im. Angelusa Silesiusa w Wałbrzychu. Jacek Drejer jest wykładowcą w Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej im. Angelusa Silesiusa w Wałbrzychu.

zmniejszenie różnic w poziomie rozwoju i życia między poszczególnymi obszarami. Na fundusze strukturalne składają się: Europejski Fundusz Rozwoju Regionalnego (EFRR), Europejski Fundusz Orientacji i Gwarancji Rolnej Sekcja Orientacji (EFOiGR), Finansowy Instrument Wspierania Rybołówstwa (FIWR) oraz Europejski Fundusz Społeczny (EFS) będący podstawowym narzędziem Unii Europejskiej ukierunkowanym na przeciwdziałanie bezrobociu oraz rozwój zasobów ludzkich. Powstał on już w 1957 r. Przewidziany dla Polski okres programowania działań w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego przypada na lata 2004-2006. Ze środków funduszu są finansowane głównie szkolenia zawodowe, stypendia, praktyki zawodowe, doradztwo i pośrednictwo zawodowe, analizy i badania dotyczące rynku pracy.

Podstawę do realizacji polityki wspólnotowej związanej z rozwojem zasobów ludzkich stanowi Zintegrowany Program Operacyjny Rozwoju Regionalnego. Głównym jego celem jest: „*tworzenie warunków wzrostu konkurencyjności regionów oraz przeciwdziałanie marginalizacji niektórych obszarów w taki sposób, aby sprzyjać długofalowemu rozwojowi gospodarczemu kraju, jego spójności ekonomicznej, społecznej i terytorialnej oraz integracji z Unią Europejską*”²⁾. ZPORR określa także cele i kierunki oraz wysokość wykorzystywanych środków na realizację polityki regionalnej państwa, które były i są uruchamiane w latach 2004–2006 z udziałem funduszy strukturalnych: Europejskiego Funduszu Rozwoju Regionalnego i Europejskiego Funduszu Społecznego w pierwszym okresie członkostwa Polski w Unii Europejskiej.

Wynikająca z zadań ZPORR polityka rozwoju regionalnego państwa ma sprzyjać wzrostowi gospodarczemu, decentralizacji zarządzania państwem, przekształceniom strukturalnym regionów, wzrostowi urbanizacji, zwiększaniu mobilności przestrzennej ludności, zwiększaniu poziomu wiedzy i dostępu do najnowocześniejszych technologii społeczeństwa i podmiotów gospodarczych.

Europejski Fundusz Społeczny oraz Zintegrowany Program Rozwoju Regionalnego stały się głównymi źródłami finansowania programu

Wzrost kwalifikacji zawodowych przez naukę języków obcych w powiecie wałbrzyskim.



Wzrost kwalifikacji zawodowych przez naukę języków obcych w powiecie wałbrzyskim

▼ **Założenia kursu** – Przedsięwzięcie pod nazwą: *Wzrost kwalifikacji zawodowych przez naukę języków obcych w powiecie wałbrzyskim* obejmuje kurs języka niemieckiego, który służy podniesieniu kwalifikacji zawodowych uczestników będących pracownikami administracji powiatu wałbrzyskiego. Kurs trwa dziesięć miesięcy, ma charakter ćwiczeniowy i obejmuje 80 godzin dydaktycznych oraz 20 godzin konsultacji.

Program został opracowany na potrzeby przeprowadzenia opisanego kursu i został dopasowany do konkretnych zadań realizowanych przez uczestników na wykonywanym stanowisku pracy. Podczas trwania kursu uwzględniono specyfikę zawodu uczestników, jak również konkretne sytuacje, z jakimi mogą się spotkać w pracy. Stąd też wykładowcy przywiązują dużą wagę do możliwości dopasowania programu i przekazywanych treści do indywidualnych potrzeb uczestników. Podstawę realizowanego materiału gramatycznego i leksykalnego stanowią specjalnie przygotowane materiały dostosowane do poziomu zaawansowania językowego uczestników.

Kształcenie i rozwijanie określonych sprawności i umiejętności językowych oraz ćwiczenia w zakresie zagadnień zgodnych z przyjętym profilem kursu mają charakter ściśle komunikacyjny. Zajęcia są realizowane na podstawie określonych zagadnień tematycznych.

▼ **Cele kursu** – Ponieważ beneficjentami szkolenia są osoby pracujące w jednostkach administracji, a nadrzędnym celem szkolenia jest podwyższenie ich kwalifikacji zawodowych, całe szkolenie przybiera określony profil i jest nastawione na wykształcenie umiejętności

²⁾ <http://www.f.pl/dotacje-ue-59.html>

potrzebnych w pracy administracyjnej. Wzrost kwalifikacji zawodowych jest rozumiany jako „nabycie znajomości języka obcego w takim stopniu, aby potencjalny absolwent kursu mógł swobodnie porozumiewać się przede wszystkim w sytuacjach, które mogą zaistnieć podczas wykonywania przez niego pracy na zajmowanym stanowisku, jak również w sytuacjach życia codziennego”. Główny nacisk jest położony na sprawność mówienia, a w związku z tym na właściwe reagowanie w konkretnych sytuacjach komunikacyjnych. Wszelkie zagadnienia pozornie niebezpośrednio związane z ogólnie przyjętym profilem szkolenia, służą podniesieniu kompetencji językowej oraz wykształceniu umiejętności związanych z komunikacją interpersonalną. Szkolenie zakłada realizację następujących celów szczegółowych:

- ▶ wykształcenie umiejętności stosunkowo swobodnego posługiwania się językiem niemieckim w zróżnicowanych sytuacjach życia codziennego,
- ▶ wykształcenie u uczestników kursu umiejętności prawidłowego reagowania w języku obcym w zróżnicowanych sytuacjach komunikacyjnych, związanych z pracą wykonywaną przez uczestników na zajmowanym stanowisku,
- ▶ kształcenie sprawności mówienia i rozumienia w języku obcym,
- ▶ zapoznanie uczestników ze specyfiką zachowań językowych funkcjonujących w krajach niemieckojęzycznych w nawiązaniu do uzusów tam stosowanych, zarówno w sferze werbalnej, jak i niewerbalnej,
- ▶ uświadomienie uczestnikom kursu skali i specyfiki różnic między gramatyką niemiecką a polską,
- ▶ wypracowanie wrażliwości uczestników kursu na zasady obowiązujące w pisowni języka niemieckiego,
- ▶ zapoznanie uczestników ze słownictwem niezbędnym w pracy administracyjnej i biurowej, a w szczególności ze stosowną terminologią fachową,
- ▶ wykształcenie umiejętności efektywnego posługiwania się językiem niemieckim w pracy biurowej,
- ▶ zapoznanie uczestników z praktycznymi aspektami korespondencji biurowej: wykształcenie umiejętności dobrego zrozumienia

otrzymanej korespondencji oraz konstruowania pism o zróżnicowanym merytorycznie charakterze,

- ▶ zapoznanie uczestników z wybranymi aspektami realioznawczymi krajów niemieckojęzycznych,
- ▶ zapoznanie uczestników z zagadnieniami związanymi z poprawnością przekładu pism pod względem merytorycznym i językowym.

Zgodnie z założeniami programu ZPORR i przedsięwzięcia pod nazwą *Wzrost kwalifikacji zawodowych przez naukę języków obcych w powiecie wałbrzyskim*, kurs jest przeznaczony dla osób dorosłych z wykształceniem co najmniej gimnazjalnym (podstawowym zgodnie ze starym systemem kształcenia), zamieszkałych na terenie powiatu wałbrzyskiego, które są pracownikami jednostek administracji samorządowej, instytucji i placówek podległych współpracujących lub pracownikami lokalnych instytucji edukacyjnych, posiadających status szkół wyższych. Ponadto osoby te z własnej inicjatywy wyrażają chęć uczestniczenia w kursach językowych podwyższających ich kwalifikacje zawodowe.

Poza spełnieniem w/w kryteriów formalnych, uczestnicy kursu nie muszą wykazać znajomości języka niemieckiego w żadnym zakresie. Dla osób, które nie znają języka niemieckiego, została stworzona grupa początkująca. Uczestnicy, którzy w teście kwalifikacyjnym wykazali znajomość języka niemieckiego na poziomie innym niż początkujący, rozpoczęli naukę na poziomie adekwatnym do ich stopnia zaawansowania.

▼ **Organizacja kursu** – Kurs jest zorganizowany w taki sposób, by uczestniczenie w zajęciach było efektywne dla uczestnika, a z drugiej strony nie stanowiło dla niego zbyt dużego obciążenia, co mogłoby mieć wpływ na stopniowe osłabienie motywacji. Z tego powodu zajęcia dla każdej z grup zaplanowano raz w tygodniu po 150 minut, z czego 30 minut stanowią konsultacje. Od strony technicznej przyjęto szczegółowe zasady procedury organizacyjnej kursu.

▼ **Poziomy nauczania** – Ponieważ chętni do uczestniczenia w kursie wykazywali znajo-

mość języka niemieckiego na różnym poziomie, zaplanowano przeprowadzenie przed rozpoczęciem szkolenia testu kwalifikacyjnego, który określił stopień ich zaawansowania. Na tej podstawie uczestnicy zostali podzieleni na grupy kursowe.

▼ **Przebieg kursu** – Kurs języka niemieckiego ma charakter ściśle ćwiczeniowy. W pierwszej kolejności są realizowane zagadnienia ogólne, osadzone w kontekście pracy administracyjnej, następnie materiał gramatyczno-leksykalny oraz ćwiczenia komunikacyjne, nawiązujące do potrzeb zawodowych uczestników kursu.

Pod względem gramatyczno-leksykalnym podstawę kursu stanowią materiały dydaktyczne przygotowane przez lektorów, autentyczne materiały z zakresu korespondencji biurowej, autentyczne nagrania na kasetach audio oraz programy komputerowe do nauki języka niemieckiego. Cały materiał przewidziany do realizacji jest ujęty w bloki tematyczne poświęcone kształceniu i rozwijaniu określonych sprawności językowych oraz ćwiczeń w zakresie zagadnień zgodnych z profilem kursu. Po rozpoczęciu kursu w trakcie trwania zajęć materiał jest dostosowywany do indywidualnych wymagań uczestników. Uwzględniona też zostaje specyfika pracy wykonywanej przez uczestników kursu oraz konkretne zadania związane z zajmowanymi przez nich stanowiskami. Ze względu na to, iż główny nacisk kładzie się na wzrost kwalifikacji, zajęcia są ukierunkowane na kształcenie przede wszystkim sprawności mówienia, rozumienia ze szczególnym uwzględnieniem komunikowania się w określonych sytuacjach w miejscu pracy.

▼ **Sprawności językowe** – Kurs zakłada kształcenie wszystkich sprawności językowych niezbędnych do prawidłowego posługiwania się językiem niemieckim, przy czym szczególny nacisk został położony na kształcenie sprawności mówienia. Umiejętność ta jest rozwijana przez zastosowanie dużej liczby ćwiczeń, mających na celu zniesienie u uczestników do pewnego stopnia naturalnej na wczesnym etapie niechęci do wypowiedzania się w języku obcym. Umiejętność mówienia jest rozwijana również przez zastosowanie różnych form pracy na zajęciach (praca indywidualna, praca w parach, praca

w grupach). Dobór sytuacji komunikacyjnych jest zgodny z indywidualnymi wymaganiami określonej grupy uczestników. W tym celu uczestnicy są zapoznawani z autentycznymi materiałami i sytuacjami szczególnymi dla krajów niemieckojęzycznych. W zakresie życia codziennego oraz korespondencji biurowej jest kształcona sprawność pisania, w tym sporządzania pism, formułowania odpowiedzi, prowadzenia korespondencji w określonym zakresie (także korespondencji w formie elektronicznej). Uczestników zapoznaje się ze specyfiką oraz zasadami prowadzenia korespondencji w krajach niemieckojęzycznych. Uwzględnione są również zagadnienia poprawności przekładu pism.

▼ **Zakresy tematyczne** – W obrębie każdego zakresu tematycznego jest realizowany materiał leksykalny i gramatyczny, przewidziane są również ćwiczenia poświęcone prawidłowej wymowie.

Zagadnienia tematyczne zostały dobrane tak, by spełniały szczególne wymagania specyfiki kursu dla pracowników administracji. Obok zagadnień ogólnych, naturalnie rozwijających kompetencje językowe i niezbędnych w posługiwaniu się językiem, wyszczególniono również specyficzne obszary leksykalne dostosowane do potrzeb pracowników administracji. Tak zorganizowany zasób słownictwa i idiomatyki służy jako baza do zdobywania określonych umiejętności zorientowanych na potrzeby zawodowe uczestnika szkolenia.

Materiał gramatyczno-leksykalny realizowany w kolejnych zagadnieniach tematycznych został uporządkowany zarówno pod względem przewidywanej trudności w opanowaniu, jak i pod względem przydatności przy posługiwaniu się językiem. Jest on następnie powtarzany i poszerzany.

Liczba zakresów tematycznych oraz miesięcy trwania szkolenia jest zbieżna, co nie oznacza jednak, że jeden zakres jest realizowany w ciągu jednego miesiąca, ponieważ czas realizacji materiału zawartego w poszczególnych zakresach nie jest jednakowy. Zakresy tematyczne mają charakter ramowy i dotyczą następujących sfer działalności zawodowej i prywatnej uczestników:

1. Sfera prywatna, relacje międzyludzkie, a w tym:
 - a. Ja i moje otoczenie
 - b. Moja rodzina
 - c. Podawanie czasu, relacje czasowe, nazwy dni tygodnia, miesiący, pór roku i dnia
 - d. Przebieg dnia
 - e. Miejsce zamieszkania
 - f. Opis drogi
 - g. Przyjaciele i znajomi
 - h. Czas wolny, turystyka, sport, hobby, kultura, zabytki
2. Życie codzienne, sytuacje życia codziennego, a w tym:
 - a. Praca, edukacja i kwalifikacje zawodowe
 - b. Zdrowie, porady i zalecenia lekarskie
 - c. System opieki zdrowotnej w krajach niemieckojęzycznych
 - d. Zdrowy tryb życia
 - e. Ochrona środowiska, ekologia
 - f. Pogoda
 - g. Zakupy
 - h. Poszukiwanie pracy, ogłoszenia, list motywacyjny, rozmowa kwalifikacyjna
 - i. Zwyczaje i obyczaje, święta w krajach niemieckojęzycznych
3. Wykształcenie, w tym:
 - a. Szkoły, typy szkół
 - b. System oświatowy w państwach niemieckojęzycznych
4. Życie publiczne:
 - a. Restauracja, zachowania niewerbalne, zwyczaje
 - b. Podróże, środki transportu, drogi, organizowanie podróży, zabytki
 - c. Kraj, świat, architektura, nieruchomości
 - d. Promocja
 - e. Instytucje życia publicznego i ich zadania
5. Obsługa biura
 - a. Korespondencja biurowa, rodzaje pism, zasady sporządzania korespondencji biurowej w krajach niemieckojęzycznych
 - b. Korespondencja w formie elektronicznej
 - c. Internet
 - d. Druki, formularze
 - e. Obsługa biura
 - f. Sprzęt biurowy
6. Problemy społeczne:
 - a. Bezrobocie
 - b. Alkoholizm
 - c. Niepełnosprawni
 - d. Pomoc społeczna

▼ **Formy pracy** – Zajęcia odbywają się w formie ćwiczeń lektoratowych, pozwalających

na rozwój wszystkich sprawności językowych – w szczególności mówienia oraz rozumienia tekstów mówionych i pisanych. Stosowane formy pracy to:

- ▶ praca indywidualna – wymagająca od uczestników samodzielnego rozwiązania stawianych zadań,
- ▶ praca w parach – szczególnie efektywna podczas rozwijania sprawności strictly komunikacyjnych,
- ▶ praca w grupach.

▼ **Materiały dydaktyczne** – Mając na uwadze specyfikę kursu, wynikającą w głównej mierze z połączenia ogólnego kształcenia językowego (przede wszystkim na poziomie podstawowym) z zamiarem maksymalnego dostosowania omawianego w toku zajęć zakresu tematycznego do potrzeb zawodowych uczestników kursu, szczególną uwagę poświęcono doborowi materiałów dydaktycznych, z których będą korzystać kursanci.

Przygotowany na potrzeby kursu zestaw materiałów ma formę skryptu, który ma być realizowany metodą komunikacyjną, w której celem nadrzędnym jest opanowanie języka w stopniu umożliwiającym swobodne porozumiewanie się w typowych sytuacjach. Dodatkowo zostały uwzględnione obszary tematyczne związane bezpośrednio z zawodową działalnością uczestników kursu. Zgodnie z najnowszymi tendencjami w glottodydaktyce wśród materiałów dydaktycznych znalazły się również elementy uwzględniające aspekt interkulturowy w procesie poznawania języka obcego, poszerzające wiedzę uczących się o obszary pozajęzykowe i ukazujące korelacje między językiem a kulturą, której ów język jest produktem.

Przygotowany zestaw materiałów charakteryzuje się jasnym i przejrzystym układem – podziałem na poszczególne jednostki tematyczne, a wewnątrz nich na działy poświęcone poszczególnym sprawnościom językowym, ze szczególnym uwzględnieniem w nich sytuacji komunikacyjnych, odpowiedniej leksyki czy gramatyki. Część leksykalna i komunikacyjna przedstawia i utrwała słownictwo i zwroty charakterystyczne dla danego obszaru tematycznego. Odbywa się to z wykorzystaniem przede

wszystkim autentycznych tekstów, w tym również nagrań dźwiękowych i multimedialnych oraz witryn internetowych. Zapamiętaniu i utrwaleniu struktur leksykalnych służy szereg urozmaiconych ćwiczeń. Każdej jednostce (rozdziałowi) skryptu towarzyszy również skorelowany z nią materiał gramatyczny. Komentarz gramatyczny wraz z ćwiczeniami prowadzi do automatyzacji użycia odpowiednich struktur.

Przejrzysty układ pozwala uczącym się na samodzielną pracę i łatwe orientowanie się w czynieniu postępów.

Program kursu zakłada korzystanie z technologii informatycznych – programów multimedialnych oraz Internetu. Odpowiednio dobrane oprogramowanie uzupełnia treści zawarte w materiałach dydaktycznych, pozwalając na rozwiązywanie interaktywnych testów leksykalnych i gramatycznych, korzystanie ze słowników elektronicznych jedno- i dwujęzycznych. Celem zastosowania tego typu środków dydaktycznych jest nie tylko intensywne wspomaganie i wzbogacanie procesu dydaktycznego, lecz także ukazanie uczestnikom kursu możliwości dalszego samodzielnego kształcenia i poszerzania wiedzy z wykorzystaniem programów komputerowych oraz zastosowania technologii informatycznych w pracy zawodowej (słowniki ogólne i fachowe, programy do tłumaczeń itp.).

Niezwykle istotnym elementem kursu jest wykorzystanie Internetu. W pierwszej kolejności Internet stanowi źródło autentycznych materiałów językowych, bezpośrednio związanych z tematyką jednostek leksykalnych. Starannie dobrany pod kątem językowym i merytorycznym zestaw witryn internetowych pozwala na kontakt ze współczesnym językiem, gwarantując przyswojenie optymalnego i najbardziej przydatnego zakresu słownictwa. Ćwiczenia wymagające odnalezienia wśród niemieckojęzycznych witryn internetowych potrzebnych informacji (np. znalezienie połączenia kolejowego, sprawdzenie ofert hotelowych itp.) doskonałą znajomość języka oraz sprawdzają umiejętność zastosowania zdobytych już umiejętności w praktyce. Umiejętność poruszania się po niemieckojęzycznych zasobach Internetu ma także w założeniu stanowić pomoc w pracy zawodowej uczestników kursu.

▼ **Formy ewaluacji** – Program kursu zakłada ciągłą weryfikację wyników nauczania, pozwalającą na odpowiednie reakcje prowadzących zajęcia na ewentualne problemy uczestników z opanowaniem materiału. Dlatego też oprócz egzaminu końcowego, obowiązkowym elementem ewaluacji są systematycznie przeprowadzane testy kontrolne (po każdej jednostce tematycznej). Przez zestaw różnych zadań (zbliżonych formą do realizowanych w trakcie zajęć) jest sprawdzany stopień opanowania poszczególnych treści programowych – zarówno w zakresie słownictwa, jak i gramatyki – oraz umiejętność ich praktycznego zastosowania.

Powyższa forma weryfikacji wyników nauczania pozwala na szybką reakcję prowadzącego na pojawiające się ewentualne braki i zaległości, umożliwiając podjęcie decyzji, co do sposobu ich zniwelowania – powtórzenie materiału, zintensyfikowanie pracy nad wybranymi elementami zajęć, dodatkowa praca z poszczególnymi uczestnikami kursu w ramach konsultacji.

▼ **Egzamin sprawdzający** – Ostatecznym elementem ewaluacji wyników nauczania jest końcowy egzamin sprawdzający, którego celem jest sprawdzenie wiedzy i umiejętności zdobytych przez uczestnika w trakcie kursu.

Egzamin odbywa się w dwóch częściach: pisemnej i ustnej. W części pisemnej uczestnicy otrzymują do rozwiązania test gramatyczno-leksykalny, zawierający zestaw zadań sprawdzających opanowanie poznanych w czasie zajęć struktur leksykalnych i gramatycznych oraz umiejętność ich zastosowania w praktyce. Część ustna sprawdza umiejętność porozumienia się w konkretnych sytuacjach komunikacyjnych, w zakresie tematycznym zrealizowanym w trakcie kursu.

▼ **Sylwetka absolwenta kursu** – Absolwent kursu jest zgodnie z założeniami osobą, która:

- ▶ potrafi swobodnie posługiwać się językiem niemieckim w zróżnicowanych sytuacjach życia codziennego,
- ▶ posiada umiejętność prawidłowego reagowania w języku obcym w sytuacjach komunikacyjnych, związanych z wykonywaną pracą oraz posiada niezbędny do tego zasób słownictwa,

- ▶ jest zaznajomiony z modelami zachowań werbalnych i niewerbalnych istniejących w krajach niemieckojęzycznych,
- ▶ potrafi efektywnie posługiwać się językiem niemieckim w pracy biurowej,
- ▶ zdaje sobie sprawę z niuansów gramatyki niemieckiej, szczególnie z różnic w porównaniu z językiem polskim,
- ▶ zna zasady obowiązujące w pisanej odmianie języka niemieckiego,
- ▶ zdaje sobie sprawę z różnic mentalnościowych w krajach niemieckojęzycznych,
- ▶ posiada wiedzę na temat wybranych aspektów realizacyjnych państw niemieckojęzycznych.



Wnioski końcowe

Przedsięwzięcie pod nazwą *Wzrost kwalifikacji zawodowych przez naukę języków obcych w powiecie wałbrzyskim* stanowi od strony merytorycznej z pewnością interesujący przykład przygotowania kursu językowego dostosowanego do potrzeb i możliwości uczestników.

Autorski charakter zarówno programu, jak i materiałów dydaktycznych jest wyjściem na przeciw oczekiwaniom uczących się, jeśli chodzi o ich potrzeby i wymagania dotyczące nauki języka. Dobór jednostek tematycznych pod kątem wieku oraz zainteresowań zawodowych uczestników pozwala zintensyfikować proces przyswajania języka obcego i skoncentrować się na tych obszarach leksykalnych, które wydają się najbardziej przydatne. Dotyczy to także zestawu materiałów dydaktycznych. Dotychczasowe doświadczenia pozwalają stwierdzić, że założona strategia spotkała się z pozytywnym odzewem uczestników. Prowadzona na bieżąco ewaluacja efektów kształcenia wskazuje na wyraźne postępy uczących się oraz na ich wysokie zaangażowanie w proces dydaktyczny.

Od strony organizacyjnej kurs jest przykładem wykorzystania możliwości stworzonych przez akcesję Polski do Unii Europejskiej oraz stworzenia okazji na zwiększenie kompetencji zawodowych i szansy na rynku pracy, co szczególnie w rejonach zagrożonych bezrobociem – jak powiat wałbrzyski – wydaje się okolicznością niezwykle istotną.

(lipiec 2005)



Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli serdecznie zaprasza do nowej Księgarni Nauczycielskiej

Oferujemy duży wybór książek dla nauczycieli:
poradniki metodyczne, książki z psychologii, pedagogiki,
publikacje dotyczące rozwoju zawodowego nauczycieli,
zarządzania szkołą i jakością w edukacji.

Zapraszamy od poniedziałku do piątku w godzinach 10⁰⁰ – 18⁰⁰.

Księgarnia Nauczycielska CODN, Al. Ujazdowskie 28 (przy Pl. Trzech Krzyży), 00-478 Warszawa
tel. (022) 345-37-15, 345-37-65; tel./fax: (022) 345-37-65; e-mail: wydaw@codn.edu.pl
Internet: www.nike.codn.edu.pl; www.codn.edu.pl

KOMPUTERY, INTERNET, MULTIMEDIA



Elżbieta Gesing, Ewa Fabian¹⁾
I LO Żary

Program innowacyjny *Komputer i technologia informacyjna na lekcjach języka rosyjskiego*²⁾

Wstęp

Pojawienie się komputera w szkołach stworzyło nowe możliwości dla wszystkich przedmiotów, w tym również dla języków obcych. Wprowadzając na lekcję pracę z komputerem, można uczyć języka wykorzystując niektóre programy standardowe:

- ▶ edytory tekstu,
- ▶ edytory graficzne,
- ▶ programy prezentacyjne oraz sieci lokalnej i globalnej:
- ▶ przeglądarki internetowe,
- ▶ wyszukiwarki internetowe,
- ▶ programy pocztowe i komunikacyjne.

W pracy nad językiem wspomaganą komputerem i technologią informacyjną „zadanie nauczyciela polega na dopasowaniu treści językowych i metod pracy do poziomu znajomości języka i stopnia autonomii ucznia. Należy dodatkowo uwzględnić dostępne warunki techniczne oraz umiejętności uczniów w zakresie obsługi komputera”³⁾. W związku z tym, że uczestnikami niniejszej innowacji są uczniowie klasy I, rozpoczynający naukę języka rosyjskiego w szkole średniej od podstaw, przydatne w pracy nad językiem będą:

- ▶ Microsoft Word,
- ▶ Microsoft Paint,

- ▶ Microsoft Power Point,
- ▶ Sieć lokalna,
- ▶ Internet.

W innowacji zrezygnowano jedynie z programów komunikacyjnych typu: „chat” czy „gadu – gadu”, w zastosowaniu których przeszkodą byłby odmienny alfabet, a co się z tym bezpośrednio wiąże – brak u uczniów umiejętności sprawnego pisania na klawiaturze rosyjskiej. W tym przypadku czynności komputerowe przesłoniłyby cele językowe.

Posługując się programem Microsoft Word można redagować na lekcji języka obcego np. krótkie teksty. Szczególnie jest to ciekawe na lekcjach języka rosyjskiego, gdy pisząc po rosyjsku, uczniowie wykorzystują klawiaturę rosyjską. Program Microsoft Paint z kolei można stosować, przygotowując różnego rodzaju projekty językowe zgodne z podejmowaną na lekcji tematyką. Program Microsoft Power Point wspomaga i wzbogaca wystąpienia informacyjne uczniów różnego rodzaju prezentacjami. Natomiast Internet umożliwia dostęp do nieograniczonych zasobów informacji z dowolnej dziedziny dzięki stronom www oraz kontakt z innymi użytkownikami Internetu przez pocztę elektroniczną.

Poza zorganizowanymi formami nauczania komputer, a w szczególności Internet, stano-

¹⁾ Elżbieta Gesing jest nauczycielką języka rosyjskiego, a Ewa Fabian informatyki w I Liceum Ogólnokształcącym w Żarach.

²⁾ Program został zatwierdzony przez Lubuskiego Kuratora Oświaty i wpisany do rejestru realizowanych innowacji od roku szkolnego 2004/5 pod numerem 71/2004.

³⁾ Gajek E. (2002). *Komputery w nauczaniu języków obcych*, Warszawa: PWN, s. 48.

wi doskonałą pomoc w samokształceniu. Dzięki niemu uczniowie mogą samodzielnie poszerzać swą wiedzę. Jest to szczególnie przydatne w pracy z uzdolnioną młodzieżą, przygotowującą się do udziału w olimpiadach.

Z pomocą komputera nauczyciel może tworzyć różne środki dydaktyczne, wykorzystywane na lekcjach. Komputer również zastąpił tradycyjną pocztę czy odtwarzacz wideo. Przy tym jest szybszy i efektywniejszy.

Internet jest przydatnym narzędziem w nauczaniu języka rosyjskiego. Daje szersze i ciekawsze możliwości w porównaniu z tradycyjnymi sposobami nauczania. Wspiera kreatywność i samodzielną pracę uczniów. Nauczyciel na lekcji z komputerem jest doradcą, gdyż Internet wymaga selektywnego podejścia do masy wiadomości w nim zamieszczanych. Poza tym wspomaga ucznia językowo podczas redagowania w języku rosyjskim różnych tekstów użytkowych.



Charakterystyka programu

Napisanie programu innowacyjnego poprzedziły liczne lekcje języka rosyjskiego zrealizowane w pracowni komputerowej we współpracy z nauczycielem informatyki. Wynikały one z potrzeby stosowania aktywnych metod nauczania na lekcjach języka rosyjskiego, innych niż tradycyjne. A przeprowadzone ankiety wśród uczniów klasy I potwierdziły celowość realizacji tego typu zajęć.

„Systematyczna praca z komputerem na lekcji języka obcego czy stosowanie technologii informacyjnej wymaga opracowania szczegółowego planu, czasem wręcz miniprogramu, który może stanowić uzupełnienie wybranego programu nauczania języka obcego”⁴⁾. Zgodnie z tym cele niniejszej innowacji wynikające z założeń „Podstawy programowej kształcenia ogólnego” oraz „Programu nauczania języka rosyjskiego w liceum ogólnokształcącym, liceum profilowanym i technikum. Kurs dla początkujących”, nr dopuszczenia DKOS-4015-24/02 zostały poszerzone o elementy

związane z technologią komputerową, a ich osiągnięcie będzie możliwe dzięki zastosowaniu urozmaiconych metod pracy nad językiem wspomaganych komputerem. Są to dodatkowo elementy wpływające na uatrakcyjnienie lekcji języka rosyjskiego.

Program zakłada realizację treści programowych w 16-osobowych grupach językowych. Wtedy w pracowni komputerowej z jednego stanowiska będzie korzystało co najwyżej dwóch uczniów. Niezbędny jest stały dostęp do Internetu oraz odpowiedni do potrzeb realizacji programu zestaw licencjonowanego oprogramowania. Warunkiem rozpoczęcia pracy nad językiem wspomaganej komputerem jest również umiejętność obsługi komputera posiadana przez nauczyciela i ucznia oraz wiedza nauczyciela na temat metod pracy nad językiem wspomaganych komputerem.

W celu realizacji założeń niniejszy program zakłada, że zajęcia z technologii informacyjnej powinny co najmniej o jeden „krok” wyprzedzać lekcje języka rosyjskiego. Na przykład redagując w pracowni komputerowej tekst w języku rosyjskim, uczniowie powinni wcześniej opanować na informatyce przełączanie języka polskiego na rosyjski oraz zapoznać się z układem rosyjskich liter na klawiaturze.

Pisanie na pierwszych lekcjach nie będzie łatwe, czynność ta niektórych uczniów zaciekawi, zmobilizuje do ćwiczeń, ale będą też tacy, którzy się zniechęcą ze względu na wolny przyrost efektów. Dlatego też redagowany tekst powinien być na tyle krótki, żeby uczeń zdążył go napisać, a następnie ocenić stopień wykonania zadania. Proces ewaluacji każdego ćwiczenia wykonanego na lekcji języka rosyjskiego w pracowni komputerowej pozwoli nauczycielowi na monitorowanie trafności doboru stosowanych przez niego metod nauczania wspomaganych pracą z komputerem.

Lekcje języka rosyjskiego w pracowni komputerowej stwarzają swobodę działań, a co za tym idzie – spontaniczność sprzyjającą kreatywności uczniów i realizacji przez nich własnych pomysłów.

⁴⁾ Komorowska H., Obidniak D. (2002). *Stopień po stopniu. Rozwój zawodowy nauczyciela języków obcych*, Warszawa: PWN, s. 69.



Cele programu

Cele	Nauczyciela języka rosyjskiego	Nauczyciela informatyki
Ogólne	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Zapewnienie pracy z autentycznymi materiałami językowymi. ▶ Kształtowanie twórczego myślenia. ▶ Formy pracy indywidualnej i grupowej. ▶ Rozwijanie w uczniach ciekawości, dociekliwości i tolerancji wobec innej kultury. ▶ Wzmacnianie motywacji ucznia. ▶ Współodpowiedzialność za proces uczenia się. ▶ Wspieranie kreatywności i samodzielnej pracy uczniów. 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Samodzielne i odpowiednie korzystanie z możliwości środków, narzędzi i metod TI. ▶ Samodzielny i odpowiedzialny dobór źródeł informacji do wykonywanych zadań i rozwiązywania problemów. ▶ Wykorzystanie TI do komunikacji. ▶ Wykorzystanie TI do prezentacji swoich osiągnięć.
Szczegółowe	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Wyszukiwanie potrzebnych informacji. ▶ Przetwarzanie zdobytych informacji zgodnie z założeniami lekcji. ▶ Samodzielne redagowanie krótkich tekstów w języku rosyjskim. ▶ Zaznajamianie się z kulturą Rosji. ▶ Umiejętne selekcjonowanie informacji dostępnych w Internecie. ▶ Umożliwienie aktywnej komunikacji na lekcji. ▶ Wzbogacenie słownictwa. ▶ Doskonalenie wszystkich sprawności językowych. 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Posługiwanie się systemem operacyjnym komputera oraz komunikowanie się przez sieć komputerową. ▶ Korzystanie z dostępnych źródeł informacji za pomocą komputerów. ▶ Tworzenie prezentacji z wykorzystaniem programów komputerowych i upowszechnianie ich w sieci. ▶ Opracowywanie dokumentów zawierających informacje pochodzące z różnych źródeł.



Techniki pracy nauczyciela języka rosyjskiego

W okresie wstępnym (tylko za pomocą myszki komputerowej):

1. Układanie z rozsypanki w prawidłowej kolejności liter alfabetu rosyjskiego.
2. Ćwiczenia na poziomie wyrazu:
 - a) Uporządkowanie liter w wyrazie.
 - b) Odtwarzanie wyrazów, z których wcześniej usunięto samogłoski.
 - c) Tworzenie nowych wyrazów z liter podanego długiego wyrazu.
3. Ćwiczenia na poziomie zdań:
 - a) Rozdzielanie spacjami wyrazów w zdaniu napisanych w jednym ciągu.
 - b) Ustawianie wyrazów w zdaniu w prawidłowej kolejności.
4. Ćwiczenia na poziomie tekstu:
 - a) Wypełnianie luk w zdaniach, dobieranie wyrazów.
 - b) Ustawianie fragmentów tekstu we właściwej kolejności.
5. Zaznaczanie na ekranie litery, słowa, zdania, które uczeń usłyszał.
6. Powtórzenie słownictwa.
 - a) Dobieranie podpisów do rysunków i odwrotnie.
 - b) Rysowanie kształtów odpowiadających podanym nazwom rzeczowników.
 - c) Malowanie plam adekwatnych do podanych nazw kolorów.
 - d) Poprawianie wyrazów błędnie napisanych.
7. Tworzenie dialogów poprzez dopasowywanie kwestii.
8. Układanie historyjek obrazkowych.
9. Powtórzenie materiału oraz test.
10. Samokontrola, samoocena.

W okresie podstawowym:

1. Korzystanie z klawiatury rosyjskiej.
Czynność ta łączy się z redagowaniem tekstów przez uczniów. Otrzymują oni bądź wydrukowany wzór klawiatury, bądź zamieszczają go sobie automatycznie na ekranie ponad tekstem, który tworzą. Uczniowie, ćwicząc pisownię dodatkowo w domu, są w stanie opanować pamięciowo układ

rosyjskich liter ukrytych pod literami polskimi. Idealne rozwiązanie jest wtedy, gdy pracownia komputerowa dysponuje klawiaturami z rosyjskimi literami.

2. Korzystanie ze słownika internetowego. Podczas redagowania tekstów uczeń może korzystać ze słownika internetowego polsko-rosyjskiego, rosyjsko-polskiego. Jednakże w przypadku zadań czasochłonnych pomocy językowej udziela sam nauczyciel.
3. Podpisywanie obrazków. Ćwiczenie polega na odgadnięciu nazw przedstawionych przedmiotów, a następnie podpisanie ich za pomocą klawiatury rosyjskiej.
4. Tworzenie komiksów. To ćwiczenie z zakresu doskonalenia umiejętności pisania na klawiaturze rosyjskiej jest bardzo lubiane przez uczniów. Mogą tu włączyć wizualizację realizowaną przez różne programy komputerowe.
5. Tworzenie miniopowiadań. Jeden uczeń rozpoczyna tekst, a kolejni, zamieniając się miejscami bądź korzystając z poczty elektronicznej, uzupełniają go. Ostatni uczeń odczytuje całość.
6. Dodawanie do napisanego tekstu grafiki. Ćwiczenie bardzo lubiane przez uczniów, ponieważ pozwala im na włączenie swojej wyobraźni. Zadanie z elementami rywalizacji: kto wykonał ciekawszą lub śmieszniejszą animację do tekstu.
7. Ćwiczenia komunikacyjne pisane między uczniami w klasie z wykorzystaniem sieci lokalnej. Zadaniem uczniów jest rozmowa z kolegami siedzącymi obok na zadany temat. Wysyłają swoje kwestie, korzystając z sieci wewnętrznej.
8. Wymiana krótkiej korespondencji między uczniami a nauczycielem. Ćwiczenie w ramach projektu językowego, polegające na zredagowaniu przez uczniów na lekcji miniwiadomości, np. pozdrowień z wypoczynku nad jeziorem, a następnie przesłaniu jej nauczycielowi na prywatny adres e-mail za pomocą poczty elektronicznej.
9. Praca z tekstem z Internetu. Uczniowie wyszukują aktualne informacje ze stron rosyjskich, dotyczące np. prognozy pogody, a następnie pracują z tekstem, ćwicząc

umiejętność rozumienia tekstu czytanego. Sprawność tę można również doskonalić, czytając pocztę elektroniczną. Uczniowie zdolniejsi redagują strony internetowe z aktualnościami do zamieszczenia na stronie szkoły www.lo.zary.pl/katedra.

10. Samodzielne przygotowanie przez zdolniejszych uczniów dodatkowych materiałów na lekcje z wykorzystaniem Internetu. Uczniowie mają do dyspozycji spis rosyjskich adresów internetowych, zamieszczony na szkolnej stronie.
11. Przekazywanie informacji wspomagane prezentacją. Zadaniem uczniów jest przekazanie informacji, np. o Moskwie w taki sposób, aby ich koledzy zapamiętali jak najwięcej. Pomoże im w tym wcześniej przygotowana prezentacja zawierająca fotografie z Moskwy. Ćwiczenie może dotyczyć przygotowania wycieczki do rosyjskiego miasta.



Techniki pracy nauczyciela informatyki

1. Konfigurowanie systemu dla swoich potrzeb.
2. Ćwiczenia w zmienianiu ustawień klawiatury i języka.
3. Ćwiczenia w udostępnianiu i kopiowaniu udostępnionych folderów lub plików.
4. Zakładanie własnego konta internetowego oraz wysyłanie i odbieranie wiadomości.
5. Wyszukiwanie informacji na zadany temat.
6. Ćwiczenia na stronie slovníki.onet.pl.
7. Zabawy dydaktyczne w programie do tworzenia prezentacji.
8. Ćwiczenia z zakresu tworzenia dokumentów w edytorze tekstu.



Formy pracy

1. Praca indywidualna.
2. Praca w parach.
3. Praca w grupie.



Treści programowe

Nauczyciela języka rosyjskiego

Okres wstępny	Okres podstawowy
<ul style="list-style-type: none"> ▶ Wskazywanie osób i przedmiotów. ▶ Określanie miejsca znajdowania się osób. ▶ Przedstawianie się osób. ▶ Określanie miejsca zamieszkania. ▶ Nazwy popularnych zawodów i miejsc pracy. 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Członkowie najbliższej rodziny. ▶ Szkoła i klasa. ▶ Popularne zainteresowania. ▶ Codzienne czynności domowe. ▶ Określanie samopoczucia. ▶ Spędzanie czasu wolnego. ▶ Zwierzęta domowe. ▶ Moskwa.

Nauczyciela informatyki

<ul style="list-style-type: none"> ▶ Posługiwanie się systemem operacyjnym komputera oraz komunikowanie się przez sieć komputerową ▶ Korzystanie z dostępnych źródeł informacji za pomocą komputerów 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Instalowanie dodatkowych opcji regionalnych. ▶ Zmiana języka użytkownika. ▶ Udostępnianie katalogów i plików. ▶ Poczta elektroniczna. ▶ Charakterystyka najbardziej popularnych wyszukiwarek. Korzystanie z nich. ▶ Słowniki internetowe.
<ul style="list-style-type: none"> ▶ Tworzenie prezentacji z wykorzystaniem programów komputerowych 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Przygotowanie slajdów do prezentacji.
<ul style="list-style-type: none"> ▶ Opracowanie dokumentów zawierających informacje pochodzące z różnych źródeł 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Wstawianie rysunków oraz ozdobnych napisów. ▶ Przykłady dokumentów zawierających rysunki, fotografie, autokształty, hiperłącza.



Oczekiwane osiągnięcia ucznia

Uczeń potrafi:

Z zakresu języka rosyjskiego	Z zakresu informatyki
<ul style="list-style-type: none"> ▶ Posługiwać się klawiaturą rosyjską, ▶ redagować w języku rosyjskim krótkie teksty. 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Samodzielnie i bezpiecznie posługiwać się systemem komputerowym oraz jego oprogramowaniem,



Zakończenie

Innowacja *Komputer i technologia informacyjna na lekcjach języka rosyjskiego* proponuje pracę niekonwencjonalnymi metodami na lekcji języka rosyjskiego w pracowni komputerowej. Przeznaczona jest do realizacji z uczniami na pierwszym poziomie edukacyjnym, ale równie dobrze może być rozszerzona o treści dla poziomu drugiego i trzeciego. W pracy ze starszymi uczniami, którzy w klasie I opanowali sprawne pisanie na klawiaturze rosyjskiej można się pokusić o zastosowanie programów komunikacyjnych, z których zrezygnowano w tej innowacji.

Niniejszy program może z powodzeniem znaleźć zastosowanie na lekcjach innych języków obcych. Ujęte w innowacji metody i formy pracy z uczniami mogą być wykorzystane również przez innych nauczycieli języków.

Należy wierzyć, że realizacja programu odniesie oczekiwany skutek chociażby z tego względu, że szkoła spełnia wszystkie warunki

niezbędne do tego celu. Nie bez znaczenia jest również fakt, iż dzisiaj większość uczniów posiada własny komputer. Dzięki temu mogą pracować na komputerze nie tylko na lekcji, ale również w domu, poszerzając wiedzę oraz doskonaląc swoje umiejętności.

Literatura:

- Komorowska H., Obidniak D. (2002). *Stopień po stopniu. Rozwój zawodowy nauczyciela języków obcych*, Warszawa: PWN.
- Gajek E. (2002). *Komputery w nauczaniu języków obcych*, Warszawa: PWN.

(lipiec 2005)

Józef Dobrowolski¹⁾

Warszawa

Tutor i uczeń w e-nauczaniu

Nauczanie na odległość za pomocą Internetu (e-nauczanie) zdobywa coraz więcej zwolenników i jest coraz szerzej stosowane w światowej praktyce dydaktycznej. Jest to związane z przejściem od informatyzacji procesu edukacji i innych rodzajów działalności społeczeństwa do budowy społeczeństwa informatycznego. E-nauczanie bazuje na rozwoju telematyki i wysokich technologiach, zwłaszcza w dziedzinach internetu/ internetu-technologii.

Nauczanie na odległość jest specyficznym rodzajem systemu dydaktycznego, na który składają się takie elementy, jak: cel, treść, metody, środki i formy nauczania oraz najważniejsze – dla kogo to wszystko się odbywa i dzięki komu – uczeń i nauczyciel. Specyfika e-nauczania (niekiedy krótkotrwałość zajęć danego kursu, tryb nauczania, dostosowany do tempa, określanego przez ucznia), stawia przed nauczycielem szczególne wymagania, które istotnie różnią się od tych, stawianych nauczycielowi, stosującemu tradycyjny tryb nauczania. Dlatego też w e-nauczaniu nauczyciel zamienia się w tutora – nauczyciela-konsultanta.

W języku angielskim *tutor* znaczy domowy nauczyciel, repetytor, kierownik grupy uczniów, opiekun ucznia. Jest on swojego rodzaju menedżerem procesu nauczania, dokonującym bieżącej atestacji ucznia, przeprowadzającym końcowe zaliczenie czy też egzamin. Na tutorze leży znacznie większa odpowiedzialność niż na tradycyjnym nauczycielu. Rola tutora nie ogranicza się tylko do kierowania działalnością

procesu poznania ucznia. Tutor powinien posiadać zdolności organizatorskie, stymulować twórczą aktywność ucznia, kształtować w uczniu nawyki analizy działalności, samoanalizy, samooceny. Osobowość tutora ma większe znaczenie niż przy tradycyjnym podejściu do procesu dydaktycznego. Wiemy, że w nauczaniu na odległość nie ma bezpośredniego kontaktu ucznia i nauczyciela-tutora, ale osobowość tutora przejawia się tak, jak przez dzieło sztuki osobowość artysty.

Najłatwiej jest, gdy tutor jest jednocześnie autorem całej bazy materiałów dydaktycznych, kursów, komentarzy, objaśnień, nagrań i gdy również osobiście kontroluje każdego ucznia przez cały okres trwania kursu. W przypadku, kiedy tutor nie jest autorem tych materiałów, to *powinien uzyskać pozwolenie i prawa od autora czy zespołu autorskiego do ingerencji w treść kursu, a także do przeprowadzania korekty według własnej koncepcji tematu czy zagadnienia*. Umożliwi mu to wtedy dostosowanie kursu do indywidualnych potrzeb ucznia.

Proces e-nauczania charakteryzuje się większą indywidualizacją w podejściu do ucznia w odróżnieniu od nauczania tradycyjnego. W tradycyjnym nauczaniu uczeń bardzo często boi się zadać jakieś pytanie nauczycielowi w obawie przed ośmieszeniem się przed grupą. W e-nauczaniu pośrednikiem w obustronnym przekazie informacji jest komputer, z którym uczeń jest bardziej śmiały. Uczeń aktywniej też odpowiada na pytania, wykonuje zadania

¹⁾ Autor jest starszym wykładowcą języka rosyjskiego w Szkole Języków Obcych Uniwersytetu Warszawskiego i tutorem kursu języka rosyjskiego przez Internet na platformie „moodle” Sz/04W.

kontrolne, tym bardziej, jeśli ma możliwość poprawienia swojej odpowiedzi (w systemie on-line uczeń powinien mieć prawo do jednej niepoprawnej odpowiedzi). Posiada zatem większy komfort psychiczny.

Zadania stojące przed tutorem są, według mnie, następujące:

- ▶ pomaga uczniowi maksymalizować efektywność wykorzystania materiału, zawartego w kursie internetowym,
- ▶ dokładniej śledzi przebieg procesu przyswajania wiedzy przez ucznia,
- ▶ bezpośrednio ocenia wykonane zadanie – jeśli praca kontrolna czy domowa jest wypełniana w reżimie on-line, obowiązkiem tutora jest skomentowanie konkretnych nieprawidłowych odpowiedzi z uwzględnieniem dodatkowego materiału, najlepiej też dostępnego w Internecie,
- ▶ powinien podtrzymywać zainteresowanie ucznia w czasie całego kursu,
- ▶ pomaga nadrobić w odpowiednim tempie zaległy materiał, aby uczeń ukończył kurs w przewidzianym terminie,
- ▶ powinien być dostępny dla ucznia przez 24 godziny na dobę, w odróżnieniu od tradycyjnego bezpośredniego kontaktu na zajęciach, za pomocą poczty elektronicznej, faksu, a nawet telefonu,
- ▶ regularnie w ściśle określonym czasie powinien urządzać konferencje komputerowe, aby wszyscy uczestnicy kursu internetowego mogli mieć możliwość wirtualnego spotkania się z nim.

Tutor powinien być w miarę dobrze obeznany z technikami komputerowymi. Jeśli to możliwe, początkujący tutor powinien ściśle współpracować z informatykiem, aby przy opracowaniu kursu od razu uwzględnił techniczne wymogi organizacji materiału. W opracowaniu nowego kursu najlepiej, jeśli bierze udział grupa nauczycieli, która bezpośrednio opracowuje audio- i wizualne materiały, niezbędne do prowadzenia kursu internetowego. Jednak już do bezpośredniego merytorycznego prowadzenia kursu dla grupy maksymalnie 20-osobowej, powinien wystarczyć jeden tutor. W sytuacji, kiedy do jednego e-tutora zapisze się większa liczba uczniów, wtedy na pewno nie poradzi on sobie z należytą obsługą wszystkich

uczestników kursu. Każdy z uczniów powinien bowiem otrzymać wyjaśnienie na temat błędów, popełnionych przy wykonywaniu pracy kontrolnej, będącej odpowiednikiem tradycyjnej pracy domowej.

Interesy tutora i ucznia powinny być zbieżne; inaczej wysiłki tutora spełzną na niczym, nie odniosą zamierzonego skutku. Trudność polega na tym, iż w wirtualnym kontakcie nie możemy ocenić cech ucznia, takich jak np. zdolności czy pracowitość. Dlatego bardzo zasadne wydaje się, aby przed przystąpieniem do takiego kursu, uczeń wypełnił specjalną ankietę (w reżimie on-line), która wykaże motywację ucznia do uczenia się i jego poczucie obowiązku. Ankieta taka powinna być opracowana razem z pedagogiem i psychologiem, którzy zajmą się oceną osobowości ucznia i jego zdolnościami do pokonywania trudności.

Obecny system kształcenia nauczycieli zaczyna już uwzględniać takie dyscypliny, które umożliwiłyby przyszłemu tutorowi efektywne wykorzystanie najnowszych technologii informatycznych. Pozwoli mu to zastosować je w organizacji działalności projektowej w swoich miejscach pracy. Dlatego też takie kształcenie powinno zapoznać przyszłego tutora z:

- ▶ przeznaczeniem, specyfiką i funkcjonowaniem sieci telekomunikacyjnej,
- ▶ warunkami przechowywania i przekazywania informacji do sieci,
- ▶ z podstawowymi zasobami informacji i specyfiką ich wykorzystania,
- ▶ z metodycznymi podstawami organizacji pracy tutorów i uczniów w sieci,
- ▶ z etyką zachowania się użytkowników sieci.

Ze strony technicznej, mając na uwadze bieżącą pracę z komputerem, tutor powinien umieć:

- ▶ pracować z pocztą elektroniczną, telekonferencjami, wyszukiwarkami,
- ▶ opracowywać i wybierać informacje z sieci,
- ▶ umieć przygotowywać informacje i materiały z wykorzystaniem redaktorów tekstów, graficznym programem, archiwizatorami, plikami dźwiękowymi.

Przystąpienie do prowadzenia e-kursu wymaga olbrzymiej pracy i czasu ze strony przyszłego tutora. Dlatego najlepiej, jeśli na

początkowym etapie rozwoju e-nauczania przystąpią do niego najpierw entuzjaści, posiadający podstawowe umiejętności w zakresie technologii komputerowych, stosujący tę metodę jako jeden z elementów procesu dydaktycznego na zajęciach stacjonarnych. Jest to bardzo pomocne zwłaszcza przy nauczaniu języków obcych na początkowym etapie, kiedy zaleca się kontakt

lektora z uczniem. Następnym etapem jest przejście do całkowitego systemu e-nauczania. Jestem pewien, że za kilka lat e-nauczanie stanie się takim powszechnym zjawiskiem w Polsce, jak komputer, który w ciągu kilku lat stał się elementem naszego domowego czy biurowego wyposażenia.

(październik 2005)



WARTO WIEDZIEĆ

Języki Obce w Szkole – Numer specjalny 2006



Ten numer ma być o nas – o Polsce i jej mieszkańcach. Nie wiemy jeszcze, jak go zatytułujemy, ale wiemy, czym go chcemy zapełnić – informacjami o naszym kraju i o nas samych.

Zaczął się od tego, że podczas pilotażu *Europejskiego portfolio językowego dla dzieci od 6 do 10 lat* okazało się, że polskie potrawy to pizza i chipsy. Kogoś, jakiś cudzoziemiec spytał, dlaczego w wielkich centrach handlowych w Polsce nie ma sklepów Cepelii. Ktoś inny powiedział, że gdy my siedzimy przed telewizorami albo marzymy o podróży w wielki świat, cudzoziemcy mieszkający w Polsce jeżdżą, na przykład do Łowicza, by obejrzeć palemki wielkanocne. Potem Senat uchwalił rok 2006 *Rokiem Języka Polskiego*. Dodajmy jeszcze, że język polski jest piątym pod względem liczby użytkowników językiem Unii Europejskiej i przypomnijmy niedawną dyskusję w mediach o patriotyzmie. Dodajmy też trudności w porozumiewaniu się w języku polskim osób pochodzących z tych samych lub różnych środowisk i może jest to wystarczająco dużo powodów, by zająć się polskim realizmawstwem.

Niewiele jest szkół, które nie kontaktują się z innymi – polskimi i zagranicznymi. Zawsze trzeba się jakoś przedstawić – jeśli jest to szkoła zagraniczna, to jeszcze w języku obcym. Informacje o szkole trzeba rozszerzyć – trzeba napisać, co różni naszą szkołę od innych – atmosfera, lokalizacja, historia, tradycja... Co możemy pokazać innym, czym możemy się pochwalić? Dziedzictwo kulturowe – zwykle mówimy Kraków, Gdańsk, Wrocław, Wieliczka, Zakopane – jeszcze Tatry i spływ Dunajcem. Te miejsca są w Polsce znane i do nich z chęcią przejeżdżają uczniowie obcokrajowcy. Ale w Polsce jest tyle innych miejsc, wartych przypomnienia. Tyle historii, legend, klechd ludowych znanych tylko w danym regionie. Tyle barwnych postaci, o których się zapomina, zwyczajów, zabobonów, duchów krających w ruinach starych domów, tajemniczych opowieści i starych ksiąg, obrazów, pomników, pamiątek.

Co z tych i innych jeszcze wspomnień z przeszłości jest na Państwa lekcjach języków obcych? Czy jest na nich Polska współczesna? Wprowadźmy polskie realizmawstwo do naszych lekcji języków obcych. Może uda nam się zebrać materiał, z którego będzie mogła skorzystać niejedna szkoła w Polsce. Zróbmy zeszyt o dniach kultury polskiej. Przypomnijmy, z czego możemy być dumni, co nas bawi i rozśmiesza a co ciągle boli. Wyeksponujemy to, czym się chwalimy w naszym domu, wiosce, miasteczku, regionie, kraju; to, co nas niepokoi i co nas interesuje, co może nas wzbogacić i dla czego warto pracować.

Ale niech to nie będzie tylko dziedzictwo kulturowe polskich regionów czy tworzenie projektów regionalnych. Czasem na lekcji wystarczy pozwolić skończyć jakiemuś uczniowi zdanie, *a mój dziadek opowiadał..., a u mnie w domu jest tradycja..., a u mnie w domu mówi się gwarą... słyszałam, że...* – powstanie z nich pomieszanie fikcji z rzeczywistością, ale może odwrócimy na chwilę uwagę uczniów od zafascynowania wielkim światem i pokażemy im, że u nas też jest ciekawie.

Nie mamy jeszcze do tego numeru żadnego artykułu. Wierzmy jednak, że z Państwa pomocą powstanie ciekawy numer nie tylko o chrząszczu, który brzmi w trzcinie.

Czekamy na Państwa artykuły.

Zespół Redakcyjny

SZKOŁA PODSTAWOWA, GIMNAZJUM



Daria Muzyczka¹⁾

Nowy Sącz

O grach i zabawach na lekcjach języka angielskiego – krzyżówki



Gry i zabawy w edukacji

Gry i zabawy są od zarania dziejów jedną z podstawowych form aktywności ludzkiej. Są to pewnego rodzaju ćwiczenia, które pozwalają młodemu człowiekowi na przygotowanie się do sytuacji, jakie mogą go spotkać w życiu. Ich różnorodność i zmienność stwarzają także możliwość odkrycia i stymulowania jego zdolności twórczych. W literaturze można odnaleźć różne interpretacje obu terminów. Według wielu znawców dokonanie precyzyjnej klasyfikacji gier i zabaw nie jest rzeczą łatwą. Istnieje bowiem wiele różnorodnych prób ich klasyfikacji na potrzeby edukacji.

Jednakże zabawy i gry to nie tylko część procesu nauczania, ale przede wszystkim bardzo istotny i cenny element wychowania. Jako nauczyciele musimy pamiętać, że nasza praca nie sprowadza się do przekazywania uczniom naszej wiedzy. Mamy ich także przygotować do dorosłego życia, tak aby umieli zaistnieć w społeczeństwie i przyjąć obowiązujące w nim zasady a także potrafili ponosić konsekwencje swoich decyzji i wyborów. Temu właśnie aspektowi pracy nauczyciela najlepiej służą gry i zabawy. Ćwiczenia utrzymane w konwencji zabawy, a więc bez wprowadzania rywalizacji, ośmielają uczniów słabszych, obawiających się ośmieszenia przed kolegami czy nauczycielem.

Stopniowe wprowadzanie współzawodnictwa pozwala im włączać się coraz bardziej aktywnie – na miarę swoich możliwości. Dodatkowym elementem motywującym uczniów słabszych i bardziej nieśmiałych jest fakt, że gra – nawet przegrana – daje szansę na wygraną w kolejnej rundzie. Jest to znakomita motywacja do powtórzenia ćwiczeń, które w innych okolicznościach byłyby dla dzieci nudne, a porażka w ich wykonaniu oznaczałaby poddanie się, rezygnację i w efekcie słabsze opanowanie ćwiczonej partii materiału.

Bardzo istotny jest także fakt, że gry i zabawy to formy aktywności cechujące się ściśle określonymi regułami postępowania. Reguły te niekiedy mogą zostać przez uczniów zmodyfikowane, ale zazwyczaj muszą oni przyjąć narzucone im zasady. Dla nas, ludzi dorosłych, jest to oczywistość – spotykamy się z tym zjawiskiem na każdym kroku życia społecznego i zawodowego. Jednak dla dzieci, szczególnie w początkowym okresie edukacji, często jest to nowość. Zastosowanie gier w szkole jest więc znakomitym sposobem przygotowania uczniów do tego, że w przyszłości będą często musieli dostosować się do zasad określonych przez społeczeństwo czy pracodawcę i ściśle ich przestrzegać.

W szkolnej codzienności spotykamy się najczęściej z zespołami klasowymi liczącymi od 20 do 30 dzieci. Dlatego najprostsze do

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

zastosowania są gry i zabawy zespołowe, w których rywalizacja nie dotyczy poszczególnych uczniów, ale grup. Zabawy takie mają ogromną rolę w przygotowaniu młodych ludzi do życia społecznego. Wymagają one od uczniów konsultowania swoich poglądów z pozostałymi członkami zespołu, rozwijają umiejętność argumentowania i negocjowania – bardzo ważne w dorosłym życiu umiejętności komunikacyjne. Wygrana lub przegrana zależy w równej mierze od decyzji każdego członka zespołu, a zatem dzieci uczą się w takich grach odpowiedzialności za całą grupę.

Zabawy i gry, w których współzawodniczą niewielkie zespoły uczniów, wymagają zazwyczaj przygotowania lub opracowania szeregu rekwizytów – materiałów, które w danej grze są potrzebne. Należą do nich karty do gry, plansze, obrazki, kostki domina, fragmenty tekstów i wiele innych. Dobór owych rekwizytów jest niezwykle istotny. Dzięki nim każde dziecko w zespole może pracować w odpowiednim dla niego tempie, nie wpływa to bowiem na ostateczny wynik gry.

Innym ważnym aspektem stosowania gier i zabaw edukacyjnych jest możliwość współtworzenia gry przez dzieci. Pozwala im to na dostosowanie zasad gry do swoich umiejętności – gra nie będzie ani zbyt trudna, ani zbyt łatwa. Zbyt skomplikowane zasady mogłyby zniechęcić kolegów i spowodować odrzucenie gry – i jej autora, natomiast ustalenie zbyt niskiego poziomu to ryzyko ośmieszenia się przed grupą. Ponadto współtworzenie gry przez uczniów – jak ma to miejsce między innymi przy układaniu rebusów czy krzyżówek – pozwala dzieciom na lepsze poznanie merytorycznej „zawartości” gry, a co za tym idzie, na lepsze opanowanie ukrytych w zabawie treści programowych.

Krzyżówki w szkole podstawowej

Zarówno układanie, jak i rozwiązywanie krzyżówek to jedno z ulubionych zajęć moich

uczniów. Jest to jednocześnie znakomity sposób na wprowadzenie nowego słownictwa, powtórzenie poznanych słówek z jakiejś dziedziny, a także na przyzwyczajanie dzieci do pracy ze słownikami – tak dwu – jak jednojęzycznymi. Istnieje ogromna liczba sposobów wykorzystania krzyżówek na lekcjach języka angielskiego; poczynając od najprostszych – dzieci dostają do rozwiązania krzyżówkę zawierającą słowa dotyczące jednego tematu (na przykład pomieszczeń w domu i ich umeblowania) i słownik, przez bardziej skomplikowane – dzieci mają za zadanie ułożyć krzyżówkę o określonym rozwiązaniu używając tylko słów z danej dziedziny, aż do prawdziwych wyzwań – jak przygotowanie krzyżówki dla kolegów z innych klas.

Krzyżówki jako forma pracy na lekcjach mają jeszcze jedną niewątpliwą zaletę – wszystkie dzieci mają równe szanse i każde może pracować w dogodnym dla niego tempie. Jednocześnie nie ma tu „przegranych”, nawet jeżeli praca z krzyżówką jest traktowana jak konkurs. Dlatego są one bardzo użyteczne w nauce i powtarzaniu słownictwa, a także zachęcają dzieci do uczenia się nowych słów.

Krzyżówki mogą mieć bardzo szerokie zastosowanie. Są to ćwiczenia uniwersalne, łatwe do przygotowania i zastosowania na lekcjach dowolnego przedmiotu. W przypadku języka angielskiego są najczęściej stosowane w celu powtórzenia i utrwalenia słownictwa z danej dziedziny, na przykład sportu, pogody czy owoców. Poniżej przedstawiam kolejne etapy pracy nad krzyżówkami, które przygotowali moi 10-letni uczniowie klasy IV szkoły podstawowej.

Na początku zajęć przypomnieliśmy tematy, na które rozmawialiśmy w ciągu całego półrocza. Następnie grupa uczniów została podzielona na trzyosobowe zespoły. Każdy zespół wybrał sobie jedną z dziedzin, które uprzednio wypisaliśmy na tablicy. Były to: *odzież i kolory, części ciała, rodzina, czynności, pomieszczenia i meble oraz jedzenie i napoje*. Słowo – klucz było jednakowe dla wszystkich zespołów i brzmiało „*dictionary*”. Tak więc na pierwszym etapie pracy każdy zespół miał arkusz papieru wyglądający mniej więcej tak:

Topic: *Clothes and colours*

1	D
2	I
3	C
4	T
5	I
6	O
7	N
8	A
9	R
10	Y

Rys. 1. Rysunek słowa – klucza

Praca miała postępować „od końca”. Najpierw do słowa – klucza każdy zespół musiał „dokomponować” słowa z wybranej przez siebie kategorii w taki sposób, aby w każdym z nich wystąpiła kolejna litera słowa – rozwiązania. Dzieci miały przed sobą nietatwe zadanie – musiały przypomnieć sobie, jakie poznają słowa z danej kategorii i jaka jest ich prawidłowa pisownia. Wynikiem tego etapu pracy był tak wyglądający arkusz:

Topic: *Clothes and colours*

1				D	R	E	S	S	
2			M	I	T	T	E	N	S
3	B	L	A	C	K				
4		H	A	T					
5			P	I	N	K			
6			S	H	O	R	T	S	
7	G	R	E	E	N				
8			S	C	A	R	F		
9					R	E	D		
10	G	R	E	Y					

Rys. 2. Arkusz krzyżówki w środkowym etapie pracy

Najtrudniejszy etap pracy wciąż był przed nami. Teraz dla każdego ze słów użytych w krzyżówce trzeba napisać opis – hasło. Wymaga to od dzieci dobrej znajomości znaczenia użytych w krzyżówce słów, a także umiejętności

budowania poprawnych zdań w czasie teraźniejszym. Opisy powstają na osobnym arkuszu papieru.

CLUES:

1. A girl wears it for a party.
2. Gloves for kids.
3. Colour of the crow.
4. You wear it on your head.
5. Colour of a piglet.
6. Boys wear them in the summer.
7. Colour of the grass.
8. You wear it round your neck in the winter.
9. Colour of roses.
10. Colour of a mouse.

Rys. 3. Arkusz haseł

Przed nami końcowy etap pracy nad krzyżówką. Po przerysowaniu pustego diagramu i przepisaniu opisów na czysty arkusz papieru będziemy mogli „zadać” naszą krzyżówkę kolegom z innej grupy. Oto produkt naszej pracy:

Topic: *Clothes and colours*

1									
2									
3									
4									
5									
6									
7									
8									
9									
10									

CLUES:

1. A girl wears it for a party.
2. Gloves for kids.
3. Colour of the crow.
4. You wear it on your head.
5. Colour of a piglet.
6. Boys wear them in the summer.
7. Colour of the grass.
8. You wear it round your neck in the winter.
9. Colour of roses.
10. Colour of a mouse.

Rys. 4. Gotowa krzyżówka

Ułożenie tej krzyżówki było dla moich podopiecznych ciężką pracą, ale też i znakomitą zabawą. Po kilku miesiącach okazało się, że doskonale pamiętają użyte w tej zabawie słowa i zwroty – a o to przecież mi chodziło.

Bibliografia:

Elkonin, D. B. (1984), *Psychologia zabawy*, Warszawa: WSiP.

Hemmerling, W. (1983), *Gry i zabawy dydaktyczne*, Warszawa: WSiP.
Kruszewski, K. (1992), *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*, Warszawa: PWN.
Kulisiewicz, Cz. (2000), *Dydaktyka ogólna*, Warszawa: Graf Punkt.
Okoń, W. (1987), *Zabawa a rzeczywistość*, Warszawa: PWN.
Okoń, W. (1998), *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa: PWN.

(wrzesień 2004)

Teresa Gorzalik¹⁾

Krzanowice

Humor i zabawa na lekcji języka niemieckiego

Nie ma dla mnie lepszego startu niż śmiech (René Benjamin)²⁾. W czasie czternastu lat pracy zawodowej (rok pracy w przedszkolu, siedem w szkole podstawowej oraz pięć w szkole średniej) przekonałam się, że umiejętne wzbogacenie lekcji elementami humoru oraz odpowiednie do realizowanego lub powtarzanego materiału leksykalnego czy gramatycznego wprowadzenie gier i zabaw dydaktycznych, w znacznym stopniu wzmacnia efekt nauczania języka obcego. Podjęcie przez nauczyciela w sposób planowy i przemyślany tematyki humorystycznej sprzyja nie tylko aktywizacji uczniów, ale również rozładowaniu napięcia i przezwyciężeniu zmęczenia. Dowcipy czy zagadki wzmacniają motywację ucznia do nauki. Podczas zabaw z językiem również słabsi językowo uczniowie mają okazję, by się wypowiedzieć w języku obcym czy też odnieść zwycięstwo w grze. Nie bez znaczenia wydaje mi się fakt, iż radość płynąca z wspólnej zabawy stymuluje pozytywnie relacje interpersonalne w klasie.

Każdy nauczyciel chcący pracować z materiałem humorystycznym na lekcji, powinien starannie przemyśleć i przygotować do niego ćwiczenia i gry. Zarówno miejsce, jak i czas na uśmiech w toku lekcji powinien być zaplanowany.

Myszę też, że celowe jest poświęcenie całej lekcji tej tematyce (np. po wystawieniu ocen końcowych).

Pośród znanych mi zagadek, dowcipów, gier czy zabaw chciałabym zaprezentować takie, które sama wykorzystuję na lekcjach języka niemieckiego. Zakładam, iż odbiorcą niżej przedstawionych propozycji będą dzieci starsze i młodzież.



Gedächtnis – Übung (gimnastyka dla umysłu – zagadki)³⁾

1. *Prägen Sie sich die Namen und Berufe auf der linken Seite gut ein und decken Sie sie dann ab. Auf der rechten Seite ist jedem Namen der richtige Beruf zuzuordnen (Należy zapamiętać informacje podane po lewej stronie, potem je zasłonić czystą kartką i dopasować do nazwisk po prawej stronie odpowiednie nazwy zawodów).*

Mathias Beetz, Industrie-Makler	Klaus Kertsch,
Klaus Kertsch, Apotheker	Konrad Wiese,
Heinrich Bachmeier, Bäckermeister	Philipp Müller,
Konrad Wiese, Schreiner	Mathias Beetz,
Philipp Müller, Geschäftsführer	Heinrich Bachmeier,

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w Zespole Szkół Ekonomicznych w Raciborzu.

²⁾ Kazimierz Wójtowicz (1990), *Okruchy*, Wrocław: Wydawnictwo Wrocławskiej Księgarni Archidiecezjalnej, s. 90.

³⁾ Podobne zagadki można znaleźć w książce – Regina Grabbet (1997), *Das große Buch der Kinderspiele*, Niederrhein/Ts: Bassermann Verlagsbuchhandlung, Niederrhein/Ts., rozdział „Spiele für drinnen”, s. 56.

2. Der Buchstabensalat links besteht nur aus den Buchstaben M, V, U und N. Wievielmals kommt jeder vor? Lösung rechts beim Suchen abdecken (Należy podać liczbę liter M, V, U, N w rozsypance literowej. W trakcie liczenia rozwiązanie powinno być zasłonięte).

M V N U U V N M N N V U U M 16 x M
 M M N U U V V M M U V N 24 x N
 N U V N M U V N M U N V U N 24 x U
 V N N U M M V U N N U M V N U 17 x V
 U U U V N U M M V N N N U V
 V N U M N V U M N U U N

3. Merken Sie sich die Temperaturangaben links gut. Dann decken Sie sie ab und beantworten die Fragen rechts (Proszę zapamiętać podane dane z lewej strony. Po ich zasłonięciu należy odpowiedzieć na pytania z prawej strony).

Frankfurt 15° Wo war es am wärmsten?
 Mailand 23° In welchen Städten war es gleich warm?
 Berlin 11° Wie warm war es in München?
 Nizza 23°
 Rom 27°
 München 10°

4. Prägen Sie sich die links stehende Spalte mit Zahlen gut ein und verdecken Sie sie. Finden Sie aus den Zahlenreihen rechts die richtige Spalte heraus, die der gemerkten entspricht (Po zapamiętaniu kolumny cyfr z lewej strony, należy ją zasłonić i odnaleźć po stronie prawej).

5	3	5	5	7	9	5	4
14	14	13	11	18	14	14	19
15	5	4	4	5	3	15	2
16	16	15	16	15	18	16	15

5. Betrachten Sie die Zeichnung des Hauses sehr genau. Danach decken Sie sie ab (Po obejrzeniu rysunku należy go zasłonić i odpowiedzieć na pytania).



Beantworten Sie dann die Fragen:
 Wieviele Schornsteine hatte das Haus?
 An welcher Seite lag die Haustür?
 Waren alle Fenster gleich groß?

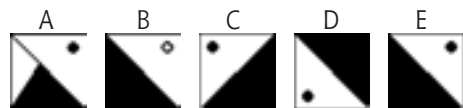
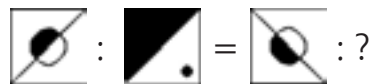
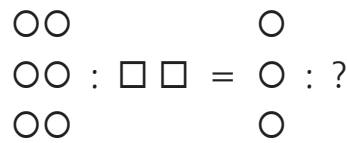
6. Der Text unten enthält einige Druckfehler. Versuchen Sie, die Fehler möglichst schnell zu finden (Poniższy tekst zawiera błędy w druku, które należy możliwie szybko znaleźć).

Joseph war seibzehn Jahre alt und in den Augen aller, die ihn sahen, der Schönste unter Menschenkindern.

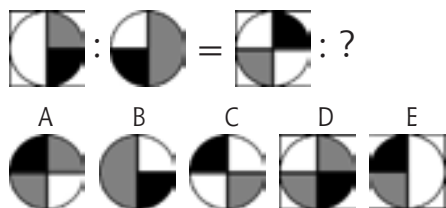
Ofen gestanden sprechen wir nich gern von Schönheit⁴⁾.

Lösung: siebzehn, Menschenkindern lub Menschenkindern, offen.

7. Suchen Sie die logische Fortsetzung der Gleichungen. Drei grafische Elemente sind vorgegeben, bei denen zwischen dem ersten und zweiten eine gewisse Beziehung besteht. Aufgabe ist es, zwischen dem dritten und einem allein passenden Lösungs-Element eine Beziehung herzustellen. Sie haben zwei Minuten Zeit (W ciągu dwóch minut należy znaleźć logiczną kontynuację następujących równań. Podane są trzy graficzne elementy. Między pierwszym a drugim istnieje pewien związek. Waszym zadaniem jest znaleźć związek między trzecim elementem a jednym z proponowanych jako rozwiązanie).



⁴⁾ Thomas Mann (1991), *Joseph und seine Brüder. Der zweite Roman: Der junge Joseph*, Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag, s. 9.



Lösung (rozwiązanie): 1e, 2e, 3a



Witze (dowcipy)

Zestaw dowcipów przygotowałam na podstawie książki Romualda Chilmończyka *Lachen macht gesund* oraz prasy. Uczniowie losują dowcipy przygotowane na karteczkach i tłumaczą je na forum klasy. Nauczyciel może również pociąć dłuższe teksty, a zadaniem uczniów będzie ułożyć cały tekst, dobrać zakończenie czy też wymyślić dalszy ciąg.

Beim Zahnarzt: „Mein Gott, haben Sie aber ein Loch im Zahn. So ein großes habe ich überhaupt noch nicht gesehen...”

„Warum sagen Sie das zweimal, Herr Doktor, ich bin doch nicht schwerhörig.”

„Ich hab’s nicht zweimal gesagt– das war das Echo.”⁵⁾

Frau Müller hat ihren Führerschein gemacht. Als sie zum erstenmal die Landstraße entlangfährt, sieht sie einige Arbeiter die Telefonmasten hinaufsteigen.

„Idioten!” sagt Frau Müller, „so schlecht fahre ich doch wohl nicht !”

Wochenlang ist strahlend blauer Himmel. Die Engel gehen zu Petrus und wollen wissen, ob das Wetter so bleibt.

Petrus sagt: „Nein, die ersten Wolken ziehen schon auf !”

Darauf die Engel erleichtert: „Dann können wir uns ja endlich wieder einmal hinsetzen!”

Eine Känguru-Mutter kratzt sich nach Leibeskräften am Bauch.

Dann schimpft sie mit ihrem Baby: „Wie oft habe ich dir schon gesagt, dass du im Kinderzimmer keinen Zwieback essen sollst !”⁶⁾

Ein Mann geht mit seinem Hund ins Kino. Der Hund amüsiert sich königlich und lacht wie toll. „Merkwürdig”, sagt die Dame auf dem Nebenplatz.

„Ja, ich wundere mich auch schon”, erwidert der Mann, „der Roman hat ihm nämlich gar nicht gefallen...”

Ein Mann mit einem Pinguin an der Leine fragt aufgeregt den Polizisten an der Ecke: „Was soll ich nur tun? Mir ist ein Pinguin zugelaufen, und ich weiß nicht, wohin mit ihm.”

„Gehen Sie doch in den ZOO!” rät der Polizist. Am nächsten Tag trifft der Wachtmeister den Mann wieder – immer noch mit dem Pinguin. „Wie war denn das im ZOO?”, erkundigt er sich besorgt. „Ach ganz nett. Und heute gehen wir ins Kino.”

Als eine Dame in die U-Bahn steigt, erhebt sich ein Mann von seinem Sitz. „Bitte, behalten Sie doch Platz”, sagt sie. Ich bin nicht müde.”

Etwas später wiederholt sich das Ganze: Der Herr erhebt sich, doch die Dame besteht darauf, daß er wieder Platz nimmt.

Beim drittenmal packt den Mann Zorn. „Lassen Sie mich endlich aufstehen! Wegen Ihnen habe ich schon zwei Stationen verpaßt.”

Die Arzthelferin legt ihrem Chef ein Formular auf den Tisch.

„Bitte unterschreiben Sie noch diesen Totenschein, Herr Doktor.”

„Moment, hatte ich den nicht schon vorhin unterschrieben?”

„Ja, aber Sie hatten Ihren Namen in die Rubrik: **Todesursachen** eingetragen.”

Die Trommeln dröhnen durch den Busch. Fragt ein Safari-Mitglied einen Eingeborenen: „Kannibalen?”

„No Sir, – das ist das Signal für die Frauen: Kleider runter, Preise rauf, die Video-Touristen kommen!”

Vor einer Schule ist für die Autofahrer ein Warnungszeichen angebracht mit einem Schild: „Überfahren Sie die Schulkinder nicht!”

Ein Junge hatte darunter geschrieben: „Warten Sie lieber auf den Lehrer!”

⁵⁾ Romuald Chilmończyk (1987), *Lachen macht gesund*, Warszawa: WSiP, s. 100.

⁶⁾ *Hallo Floh!– Die kleine Mitmach-Zeitung für große Flohkiste-Leser*, Nr. 13, 27. Mai 2002, s. 18.

Lernspiele (gry i zabawy dydaktyczne)

Celem gier i zabaw dydaktycznych jest wprowadzenie lub utrwalenie materiału leksykalnego lub gramatycznego. Od wielu lat gromadzę książki związane z tą tematyką. Godne polecenia są:

- ▶ Juana Sánchez, Carlos Sanz, Michael Dreke (1997), *Spielend Deutsch lernen*. Berlin: Langenscheidt – ten zbiór zawiera m.in. świetne gry planszowe *Lukas, der Frosch*. Można je wykorzystać do powtórzenia formy czasowników w czasie teraźniejszym i przeszłym.
- ▶ Michael Dreke, Sofia Salgueiro (1986), *Wechselspiel Junior*, Berlin: Langenscheidt.
- ▶ Michael Dreke, Wolfgang Lind (1986), *Wechselspiel – Sprechansätze für Partnerarbeit im kommunikativen Deutschunterricht*, Berlin: Langenscheidt K. G.
- ▶ Mario Rinvolucrí, Paul Davis (1999), *66 Grammatikspiele*, Stuttgart: Ernst Klett Verlag. Udo Schmitt (1981), *Buchstabensalat – 60 Lernspiele für Deutsch als Fremdsprache*, Ismaning München: Verlag für Deutsch.

Z tego ostatniego zbioru gier i zabaw, które są przeznaczone dla starszych dzieci i młodzieży wybrałam następujące:

1. „Mein Hut” – Liederspiel

Słowa piosenki:

„Mein Hut, der hat drei Ecken,
Drei Ecken hat mein Hut.
Und hat (hätt’) er nicht drei Ecken,
Dann ist (wär’) es nicht mein Hut”.

stopniowo zastępuje się gestami:

mein – dotknięcie klatki piersiowej
Hut – dotknięcie głowy
drei – pokazanie na palcach
Ecken – wskazanie na łokcie
nicht – przeczenie palcem wskazującym

2. Kettenspiel

Każdy uczeń stoi koło swojego krzesła. Grę rozpoczyna jeden z uczniów mówiąc np. „Guten Tag, Anna!” i podając piłeczkę wymienionej uczennicy. Uczennica o imieniu Anna powinna zbudować swoją wypowiedź wykorzystując ostatnie słowa poprzednika, np. „Ein schöner Tag ist heute.– Eva! Uczennica o imieniu

Eva buduje np. zdanie: „**Heute** ist Mittwoch” i wyznacza kolejną osobę. Piłeczka podczas tego ćwiczenia w mówieniu jest przekazywana kolejnym uczestnikom. Jeśli uczeń nie zbuduje zdania – np. w ciągu pięciu sekund – to powinien usiąść na krześle.

Bildgeschichten (Historyjki obrazkowe)

Uczniowie w parach lub w grupach powinni do każdego obrazka napisać jedno zdanie, by powstało opowiadanie w czasie przeszłym. Przykład historyjki, która była na lekcji źródłem śmiechu podaję za: Siegfried Buck (1985), *Sprachbuch*, Frankfurt am Main: Verlag Moritz Diesterweg, s. 74. Historyjka nosi tytuł *Falscher Verdacht*, czyli fałszywe posądzenie. Autorem ciekawego i popularnego w Niemczech zbioru historyjek obrazkowych *Vater und Sohn* jest Erich Ohser z Plauen znany pod pseudonimem: e. o. plauen⁷⁾. Historyjki te doczekały się również opracowania ze wskazówkami dydaktycznymi⁸⁾.



(wrzesień 2005)

⁷⁾ e. o. plauen (1994), *Vater und Sohn Bildgeschichten*, Stuttgart: Philipp Reclam jun.

⁸⁾ Franz Eppert (2001), *Deutsch mit Vater und Sohn. 10 Bildgeschichten von e. o. plauen für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache*, Ismaning: Max Hueber Verlag.

O czym „mówią” kwiaty?

Często powtarzam moim uczniom, że nauka języka obcego nie jest celem samym w sobie. Wiedza, którą nabywamy w trakcie nauki to dopiero początek – klucz, który otwiera kolejne drzwi. Znajomość języka obcego to szansa na poszerzenie swoich horyzontów, rozumienie innych kultur, a nawet wzbogacenie własnej osobowości. Nauka języka obcego staje się szczególnie pasjonująca wówczas, gdy daje uczącemu się możliwość poznawania innych dziedzin wiedzy niedostępnych mu bez znajomości danego języka.

Jestem przekonana, że bardzo interesującym materiałem badawczym dla uczniów jest w ich procesie uczenia się odkrywanie pochodzenia słów, które poznają w języku obcym. Poznając etymologię różnych wyrazów, zyskują wiedzę z różnych dziedzin i zaczynają rozumieć, jak odmiennie odwzorowują rzeczywistość różne języki.

Na zajęciach koła języka niemieckiego w mojej szkole przeprowadziłam z uczniami lekcję o roślinach. Temat podsunęli sami uczniowie, chociaż chyba spodzielali się rutynowej lekcji wprowadzającej podstawowe słownictwo botaniczne. Zdecydowałam jednak, że ta lekcja będzie nieco inna. Zajęcia rozpocząłam od rozgrzewki językowej. Często sięgam na swoich lekcjach do idiomatyki, bo moim zdaniem bardzo rozwija umiejętność logicznego myślenia i zaciekawia, tym samym motywując uczniów. Poprosiłam więc uczniów o podanie kilku przysłów lub powiedzonek o kwiatach w języku polskim. Wymienili między innymi *ładne kwiatki i nie ma róży bez kolców*. Następnie podałam im niemiecki zwrot *durch die Blume sagen*, prosząc o odgadnięcie jego znaczenia. Mieli trudności, gdyż ten zwrot nie ma w języku polskim dosłownego tłumaczenia. Kiedy jednak podpowiedziałam im, że kwiaty są często ozdobą, udało im się odgadnąć znaczenie wyrażenia: *mówić coś ozdobnie, czyli owijać w bawełnę*. Zauważyli

też, że w języku niemieckim i polskim w tym samym powiedzeniu występują dwie zupełnie różne rośliny.

Następnie zapisaliśmy temat zajęć: *Rund um die Blumen*. Wyjaśniłam uczniom, że będziemy dziś poznawać nie tylko niemieckie określenia wielu kwiatów, ale również będziemy starali dowiedzieć się, skąd pochodzą ich nazwy. Na początek poprosiłam, żeby pracując w parach znaleźli w słownikach niemieckie nazwy dla następujących kwiatów: słonecznik, niezapominajka, róża, goździk, margerytka, dziewanna i lawenda. Jednocześnie mieli się zastanowić, skąd wzięły się ich nazwy. Gdy znaleźli niemieckie odpowiedniki, zapisaliśmy je w zeszytach. Ponieważ uczniowie znali już niemieckie rzeczowniki złożone, bez trudu rozszyfrowali, że słowa *Sonnenblume* i *Vergissmeinnicht* mają taki sam źródłosłów jak w języku polskim. Dostrzegli również podobne brzmienie *Rose* i *róża*, jak również *Lavendel* i *lawenda*. Zapytałam, dlaczego te wyrazy brzmią podobnie. Stwierdzili, że zapewne wywodzą się z jednego języka. Potwierdziłam, ale powiedziałam również, że nie wszystkie nazwy kwiatów w języku niemieckim mają podobne pochodzenie jak nazwy w języku polskim.

Ponownie pracując w parach uczniowie szukali tym razem w niemieckich słownikach etymologicznych pochodzenia słowa *Nelke* i *Königskerze*. Pomagałam im zrozumieć opisy, które zawierały dużo nowego słownictwa. Odkrywanie historii nazw roślinnych w języku niemieckim dostarczyło im wiele satysfakcji, tym bardziej, że rezultaty poszukiwań były zaskakujące. Okazało się bowiem, że nazwa goździka w języku polskim i niemieckim wzięła się od goździka – przyprawy, który przypomina kształtem gwóźdź. Natomiast dziewanna w języku niemieckim została nazwana *Königskerze* ze względu na podobieństwo z palącą

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w Miejskim Gimnazjum im. Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Zielonce.

się świecą lub dlatego, że była używana jako pochodnia.

Dla utrwalenia poznanych słówek ułożyliśmy z nimi zdania, które zostały zapisane w zeszytach. Na zakończenie zapisałam i wyjaśniłam uczniom żartobliwy zwrot: *Vielen Dank für die Blumen!*, jako przykład ironicznego powiedzonka zawierającego słowo kwiat.

Nie wiem, jak długo będą pamiętali niemieckie nazwy kwiatów, ale na pewno nie zapomną swoich poszukiwań w słownikach, przedzierania się przez skomplikowane opisy i stopniowego rozumienia wydawałoby się trudnych określeń. Może nawet będą bardziej świadomi, że nauka języka obcego wzbogaca wielostronnie.

(listopad 2004)

Arkadiusz Barański, Dorota Nawrot¹⁾
Wrocław

„Radio Wecker” – audycja radiowa w niemieckiej wersji językowej

W dobie wzrastającego zainteresowania uczniów nauką języka angielskiego niemal na wszystkich etapach kształcenia, przed nami – nauczycielami języka niemieckiego – stoją dość trudne zadania. Uświadamiamy naszym uczniom fakt, że ucząc się systematycznie mają szansę wykorzystania znajomości języka w przyszłości, np. w życiu zawodowym. Powołujemy się przy tym na bliskie sąsiedztwo naszego regionu z Niemcami oraz fakt przystąpienia Polski do Unii Europejskiej. Nie pozostajemy jednak tylko teoretykami. Staramy się podejmować wiele różnych działań, które mają na celu urozmaicenie zajęć dydaktycznych i pozalekcyjnych, a tym samym zachęcenie uczniów do efektywniejszej nauki i zdobywania lepszych ocen z przedmiotu. Zbyt mało motywujące okazuje się nauczanie języka niemieckiego tylko z podstawowych podręczników. Na naszych zajęciach stosujemy więc niestandardowe materiały dydaktyczne, w tym nowości wydawnicze, pomoce zarówno audialne, audiowizualne, jak i multimedialne. Systematycznie organizujemy konkursy językowe oraz projekty, w których uczniowie bardzo chętnie uczestniczą. Do tradycji Gimnazjum nr 1 należą dziś przedstawienia teatralne w niemieckiej wersji językowej, realizowane w ramach prezentacji dorobku uczniów naszej szkoły, np. podczas

zebrań z rodzicami, *Dni Otwartych* Gimnazjum, konkursów oraz przeglądów teatralnych.

Jesteśmy również inicjatorami wymiany partnerskiej z jednym z gimnazjów w Warendorfie. Współpraca między obu szkołami rozwija się bardzo dobrze i nie ulega wątpliwości, że jest dla naszych uczniów doskonałą okazją do sprawdzenia własnych umiejętności językowych, pogłębienia wiedzy oraz nawiązania przyjaźni. Jako nauczyciele zdajemy sobie sprawę z faktu, że bez odpowiedniego przygotowania uczniów bezpośredni kontakt z niemieckimi rówieśnikami jest rzeczą trudną. Wychodząc naprzeciw życzeniom naszych uczniów, także z ich inicjatywy, powstała rozgłośnia radia „Budzik”, nadawana cyklicznie w języku niemieckim. Nadrzędny cel tego przedsięwzięcia to pobudzenie wszechstronnego rozwoju uczniów, a w szczególności rozbudzenie ich zainteresowań medialnych i językowych równocześnie. Uznaliśmy, że jest to właściwy sposób na test z zakresu rozumienia języka ze słuchu, gdyż audycja zmobilizuje uczniów do wysiłku, a równocześnie przybliży im naturalne warunki przyswajania języka. Pierwszy tak poważny sprawdzian był tym bardziej zasadny, że przygotowaliśmy się do wizyty niemieckich uczniów w naszym gimnazjum. Współpracujemy z uczniami zainteresowanymi

¹⁾ Arkadiusz Barański jest nauczycielem języka niemieckiego w Gimnazjum nr 1 w Oleśnicy oraz doktorantem w Zakładzie Języka Niemieckiego przy Instytucie Filologii Germańskiej Uniwersytetu Wrocławskiego. Dorota Nawrot jest nauczycielką języka niemieckiego w Gimnazjum nr 1 w Oleśnicy.

audycją, którzy mają do wykonania określone zadania. Na początku zapoznają się z zasadami tworzenia audycji radiowej i przed emisją programu gromadzą potrzebne słownictwo oraz opracowują scenariusz audycji. W trakcie audycji czytają teksty, starając się nawiązać jak najlepszy kontakt ze słuchaczami i oczywiście dbają o stronę muzyczną programu. Powierzone im zadania traktują bardzo poważnie i widać, że praca w zespole sprawia im przyjemność. Do naszych zadań należy korekta językowa tekstów (ale staramy się mało w nie ingerować), a także przygotowanie prawidłowej wymowy spikerów. Podczas audycji jest na żywo przekazywany serwis informacyjny dotyczący różnych dziedzin życia szkolnego, np. aktualności szkolne, wiadomości sportowe, prognoza pogody, przepisy kulinarne, życzenia imieninowe, zagadki oraz pytania konkursowe dla słuchaczy.

Początkowo nasi uczniowie podchodzili do tego nowatorskiego przedsięwzięcia z rezerwą, gdyż obawiali się niezrozumienia przekazywanych treści. Jednak po wysłuchaniu audycji zmienili zdanie. Okazało się, że uczniowie-prezenterzy spisali się doskonale, a uczniowie-słuchacze byli mile zaskoczeni formą audycji, o czym świadczyły ich spontaniczne, pozytywne reakcje. Cieszy nas nauczycieli fakt, że coraz więcej uczniów wykazuje zainteresowanie audycją, a uczniowskie oryginalne pomysły znajdują na pewno swoje miejsce w kolejnym scenariuszu.

Warto chyba podkreślić duże znaczenie audycji niemieckojęzycznej pod względem dydaktycznym i wychowawczym. Przekazywanie określonych treści w języku obcym motywuje uczniów do lepszej koncentracji, a tym samym do przetworzenia i przyswojenia nowych zwrotów i wyrażeń, a także do poszukiwania informacji na tematy dotyczące geografii krajów niemieckojęzycznych. Scenariusz audycji może być wykorzystany na zajęciach lekcyjnych. Audycja posiada również charakter wychowawczy, ponieważ podczas emisji widać zaangażowanie wszystkich uczniów, nie tylko aktywność grupy prezenterów.

Sądzymy, że tego rodzaju działania są bardzo dobrą formą pracy z uczniem zdolnym, jak i formą popularyzowania języka niemieckiego. Choć prowadzenie szkolnego radiowęzła w języku obcym jest rzeczą trudną, bo wymaga czasu i dobrze zorganizowanej współpracy z grupą

uczniów, to pragniemy zachęcić nauczycieli do podejmowania działań, które dla wielu uczniów stanowią motywację do pogłębienia znajomości języka niemieckiego.

▼ Program audycji radiowej w niemieckiej wersji językowej – „Radio Wecker”

Cel edukacyjny: pobudzanie wszechstronnego rozwoju uczniów, a w szczególności rozbudzanie ich zainteresowań medialnych i językowych

Cele szczegółowe: uczniowie biorący udział w audycji poznają zasady tworzenia audycji radiowej, gromadzą słownictwo związane z radiem, opracowują program audycji, piszą scenariusz audycji w języku niemieckim, czytają teksty należące do audycji, posługują się mikrofonem, nawiązują kontakty ze słuchaczami, pracują w zespole, podsumowują wykonane zadania

Czas trwania: 15 minut

Materiały: słowniki, teksty z gazet i czasopism niemieckojęzycznych, teksty własne

Zespół: 4 spikerów (2 chłopców i 2 dziewczynki)

Scenariusz audycji: *Die erste Radiosendung*

Spiker 1: Hallo, hier „Radio Wecker”. Wir starten heute mit der ersten Sendung auf deutsch in unserem Gymnasium und grüßen alle Lehrerinnen, Lehrer, Schülerinnen und Schüler.

Spiker 2: Kurz über uns und unsere Sendung.

Spiker 1: Mein Name ist Monika. Ich werde Nachrichten präsentieren.

Spiker 2: Ich bin Marlana. Ich werde meine Freundin wechseln.

Spiker 3: Hallo, ich bin Łukasz. Ich werde für euch Musik machen und Sportnachrichten präsentieren.

Spiker 4: Hallo, ich bin Paweł. Ich werde auch an diesem Programm teilnehmen.

P a u s e – M u s i k

Schulnachrichten

Spiker 1: Am ersten September hat die Schule angefangen. Die Sommerferien sind schon längst vorbei. Auch den warmen Herbst haben wir vergessen.

Spiker 2: Und jetzt! Wir haben für euch ein Rätsel. Wer erkennt, was für eine Jahreszeit wir jetzt haben?

Spiker 1: Die Felder sind weiß. Am Flüssen Eis, es weht der Wind! Wann ist das, Kinder? Natürlich! Im Winter.

Spiker 2: Zur Zeit müsst ihr fleißig lernen. Bemüht euch um gute Noten! Wir wünschen euch viel Erfolg!

Spiker 1: Am dreißigsten September haben unsere Kollegen ihren Fest gefeiert. Hoffentlich sind sie mit ihren Geschenken zufrieden gewesen.

Spiker 2: Am vierzehnten Oktober feierten unsere Lehrer ihren Fest. Wir wünschen Ihnen viel Geduld!

Spiker 1: An diesem Tag wurden neue Schüler in unsere Schüलगemeinschaft aufgenommen, denn wir feierten *Otrzęsiny*. Wir alle hatten viel Spaß daran!

Spiker 2: Ende Dezember feierten wir Weihnachten.

Viele von euch feierten auch Silvester und Neujahr. Wir wünschen euch alles Gute!
P a u s e – M u s i k

Sportnachrichten

Spiker 3: Es gab viele Sportveranstaltungen, an denen unsere Freundinnen und Freunde teilgenommen haben.

Zu erwähnen sind: der Staffellauf für Mädchen, Internationaler Straßenlauf, Leichtathletikwettspele, Fußball- und Streetbasketballspiele, Badmintonturnier
P a u s e – M u s i k

Wetterbericht

Spiker 1: Kurz über das Wetter heute.

Es ist winterliches Wetter. Es liegt viel Schnee. Sicher wird es heute noch mehr Schnee geben, denn es schneit oft.

Am Morgen war es sehr kalt. Die Straßen sind jetzt glatt. Es sind 3° (Grad) unter null. Die Tagestemperaturen können von 0° bis 4° steigen, die tiefsten Nachttemperaturen liegen zwischen minus 4° und 0°.

Spiker 2: Ihr müsst euch also warm anziehen. Zieht am besten warme Pullis, warme Jacken, Mützen und Handschuhe an! Nehmt Vitamine ein und esst vitaminreiche Speisen!

Spiker 1: In der nächsten Sendung geben wir ein Rezept für Möhren-Apfel-Salat an.
P a u s e – M u s i k

Spiker 1: Heute feiern Martyna und Maciej ihren Namenstag.

Spiker 2: Wir wünschen Ihnen viel Glück, viel Gesundheit und gute Noten in der Schule.
P a u s e – M u s i k

Spiker 1: Zum Schluss möchten wir euch eine Wettbewerbsfrage stellen. Wie heißt das große Fest in Bayern, das eng mit Bier trinken verbunden ist?

Spiker 2: Richtet bitte eure Antworten an Monika, Marlena, Łukasz oder Paweł! Es warten tolle Preise auf euch!

Spiker 1: Das ist alles für heute. Wir verabschieden uns und bis zum nächsten Mal. Tschüs! Auf Wiederhören.
M u s i k

(wrzesień 2004)

Monika Mozler-Wawrzinek¹⁾
Siemianowice Śląskie

Jak uczyć się języka obcego?

Język niemiecki w wielu szkołach zajmuje pozycję „sierotki”. W regionie, w którym mieszkam i pracuję, jest on zazwyczaj wprowadzany w gimnazjach i szkołach ponadgimnazjalnych jako język dodatkowy. Ocena końcowa z tego

przedmiotu nie decyduje wówczas o promocji do klasy wyższej, a świadomi tego uczniowie częstokroć nie mają motywacji do uczenia się języka niemieckiego i traktują go jako zło konieczne. A to właśnie odpowiednia motywacja

¹⁾ Monika Mozler-Wawrzinek jest nauczycielką języka niemieckiego w Gimnazjum nr 7 w Siemianowicach Śląskich.

jest najlepszym bodźcem do rozszerzania swoich horyzontów. Stąd też wynika mój pomysł na przeprowadzanie z uczniami pogadanki motywującej do uczenia się języków obcych. Z pewnością wielu filologów – nauczycieli (a może i wszyscy) dzieli się z uczniami swoją wiedzą na temat strategii i technik ułatwiających opanowanie języka obcego, niemniej jednak chciałabym podzielić się z koleżankami i kolegami „po fachu” swoimi doświadczeniami i zaprezentować scenariusz lekcji *Jak uczyć się języka obcego?* Lekcję taką przeprowadzam w klasach pierwszych gimnazjum na jednym z pierwszych zajęć we wrześniu. Na zajęciach poprzedzających zadaję uczniom zadanie domowe dotyczące problemów poruszanych podczas pogadanki. Sięgając do własnych doświadczeń i dotychczasowej wiedzy (*Vorwissen*) o specyfice nauki języka obcego uczniowie mają przygotować się do odpowiedzi na następujące pytania:

1. Jak rozumiesz pojęcie *motywacji*?
2. Od czego Twoim zdaniem zależy sukces w nauce języka obcego?
3. Jakiej rady udzielił(a)byś koledze / koleżance, którzy mają problemy z nauką języka obcego?

Celem lekcji *Jak uczyć się języka obcego?* jest motywowanie uczniów do samodzielnej i systematycznej nauki języka obcego, a jednocześnie wskazanie problemów jej towarzyszących oraz sposobów radzenia sobie z nimi. Pogadanka jest przewidziana na lekcję trwającą 45 minut, należy więc zwracać uwagę, by poszczególne zagadnienia były omawiane rzeczowo i zwięźle. Na lekcji można wykorzystać przygotowane przez siebie bądź uczniów tablice wizualne, których propozycje będą podane w dalszej części tekstu. Forma pracy, która wydaje się najlepiej odpowiadać tematyce zajęć to rozmowa z całą grupą – sterowana i „utrzymywana w ryzach” przez nauczyciela.



Jak uczyć się języka obcego?

Przebieg zajęć:

- I. Zapoznanie uczniów z tematem i założeniami lekcji. Wskazanie możliwości praktycznego

zastosowania i wykorzystania nabytej wiedzy w budowaniu własnego warsztatu pracy. Przyjmujemy, że uczeń chce opanować jakikolwiek język obcy, oczywiście ideałem byłoby przekonanie uczniów do języka niemieckiego. Lekcja jest prowadzona w języku polskim, ponieważ uczniowie nie opanowali języka niemieckiego na takim poziomie, by swobodnie reagować w zakresie podobnej tematyki. Wprowadzenie języka polskiego ma również wyeliminować stres i pozwolić na swobodne wypowiedzi. (Czas przewidziany na realizację tego punktu: 1 minuta).

- II. Moment aktywizujący – bodziec do pogadanki. Na tę część zarezerwujmy sobie około 10 minut, dlatego nie wszystkie z poniższych propozycji można ująć przy realizacji tego punktu. Proponuję wybrać te, które według nauczyciela odpowiadają kreatywności grupy. Jeśli natomiast jeszcze nie zdążyliśmy tego ocenić, trzeba kierować się intuicją. Na wstępie uczniowie formułują, czym jest dla nich motywacja (odpowiadają na dwa pierwsze pytania z zadania domowego). Starają się zdefiniować pojęcie motywacji i stwierdzić, czy to pojęcie kojarzy im się pozytywnie, czy negatywnie (dlaczego). Można zawiesić na tablicy arkusz papieru, a uczniom rozdać kartki, na których spontanicznie mają napisać słowo lub słowa, które kojarzą się im ze słowem *motywacja*. Następnie przyklejają swoje kartki na arkuszu, tworząc w ten sposób mapę pojęć. Skojarzenia uczniów są czasem bardzo skrajne: dla jednych będą to takie słowa, jak *dobra ocena, pochwała, widoki na przyszłość, motor do działania* itp., dla innych *zła ocena, kara, przymus*. Warto przygotować definicję słowa *motyw* i odczytać ją uczniom po ich propozycjach albo w trakcie:

Motyw <śrdw.-łac. Motivum> 1. Czynniki wewnętrzne natury psychicznej i fizjologicznej, świadomy lub nieświadomy, skłaniający do działania, ukierunkowujący je na osiągnięcie określonego celu; pobudka, powód (wg *Słownika wyrazów obcych*, PWN Warszawa, 1980).

Następnie uczniowie zastanawiają się, od czego zależy sukces w nauce języka obcego. Zazwyczaj trafnie oceniają kryteria

sukcesu, np. systematyczność, pracowitość. Odnoszą się również do trzeciego pytania z zadania domowego i udzielają rad kolegom, dla których języki obce to pięta Achillesa.

W nawiązaniu do zagadnienia wyjściowego (czym jest motywacja) nauczyciel prezentuje krótko elementy budujące i kształtujące proces nauki każdego ucznia. Są to: oferta kursu językowego, lektor, strategie i techniki uczenia się, oczekiwania względem nauki. Do tego zagadnienia można przygotować planszę. Wymienione pojęcia można zobrazować jako kolumny „podtrzymujące” dach, czyli proces nauki języka obcego. Należy wyjaśnić uczniom lub poprosić ich o wytłumaczenie różnicy między strategią a techniką. Strategia to pojęcie szersze, obejmuje cały proces nauki, natomiast technika to sposób, jaki zastosujemy do opanowania konkretnego zadania. Inną propozycją stanowi uświadomienie uczniom, jakie sprawności powinni rozwijać. Ucząc się języka obcego (słuchanie, czytanie, mówienie i pisanie), jaki zakres powinna obejmować ich nauka (słownictwo, transkrypcja fonetyczna, ortografia, gramatyka, wymowa, powiedzenia) oraz co powinni zgłębiać i czego się dowiadywać (kultura, styl życia, różnice mentalne narodu danego obszaru językowego). Również te elementy można przedstawić na planszy.

III. Jak uczysz się języka obcego?

W tej części lekcji uczniowie otrzymują test z pytaniami, analizującymi ich indywidualny proces nauki języka obcego. W ciągu dwóch – trzech minut uczniowie mają zapoznać się z pytaniami i zaznaczyć te odpowiedzi, które dotyczą ich samych.

TEST:

1. *Czy masz problemy z opanowaniem języka obcego?*
 - a) nie
 - b) tak, pracuję bardzo wolno
 - c) szybko się męczę
 - d) nie potrafię się skoncentrować
 - e) mam za mało czasu
 - f) dużo zapominam
2. *Kiedy się uczysz?*
 - a) po lekcji
 - b) o stałych porach
 - c) o różnych porach

3. *Gdzie się uczysz?*
 - a) w domu
 - b) w szkole
 - c) wszędzie
4. *Jak się uczysz?*
 - a) sam
 - b) z kolegą
 - c) przy muzyce
 - d) w absolutnej ciszy
5. *Ile czasu uczysz się dziennie?*
 - a) do 30 minut
 - b) do godziny
 - c) dłużej niż godzinę
6. *Czy robisz przerwę w nauce?*
 - a) nie
 - b) tak, co 20-30 minut
 - c) tak, co godzinę
7. *Jak często powtarzasz?*
 - a) codziennie
 - b) co 2-3 dni
 - c) raz w tygodniu
8. *Czy boisz się, że popełnisz błąd na zajęciach?*
 - a) nie
 - b) tak, często
 - c) tak, zawsze

Kolejna część lekcji jest poświęcona omówieniu odpowiedzi i wskazaniu uczniom sposobu pokonywania trudności. Uczniowie biorą aktywny udział w pogadance, a nauczyciel odwołuje się do własnych doświadczeń (np. z czym sam miał problemy, co mu pomogło itp.).

1. *Czy masz problemy z opanowaniem języka obcego?*

Nauczyciel zbiera informacje o odpowiedziach, jakie pojawiły się najczęściej. Uczniowie wymieniają zazwyczaj brak czasu, problemy z koncentracją i szybkie zapominanie. Nauczyciel próbuje znaleźć antidotum na te problemy, np. na powtarzanie słówek czy słuchanie obcojęzycznych nagrań można wykorzystać każdą chwilę podczas jazdy autobusem, w poczekalni, przy sprzątaniu. Praktyczne i bardzo przydatne jest np. oglądanie telewizji w języku obcym, reklam, seriali komediowych, programów dla dzieci. Zapominanie można zwalczyć ucząc się różnymi technikami, np. metodą skojarzeń czy wizualizacji. W końcowym etapie lekcji można polecić uczniom, by w domu spróbowali określić, jaki typ ucznia reprezentują, czy są słuchowcami, czy wzrokowcami. Nauczyciel pyta uczniów, co może być przyczyną zakłócenia koncentracji (odwracanie uwagi, rozkojarzenie, brak motywacji, odkładanie, przeciążenie, stres, nierozwiązane problemy emocjonalne).

2. Kiedy się uczysz?

Po zebraniu odpowiedzi nauczyciel mówi, jaki jest niekorzystny czas do nauki, np. zaraz po posiłku (można się odwołać do niemieckiego przysłowia *Ein voller Bauch studiert nicht gern*). Najlepiej jest również, gdy to, co nowe, ma czas, by się dobrze „poukładać” w głowie. Ponadto warto przeanalizować, czy jest się sową, czy rannym ptaszkiem. Pozwoli to rozpoznać, o jakiej porze nasz umysł jest najchłonniejszy i jaka pora jest dla naszego organizmu optymalna na naukę.

3. Gdzie się uczysz?

Najczęściej miejscem pracy ucznia jest jego własny pokój. Nauczyciel pyta uczniów, jak wygląda ich kącik nauki, jakimi sprzętami się otaczają (np. ulubiony kubek z herbatą). Jeśli są uczniowie, którzy nie posiadają własnego pokoju, podsuwamy im myśl, że powinni zawsze uczyć się w tym samym miejscu. Odpowiednie, stałe i przytulne miejsce pracy – swego rodzaju azyl – sprzyja opanowaniu materiału.

4. Jak się uczysz?

Uczniowie odwołują się do własnych upodobań – czy lubią uczyć się sami, czy też łatwiej im opanować materiał ucząc się z koleżanką / kolegą lub w grupie. Jeśli wybierają tę drugą możliwość, pytamy, jak wygląda uczenie się z kimś. Czy polega tylko na odpytywaniu? Czy uczniowie mają wypracowane swoje metody pracy w grupie, dzięki którym odnoszą sukcesy? Zazwyczaj uczniowie preferują uczenie się sam na sam z książką i zeszytem. W tym przypadku prosimy ich, by podzielili się z innymi rytuałami, jakie towarzyszą im przy nauce. Czy słuchają muzyki, czy potrzebna im absolutna cisza? Czy w jakiś specyficzny sposób przygotowują się do nauki? Co ich rozprasza, a co pomaga w koncentracji? Z moich obserwacji wynika, iż szczególnie dobrzy uczniowie chętnie dzielą się swoimi doświadczeniami, a nawet udzielają rad uczniom słabszym, którzy często właśnie dlatego osiągają słabe wyniki w nauce, gdyż nie wiedzą, na czym polega uczenie się. Należałoby w tym punkcie przypomnieć uczniom, że uczenie się to przyswajanie nowych informacji i powiązanie ich z naszą dotychczasową wiedzą oraz troska o to, żeby nie zapomnieć tego, czego się nauczyliśmy (wg *eurolinqua Deutsch. Podręcznik ucznia*).

5. Ile czasu uczysz się dziennie?

Uczniowie robią „rachunek sumienia”, ile czasu poświęcają nauce języka obcego. Nauczyciel jest tutaj głównie doradcą. Nie jest dobrze długo uczyć się w stresie, wtedy nie zapamiętuje się materiału. Nie da się również opanować materiału z całego działu czy też semestru w ciągu jednego wieczoru, a właśnie odkładanie nauki na ostatnią chwilę jest najczęściej przyczyną słabych wyników z testów. Materiał należy rozplanować i podzielić tak, by jego przyswajanie odpowiadało indywidualnym możliwościom ucznia. Nauczyciel powinien podkreślić rolę planowania w nauce języka obcego i konsekwencji jego przestrzegania (np. poniedziałek – głośne czytanie, wtorek – trzy ćwiczenia gramatyczne, środa – 15 minut oglądania programów obcojęzycznych, czwartek – surfowanie po obcojęzycznych stronach internetowych itd.). Oczywiście najlepiej byłoby wygospodarować na naukę języka obcego dziennie chociaż 15 minut.

6. Czy robisz przerwy w nauce?

Uczniowie informują nauczyciela i swoich kolegów, czy podczas nauki robią przerwy, ile one trwają i czym w tym czasie się zajmują. W czasie przerwy należy np. unikać nowych informacji (nie jest wskazane oglądanie czy słuchanie wiadomości), ponieważ wypierają one to, czego zdążyliśmy się nauczyć przed przerwą. Nauczyciel wymienia różne rodzaje przerw:

- ▶ miniprzewra – 5 minut przerwy co 20-30 minut nauki,
- ▶ przerwa na „kawę” – 15-20 minut przerwy po jedno-, dwugodzinnej nauce,
- ▶ wypoczynek – po 3 godzinach nauki maksymalnie półtorej godziny odpoczynku.

7. Jak często powtarzasz?

Powtarzanie opanowanego materiału jest podstawą sukcesu. Szczególnie systematyczne powtórzenia są konieczne w nauce języka obcego. Po wyuczeniu się materiału zapominamy bardzo szybko, ale później coraz wolniej. Po każdorazowej powtórcie proces zapominania spowalnia się.

8. Czy boisz się, że popełnisz błąd na zajęciach?

Nauczyciel dowiadyuje się od uczniów, czy odczuwają stres, gdy muszą wypowiedzieć się

w języku obcym. Strach i stres blokują proces uczenia, ale blokada przed mówieniem dotyczy każdego ucznia. Im starszy jest uczeń, tym trudniej opanować mu prawidłową wymowę, stąd też strach przed „wygłupieniem się”. Naturalną rzeczą w nauce języka obcego jest również popełnianie błędów. Z czasem przydarzają się one coraz rzadziej. Dlatego ważne jest, by pokonać tę blokadę, gdyż w przeciwnym razie prawdopodobieństwo reakcji językowej w kontakcie z rozmówcą obcojęzycznym jest bardzo małe.

IV. Podsumowanie lekcji.

Ostatnia część zajęć powinna obejmować krótkie utrwalenie, podsumowanie oraz zadanie domowe. Najpierw zaprezentujemy uczniom planszę, na której będą zebrane założenia i rady: o czym należy pamiętać, co brać pod uwagę organizując swój proces nauki. Oto propozycje:

Ucząc się języka obcego:

- ▶ Szukamy własnej metody nauki.
- ▶ Pamiętamy, że nie nauczymy się języka obcego bez samodzielnej pracy w domu.
- ▶ Na bieżąco dokonujemy samooceny.

- ▶ Tworzymy właściwą atmosferę do nauki.
- ▶ Maksymalnie wykorzystujemy ofertę lekcji.
- ▶ Uczymy się za pomocą wszystkich zmysłów.
- ▶ Wykorzystujemy różne media.

Następnie zbieramy informacje od uczniów, czego ciekawego ich zdaniem dowiedzieli się na lekcji, które stwierdzenia czy też zagadnienia uznają za najbardziej przydatne, czy uważają lekcję za bogatą w użyteczną im wiedzę.

Tematyka zajęć nie przewiduje skonkretyzowanego zadania domowego, ale można je określić jako ciąg dalszy lekcji – cel długofalowy. Uczniowie powinni wdrażać nabytą wiedzę w swój proces nauki i w ten sposób osiągać lepsze wyniki.

Bibliografia:

- Rohmann, L., Self, S. (1998), *Eurolingua Deutsch. Podręcznik ucznia. Język niemiecki dla mówiących po polsku*, Berlin: Comelsen Verlag.
- Vorderwülbecke, A., Vorderwülbecke, K. (1995), *Stufen international 2. Deutsch als Fremdsprache für Jugendliche und Erwachsene*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.

(wrzesień 2005)

 WYDAWNICTWO SZKOLNE PWN



Komponenty kursu:

- Podręcznik do języka łacińskiego i kultury antycznej (teksty, ćwiczenia, podręczne leksykony i słowniki)
- Preparacje i komentarze (gramatyczne i rzeczowe)
- Poradnik dla nauczyciela na płycie CD

Atuty podręcznika:

- trzy rozdziały poświęcone **łacinie mówionej**, tematycznie związane z życiem współczesnym, zachęcają ucznia do szukania innych źródeł łaciny jako języka prostej komunikacji, zwłaszcza w sieci internetowej,
- wybór pieśni i piosenek – **carmina** wraz z zapisem nutowym,
- wybór **oryginalnych tekstów łacińskich**, prozaicznych i poetyckich,
- przykłady **średniowiecznej liryki religijnej** (*Stabat Mater*, *Dies irae*) oraz świeckiej poezji lirycznej (*Carmina Burana*) wraz z przekładami uczniów klas licealnych, które mogą zachęcić innych do własnej twórczości translatorskiej i poetyckiej,
- obszerny zbiór **przysłów**, **sentencji** i **zwrotów** z tłumaczeniem i komentarzem rzeczowym przy trudniejszych zwrotach,
- **wykaz autorów** łacińskich przybliżających sylwetki pisarzy antycznych oraz polsko-łacińskich,
- **polsko-łaciński słownik alfabetyczny** umożliwiający tłumaczenie zdań występujących w ćwiczeniach z języka polskiego na język łaciński oraz słownik łacińsko-polski

Z DOŚWIADCZEŃ NAUCZYCIELI



Katarzyna Baumann¹⁾
Londyn

Kreatywny nauczyciel – interesująca lekcja

*Nauczyciel,
który nie wtłacza a wyzwala,
Nie ciągnie a wznosi,
Nie ugniata a kształtuje,
Nie dyktuje a uczy,
Nie żąda a zapytuje,
Przeżyje wraz z młodzieżą
wiele natchnionych chwil.*
Janusz Korczak

Lekcja języka obcego nie musi być schematyczna i nudna, nie musi się tylko koncentrować na uprzednio wybranym przez nauczyciela podręczniku czy na popularnych „kserówkach”. Lekcja może być przygodą i zabawą, może oprócz poszerzania wiedzy z danego języka poszerzać wiedzę na temat życia, rówieśników i samego siebie – wiedzę, bez której tak naprawdę nie da się żyć; wiedzę, która jest niezbędna młodemu człowiekowi stojącemu u progu dorosłości.

Zatem bądźmy nie tylko lektorami języka obcego, ale również przewodnikami „po życiu”. Bądźmy kreatywni, a wtedy nasze zajęcia będą interesujące!

Cele proponowanych ćwiczeń:

- ▶ podkreślenie znaczenia języka angielskiego we współczesnym świecie,
- ▶ uświadomienie problemów, jakie stoją przed młodym człowiekiem,
- ▶ rozwijanie wrażliwości na potrzeby drugiego człowieka,
- ▶ doskonalenie umiejętności przekazywania innym ludziom swoich racji, poglądów, opinii, przemyśleń,

- ▶ uzmysłowienie najważniejszej wartości, jaką jest człowiek, bez względu na reprezentowane poglądy polityczne czy religijne,
- ▶ pobudzenie postaw tolerancji dla odmienności wyznaniowych i światopoglądowych innych ludzi,
- ▶ uwrażliwienie na ponadczasowe wartości (ludzkie życie) wobec postępu cywilizacyjnego i technicznego,
- ▶ kształtowanie dojrzałości i odpowiedzialności,
- ▶ przygotowanie do pełnienia odpowiedzialnych ról społecznych w dorosłym życiu.

Grupa docelowa to młodzież licealna. Można odwołać się do ich dojrzałości i chęci rozmowy na kontrowersyjne tematy. Rola prowadzącego-lektora powinna zostać ograniczona do bycia koordynatorem, dostarczającym wyjaśnień na temat słownictwa i gramatyki, jeśli będą one potrzebne. Młodzież powinna przejąć inicjatywę i decydować, które tematy chce rozwijać. Ćwiczenia mogą zająć od kilku do kilkunastu minut, można też do nich wracać, zmieniać je i uzupełniać.

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

Propozycje ćwiczeń:

▼ W ramach rozgrzewki możemy zaproponować swoim uczniom rundę zwaną *Jedna rzecz... One thing...*, która pozwala na utrwalenie słownictwa, składni i struktur gramatycznych w tzw. życiowym, praktycznym kontekście mówienia o sobie. To ćwiczenie nie tylko ma walory językowe, ale pozwala wytworzyć, jakże potrzebną do dalszej pracy więź w grupie.

One thing

Complete the sentences:

- ▶ What I really look forward to...
- ▶ What I feel I do well in...
- ▶ What I regret is...
- ▶ What I enjoy is...
- ▶ What I really appreciate...
- ▶ What I dislike is...
- ▶ What makes me feel impatient is...
- ▶ What I can thank my parents for is...
- ▶ What I wish I could still do is...
- ▶ What worries me is...
- ▶ What I consider a waste of time is...
- ▶ What relaxes me is...
- ▶ What I consider a waste of money is...
- ▶ What confuses me is...
- ▶ What I feel is important to me is...
- ▶ What makes me uncomfortable is...
- ▶ What amuses me is...
- ▶ What puts me in a bad mood is...
- ▶ What would brighten up my day is...
- ▶ What really cheers me up is...
- ▶ What I really believe is...
- ▶ What I would never wear is...
- ▶ What I value in other people is...
- ▶ What I am not very good at is...
- ▶ What I have never wanted to do is...
- ▶ What I would like to change about the world is...²⁾

▼ Na lekcji języka angielskiego możemy się posłużyć planszami, które z pewnością skłonią naszych uczniów do wymiany poglądów na interesujące ich tematy. Możemy także pozwolić im zdecydować, które stwierdzenia są ich zdaniem ważne i pozwolić im stworzyć własne plansze, którą powieszą

w swojej sali, co jakiś czas będą wymieniać, uzupełniać.

10 STEPS TO FEELING GOOD ABOUT YOURSELF

1. Do good deeds for other people, such as extra chores.
2. Tell people how you feel. Tell them what makes you happy and what makes you sad.
3. Treat everyone with respect (and they will treat you that way, too).
4. Go out of your way to do kind things for people everyday.
5. Be your own 'coach'. Say encouraging things to yourself when times are hard, like: 'Try little harder. You can do it. Do the best you can'.
6. Have a positive attitude, even when times are difficult.
7. Stick up for your rights.
8. Live a healthy lifestyle: eat nutritious food and get plenty of exercises.
9. Seek out people who accept you as you are.
10. Listen to other people carefully. Even when people are mad at you, listen to what they are saying and try to understand their point of view.

10 STEPS TO LEARNING SELF-CONTROL

1. Recognise when you are too excited or 'hyper' and you can't focus your attention.
2. When this happens, relax and count to 50, taking deep breath.
3. Make a schedule for each day and try to stick to it.
4. Organise your work. Keep each thing in its own place and put it back when you are done.
5. When you have to make a decision, even a simple one, think of three alternative choices before you decide.
6. Talk about your feelings when something bothers you.
7. Listen carefully to what other people are saying. If you don't understand something, ask the person to repeat it.
8. Be aware of your own body and other people's 'space'. Pretend everyone has a 'hoop'

²⁾ Opracowane na podstawie *Age Concern Training 'Reminiscence'* (2005), Londyn – materiały niepublikowane.

around them and you can't get closer than that hoop.

9. Write a procedure for each task that you have to do. Divide big tasks into smaller ones and do them in order.
10. Talk to yourself! Be your own coach as you encourage yourself to try harder!

IF A CHILD

- If a child lives with criticism – it learns to condemn.
- If a child lives with hostility – it learns to fight.
- If a child lives with ridicule – it learns to be shy.
- If a child lives with shame – it learns to be guilty.
- If a child lives with tolerance – it learns to be patient.
- If a child lives with encouragement – it learns confidence.
- If a child lives with praise – it learns to appreciate.
- If a child lives with fairness – it learns justice.
- If a child lives with security – it learns to have faith.
- If a child lives with approval – it learns to like itself.
- If a child lives with acceptance and friendship it learns to find love both in itself and in the world.

INSTRUCTIONS FOR LIFE

1. Give people more than they expect and do it cheerfully.
2. Memorize your favourite poem.
3. Don't believe all you hear, spend all you have, or love all you want.
4. When you say, *I love you*, mean it.
5. When you say, *I am sorry*, look the person in the eye.
6. Be engaged at least six months before you get married.
7. Believe in love at first sight.
8. Never laugh at anyone's dreams. People who don't have dreams don't have much.
9. Love deeply and passionately. You may get hurt, but it's the only way to live life completely.

10. In disagreements, fight fairly. No name calling.
11. Don't judge people by their relatives, or by the life they were born into.
12. Teach yourself to speak slowly but think quickly.
13. When someone asks you a question you don't want to answer, smile and ask, *Why do you want to know it?*
14. Take into account that great love and great achievements involve great risk.
15. Call your mother.
16. Say *bless you* when you hear someone sneeze.
17. When you lose, don't lose the lesson.
18. Follow the three Rs: Respect for yourself, Respect for others, Responsibility for all your actions.
19. Don't let a little dispute injure a great friendship.
20. When you realize you've made a mistake, take immediate steps to correct it.
21. Smile when picking up the phone. The caller will hear it in your voice.
22. Marry a person you love to talk to. As you grow older, his/her conversational skills will be even more important.
23. Spend some time alone.
24. Open your arms to change, but don't let go of your values.
25. Remember that silence is sometimes the best answer.
26. Read more books. Television is no substitute.
27. Live a good, honorable life. Then when you get older and think back, you'll be able to enjoy it a second time.
28. Trust in God but lock your car.
29. A loving atmosphere in your home is the foundation for your life. Do all you can, to create a tranquil, harmonious home.
30. In disagreements with loved ones, deal only with the current situation. Don't bring up the past.
31. Don't just listen to what someone is saying. Listen to why they are saying it.
32. Share your knowledge. It's a way to achieve immortality.
33. Be gentle with the earth.
34. Pray or meditate. There's immeasurable power in it.

35. Never interrupt when you are being flattered.
36. Mind your own business.
37. Don't trust anyone who doesn't close his/her eyes when you kiss.
38. Once a year, go someplace you've never been before.
39. Remember that not getting what you want is sometimes a wonderful stroke of luck.
40. Learn the rules so you know how to break them properly.
41. Remember that the best relationship is one in which your love for each other exceeds your need for each other.
42. Judge your success by what you had to give up in order to get it.
43. Live with the knowledge that your character is your destiny.
44. Approach love and cooking with reckless abandon³⁾.

▼ Zawsze możemy odwołać się do pytań otwartych – *open questions*, które pozwolą naszym uczniom na zwerbalizowanie myśli i poglądów, co jednocześnie wzbogaci ich czynną znajomość nauczanego języka.

Open Questions

1. Do you enjoy shopping? Which shops do you like?
2. Have you ever been on a weight – reducing diet? Did it work?
3. Who is, or was your favourite comedian?
4. If you had one wish, what would it be?
5. Name one achievements you are proud of in your life.
6. Have you ever had a really treasured possession?
7. Does any scent or smell bring back a particular memory?
8. Which of your parents had the most influence on you?
9. Name something good about getting older.
10. Did you ever have a school teacher you disliked, and why?
11. Do you remember your first girlfriend/boyfriend?

12. What did you do during your school holidays as a child?
13. What is the funniest thing that has happened to you?
14. What changes since your youth have been for the better?
15. Do you remember going to your first dance?
16. Have you ever had an ambition to do something which is hard to be done?
17. What kind of films did you most enjoy in your youth?
18. What did you spend your first pocket money on?
19. What was your first job?
20. What was the best time in your life?
21. If you could live your life again, would you do anything differently?
22. Have you ever cried in the cinema?
23. Name a film star you admired in your youth.
24. What is your earliest memory?
25. When did you first leave home?
26. Do you remember your grandparents?
27. What is, or was your favourite TV programme?
28. What do you enjoy reading?
29. What is the best age to be?
30. If you could meet any famous person, who would it be?
31. What is your idea of a good night out?
32. Have you ever had a pet which you were very fond of?
33. Can you name 3 points that make a good friend?
34. Have you ever played, or wanted to play a musical instrument?
35. Do you have enough time to be alone?
36. Talk about one of your favourite singers.
37. Do you think much about the past?
38. Is there a country you would like to visit, and why?
39. Do you like the place where you live?
40. What food do you dislike, and why?
41. What is your favourite meal?
42. Do you like your name?
43. Are you ever lonely?
44. Do you think much about the future?
45. Do you, or did you ever have any hobbies or pastimes that you enjoyed?⁴⁾

³⁾ Na podstawie *Winslow Catalogue 2003/3004, 2004/2005*, Bicester, Oxou.

⁴⁾ op. cit. *Age Concern*.

▼ W małych grupach, tj. do 15 osób możemy zorganizować półgodzinną sesję zwaną *Opowiedz mi historię... Tell Me A Story...* Siadamy w kręgu, tak by wszyscy dobrze się widzieli i słyszeli. Każdy losuje jedną kartkę z pytaniem. Jeśli ktoś nie zrozumie pytań, prosi grupę o pomoc, gdy natomiast ktoś nie chce udzielić odpowiedzi, trzeba mu pozwolić wyciągnąć kolejną kartkę.

Celem tego ćwiczenia jest stymulowanie pamięci oraz zachęcanie do dyskusji. W tym zadaniu nie ma wygranych. Każdy powinien się dobrze bawić i uczyć się od siebie nawzajem.

Tell Me A Story...

1. Some gardeners are said to have 'green thumbs'. Do you have 'green thumbs'? How do you think that name came about? Are you a gardener? What did you like to grow in your garden?
2. What is your favourite recipe? Describe it for us.
3. Tell us about something funny or silly that made you laugh.
4. What does the word 'forgiveness' mean to you? Was there a special time when you felt forgiven for something you had done?
5. Tell us about the nicest or strangest pet you ever owned. Did you ever have an exciting adventure with your pet? Did your pet do any special tricks?
6. What is the name of the city/village where you now live? How did it get its name? Can you tell us an interesting story about its history?
7. What is the next big holiday on our calendar? What will we be celebrating?
8. If you could travel to any place in the world, where would you like to go? Why?
9. Where did you spend the hottest day of your life. Tell us about it.
10. Of all the movies you have seen, which is your favourite? Who was the star you remember the best? What was the story about?
11. What was your favourite game when you were a child? Tell us how it was played.
12. Were you ever so cold you thought you would never get warm again? Where did you spend the coldest day of your life? Where was it? When? Were you frostbitten?
13. Who is the oldest person you have ever known? Describe this person.
14. Who is the youngest person you have ever known? Describe this person.
15. Name three superstitions. How do you think they began? How do you believe in these superstitions? Why?
16. Name your three favourite foods. Do you have special memories attached to them? Tell us about it. Who fixed it? Who ate it with you?
17. Tell us about a happy Christmas/ Easter you celebrated.
18. Can you think back to your first kiss? Who gave it to you? Where were you?
19. When you were a child, did you have a 'secret place'? Where did you go, just to be by yourself? Was it an attic, a tree house? Tell us about it.
20. Tell us about your favourite school teacher. Describe him or her. Why do you remember him/her?
21. Has someone ever played a practical joke on you? Tell us about it.
22. Have you ever played a practical joke on someone else? Tell us about it.
23. Tell us about a happy time in your life.
24. What is the longest trip you ever took? Where did you go? What did you see? How did you travel? Would you like to go there again?
25. Who is the person you would like to be? Why? Describe that person.
26. Do you like fishing? Tell us about the biggest fish you have ever caught. Or, if you don't fish, tell us about the biggest fish you have ever cooked.
27. Tell us about the first day you went to school. Where was it? When was it? How did you feel? What is your happiest memory of that day?
28. How and where did you earn your first złoty? Tell us about it. What did you do with that złoty?
29. What is your favourite sport? Tell us about the most exciting game you have ever played, or watched.
30. Have you ever gone mushrooming? When was it, and where? What mushrooms did you pick? What mushrooms did you avoid? How could you tell the difference?
31. What is your favourite souvenir? Where and how did you get it? Why is it your 'favourite'? Do you still have it? Why are souvenirs important in our lives?
32. Tell us about your favourite Valentine card you received. Describe it and the circumstances. Who gave it to you? Where? When?

▼ Kolejnym ćwiczeniem – zabawą jest *wspomnieniowe bingo* – *remiscence bingo*, do którego plansze młodzież może sama wykonać. Potrzebne są plansze z 36 kwadratami (z czego 15 będzie wypełnionych słowami, tzw. słowa-klucze) oraz pionki dla każdego gracza. Gra może odbywać się w małych grupach, tj. 6-8 osób. Te same słowa, które znajdują się na planszach graczy, losuje nauczyciel lub osoba prowadząca zabawę (na planszach znajdują się różne słowa-klucze, kilka jednak powinno się powtórzyć). Następnie czyta słowo, które wylosował, uczniowie sprawdzają, czy jest ono na ich planszy. Jeśli tak, pozostaje osoby zadają uprzednio ustaloną liczbę pytań, np. cztery, na które dana osoba udziela odpowiedzi. Jeśli odpowie, zakrywa odpowiedni kwadrat. Wygrywa ten, który najszybciej zakryje pola ze słowami, krzyżując bingo.

Tabela 1. Słowa-klucze (przykłady)

Słowo-klucz	Przykładowe pytanie
Winter	Where do you spend your winter holidays?
Love	Do you believe in love at the first sight?
Work	Have you ever worked during summer holidays?
Family	Can in-laws be as close to you as your own relatives?
Values	Loyalty, friendship, family – what do they mean to you?
Health	Keeping fit – what does it mean to you?
School	Are there any rewards for good students at your school?

Holidays	What is your favourite place to spend holidays in Poland?
Inventions	What must anyone who uses mobile phone be aware of?
Politics	What is your opinion about the role of president in Poland?
Gender	Are there any jobs which women can do better than men?
Children	How can we, ordinary people, protect environment?
Children	Abandoned kids – social orphans – what is better for them, adoption or children's home?
European Union	What are the advantages and disadvantages of common currency?
Addiction	Is gambling a kind of addiction?

Tabela 2. Plansza do gry w bingo

	Values			Winter	Children
Addictions			Health		
		EU			Work
School				Children	Family
Holidays	Politics	Love			
	Gender				Inventions

Zakończenie:

Nie zapominajmy, że w każdym z nas drzemie dziecko, nawet w takim osiemnastolatku, któremu wydaje się, że jest tak bardzo dorosły. Każdy z nas lubi się bawić, zatem nie zabraniamy tego naszym uczniom. Pamiętajmy, że przez gry i zabawy oni mogą się więcej nauczyć. Zatem bądźmy kreatywni i uczmy „na wesoło” i bez stresu.

(czerwiec 2004)

Wioletta Piegzik¹⁾

Wrocław

O francusko-angielskich idiomach

Idiomy, czyli *stałe związki frazeologiczne charakterystyczne tylko dla danego języka i dosłownie nieprzekładalne*²⁾, stanowią ciekawy i cenny materiał dydaktyczny. Przy pomocy idiomów nauczyciel może pracować nad językiem ukazując jego odmienny niż dotychczas aspekt,

może także próbować przedstawić uczniom sposób myślenia użytkowników danego języka. Zamierzona zmiana znaczenia poszczególnych słów tworzących wyrażenie idiomatyczne jest zazwyczaj na tyle odległa od znaczenia podstawowego, że często nawet biegła znajomość

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

²⁾ Sławiński J. (red). (1976). *Słownik terminów literackich*. Warszawa: Wydawnictwo Ossolińskich.

języka wydaje się być niewystarczająca w odszyfrowaniu nowego sensu. Charakterystyczna dla danego języka konotacja sprawia, że idiomy trzeba po prostu poznać.

Proponowana poniżej lekcja stawia sobie za cel wzbogacenie leksyki uczących się o proponowane idiomy, budowanie wrażliwości interkulturowej oraz poszerzanie uczniowskich kompetencji o języku w ogóle. Specyfika omawianego materiału leksykalnego, a także techniki wykorzystywane przy pracy nad językiem, sprzyjają rozwojowi kreatywnego myślenia. Propozycja dotyczy struktur języka francuskiego oraz angielskiego. Koncepcja jest próbą nauczania międzyprzedmiotowego, dążącą do ukazania uczniom spójnej wizji świata języka będącego strukturą, w której wiele reguł i zasad funkcjonuje w podobny sposób mimo jednoczesnego rozróżnienia na odrębne systemy. Innym powodem, dla którego nauczanie międzyprzedmiotowe znajduje w tym przypadku uzasadnienie, jest fakt, iż lekcje języków obcych w szkole zwykle następują po sobie. „Przejście” z jednego języka na drugi wiąże się często z trudnościami wynikającymi najprawdopodobniej z braku przystosowania umysłu, od którego wymaga się werbalizowania treści w różnych językach w krótkim odstępie czasu.



Lekcja francusko-angielska i angielsko-francuska

Pierwszy etap – przygotowawczy, polegał na wyodrębnieniu przez nauczyciela języka angielskiego i języka francuskiego wspólnego materiału leksykalnego. Przy jego ustalaniu szczególną uwagę zwróciliśmy na częstotliwość użycia proponowanych idiomów w języku codziennej komunikacji i podobieństwo semantyczne. Następnie przystąpiliśmy do przygotowania pomocy dydaktycznych, mających ułatwić uczącym się zrozumienie wybranych związków leksykalnych.

Drugi etap – realizacja, lekcja została przeprowadzona w tandemie przez nauczyciela języka francuskiego i języka angielskiego. Zada-

niem każdego prowadzącego było przekazanie uczniom w nauczaniem przez siebie języku ustalonych konstrukcji. Wspólnym zadaniem – integracja kompetencji oraz treści nauczania³⁾.

Czas trwania: jedna lub dwie godziny lekcyjne w zależności od stopnia zaawansowania grupy.

Tok pracy: przekaz treści nowego wyrażenia idiomatycznego odbywał się za pomocą techniki opowiadania (*story telling*). Bardzo krótka historyjka stanowiła kontekst ułatwiający uczącym się „odszyfrować” nowe, metaforyczne znaczenie znanych z reguły słów. Opowiadanie bowiem, jak pisze M. Chomziuk⁴⁾, „*pozwala wzbudzić zainteresowanie, angażuje ucznia oraz dostarcza materiału do różnych zadań językowych*”. Opowiadaniu towarzyszyła plansza ilustrująca dany związek frazeologiczny wraz z podpisem. Prezentacja kolejnych wyrażeń idiomatycznych odbywała się w sposób podobny do poprzedniego na przemian w dwóch językach obcych. Jeżeli chcemy zapoznać uczniów z większą liczbą wyrażeń idiomatycznych, można zrezygnować z prezentacji historyjek do każdego idiomu oddzielnie. Po zaprezentowaniu historyjki w danym języku uczniowie automatycznie wybierają z wywieszonych obrazków ten, który odpowiada drugiemu językowi.

Liczba wyrażeń, z którymi chcemy zapoznać naszych uczniów, zależy od stopnia zaawansowania językowego i możliwości intelektualnych grupy (zaawansowanie w obu językach nie musi być jednakowe, to nauczyciel danego języka dostosowuje poziom trudności opowiadania do kompetencji uczniów).

Oto propozycje językowe do wykorzystania na lekcji:

Idiomy w języku francuskim	Idiomy w języku angielskim
Acheter qch pour une poignée de cerises	Buy something for a song
Ce n'est pas mes oignons	It isn't my cup of tea
Faire d'une mouche un éléphant	Make a mountain out of a molehill
Appeler chat un chat	Call a spade a spade

³⁾ Sielatycki M. (2001), *Nauczanie międzyprzedmiotowe*, w: „Języki Obce w Szkole”, nr 4/2001, s. 4-7.

⁴⁾ Chomziuk M. (2001), *Techniki nauczania*, w: „Języki Obce w Szkole”, nr 5/2001, s. 28-30.

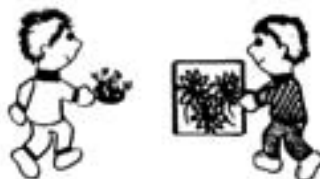
Garder une poire pour la soif	Save up for a rainy day
Faire d'une pierre deux coups	Kill two birds with one stone
Réveiller le chat qui dort	Let sleeping dogs lie
Mon petit doigt me l'a dit	A little bird told me
C'est simple comme bonjour	It's a piece of cake
Être sur les charbons ardents	Be on tenderhooks
Se ressembler comme deux gouttes d'eau	A chip off the old block
Être dans la peau de quelqu'un	Be in someone's shoes
Être dans la lune	Be over the moon
Avoir le cafard	Have the blues
Avoir de la peine à joindre les deux bouts	Make both ends meet
Une tempête dans un verre d'eau	It's a storm in a tea cup



Se ressembler comme deux gouttes d'eau



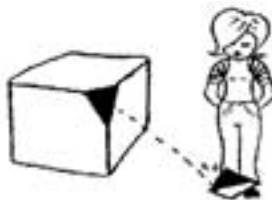
Be on tenderhooks



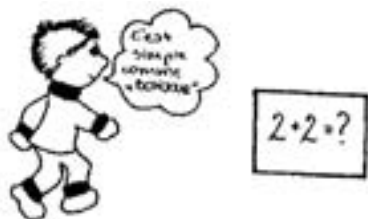
Acheter qch pour une poignée de cerises



It's a piece of cake



A chip off the old block



Etre sur les charbons ardents

A oto przykłady opowiadań i towarzyszących im pomocy wizualnych:⁵⁾

Van Gogh a passé la fin de sa vie en France. Il y a fait de très jolis tableaux inspirés par la beauté du paysage du sud de la France. Malheureusement, les gens ne voulaient pas les acheter. De son vivant, Van Gogh à réussi a en vendre un, seulement un. Ironie suprême quand on sait que l'aquéreur l'a acheté en payant quelques sous (pour une poignée de cerises...).

Henry VIII was one of the famous English kings. His first wife – Catherine of Aragon could not give him a son. After 20 years of marriage, the king decided to divorce her. Unfortunately, Vatican didn't agree and refused to give the divorce. What did Henry VIII do? Breaking off with the Papacy he could marry Anne Boleyn and take the church property (He killed two birds with one stone).

⁵⁾ Rysunki wykonały dwie uczennice: Dorota Pędziwiatr i Renata Grabarek.



Trzeci etap – rekapitulacja – czyli podsumowanie materiału leksykalnego zaprezentowanego w obu językach. Miał on formę ćwiczenia pozwalającego uczniom na jednoczesny kontakt z dwoma językami obcymi. W tej fazie integracja międzyprzedmiotowa, a ściślej międzyjęzykowa, osiągnęła swoje apogeum. Pierwsze zadanie uczniów polegało na uzupełnieniu zdań brakującymi wyrazami.

1. *Completez avec un mot qui convient.*
1. Quelle occasion! Il a acheté sa voiture pour une poignée de.....
2. He was on.....
3. I wouldn't like to be in her.....
4. Pendant la leçon de math il était sur les.....
.....ardents.
5. For me it is a.....of cake.
6. The king killed two.....with one.....

7. Je ne voudrais pas être dans sa.....
8. Elle a gardé une..... pour la soif.
9. Ces deux filles se ressemblent comme deux....
.....
10. I am not interested in it. Frankly speaking, it isn't my.....

Kolejnym zadaniem uczniów było połączenie wyrażen idiomatycznych w języku francuskim, znajdujących się w kolumnie lewej, z ich odpowiednikami angielskimi w kolumnie prawej (dla lepszego zobrazowania i ułatwienia procesu zapamiętania pojęcia można zgrupować tematycznie, np. opis, trudności, sukcesy, stosunki międzyludzkie)⁶⁾.

Uczniowie mogą także układać w parach krótkie dialogi, w których samodzielnie użyją nowych wyrażen. Część klasy redaguje dialogi w języku francuskim, druga część w języku angielskim. Uczący się mogą także odgrywać nowe wyrażenia.



Podsumowanie

Wyrażenia idiomatyczne stanowią materiał dydaktyczny, za pomocą którego ukazujemy uczniom fragment obyczajowości i kultury ludzi danego kręgu językowego, a także sposób, w jaki postrzegają i nazywają oni rzeczywistość. Opisane zajęcia pozwalają budować wrażliwość interkulturową, czyli wiedzę i świadomość oraz rozumienie relacji między różnymi kulturami. Lekcja o idiomach jest

także niebываłą okazją do tego, aby uczniowie doświadczyli warstwy ekspresyjnej języka, aby spostrzegli obrazowość i wyrazistość obu języków. Użyte pomoce wizualne w sposób dowcipny i sugestywny uruchamiają pamięć wzrokową oraz przyczyniają się do lepszego zapamiętania nowego materiału.

Powyższa lekcja stanowi próbę połączenia nauki dwóch języków obcych. Celem takiego zabiegu jest poszerzenie zdolności interaktywnych uczniów, odnoszących się do dwóch różnych systemów językowych jednocześnie. Jest wielce prawdopodobne, że próba wytworzenia pozytywnego transferu między językami obcymi, a nie językiem ojczystym i językiem obcym, okaże się elementem peńniejszej i bardziej dojrzałej postawy wobec języka.

Bibliografia:

Chomziuk M. (2001). „Techniki nauczania”, w: *Języki Obce w Szkole*, 5/2001.

Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie (2003). Warszawa: Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli.

Sielatycki M. (2001). „Nauczanie międzyprzedmiotowe”, w: *Języki Obce w Szkole*, 4/2001.

Szymańska M. (1995). *Mól książkowy, czyli szczer biblioteczny – 150 wyrażen francuskich i ich (nie) odpowiedników polskich*. Warszawa: WSiP.

Wordsworth French Dictionary, French-English, English-French, (1994), Wordsworth Editions Ltd.

(październik 2004)

⁶⁾ Koncepcja zgrupowania pojęć pochodzi z książki Małgorzaty Szymańskiej (1995). *Mól książkowy, czyli szczer biblioteczny*. Warszawa: WSiP.

Katarzyna Ullmann¹⁾
Pszczyna

Do you believe in UFO? – Czy wierzysz w UFO?

Lekcja, którą przedstawiam, odbyła się w klasie I liceum ogólnokształcącego o rozszerzonym profilu języka angielskiego. Temat – *Do you believe in UFO?* – został potraktowany przez uczniów zabawowo – byli pomysłowi, aktywni i otwarci na sugestie innych uczniów i moje.

Cele lekcji: uczeń potrafi określać swoje opinie i opisywać idee, wierzenia, preferencje; kształci umiejętności swobodnego, szczerego wypowiedzania się na temat własnych wierzeń oraz formułowania wypowiedzi polemicznych; rozwija działania wyzwalające

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w I Liceum Ogólnokształcącym w Pszczynie.

jące aktywność, samodzielność, wyobraźnię i racjonalny krytycyzm.

Metoda: debaty (argumentów za i przeciw), burza mózgów.

Tok lekcji:

Ogniwo wstępne: Uczeń, który przygotował wprowadzenie do tematu lekcji, wyjaśnia i ilustruje słownictwo. Podsumowaniem jego wystąpienia są następujące ćwiczenia:

Say what it is.



a\an _ _ y _ _ _ _ _ u _ _ _ r

a\an _ _ _ _ c _ _ _ _ a _ _ _

a\an _ l _ _ _ _

(Odpowiedzi: an alien, a flying saucer, a space-craft)

Match the words with their definitions:

An astronaut	to rise into the air at the beginning of a flight
Space	a person who travels in a space-craft
A helmet	a being from another world
A spaceman	a large base for scientific tests above the Earth
To take off	what is outside the Earth's air; where the stars and planets are
A space station	a strong covering to protect the head

Ogniwo centralne: Uczniowie określają swoje opinie i przekonania na temat istnienia UFO. Podzieleni na grupy wysłuchują z kasyety tekstu *A Man Who Has Seen a UFO*²⁾ lub poniższego, czytanego przez nauczyciela albo dobrze znającego język ucznia:

A UFO...?

I. – Interviewer M. – Man

I: Have you ever seen a UFO?

M: Yes, I have. It was a year ago, close to my

house which is not far from a big military base in the south of England.

I: What time was it?

M: About 1 o'clock a.m. I saw a big light which approached me and started to land behind the trees. Suddenly two strange beings from the flying machine came towards me and began watching me.

I: What were they like?

M: They were more or less 4 feet tall in green garments with helmets but I couldn't see their faces as they had visors on the helmets.

I: Did they say anything?

M: They told me to follow them into their space-ship. The spacecraft was fifty feet across and very shiny and silver with square windows all around. I went inside and they made me stand in the middle of the room in blue light. Then they asked how old I was. I answered I was eighty-five. After a few minutes they said that I could go out since I was too ill and old for their tests.

I: What happened next?

M: I left and I was coming back home when I heard a strange scream. It was the spacecraft which disappeared in the sky. It was 1.30 a.m. then.

I: What did you do then?

M: I told the police about everything and a few hours later somebody from the Ministry of Defence came to my house and ordered me not to tell anyone about the incident because it was top secret information and absolutely nobody should know about it.

I: So why do you mention it now?

M: In my opinion the government is trying to keep something in secret and our nation should know about it. They have a right!

I: Thank you very much for this amazing story.

Następnie uczniowie streszczają treść wysłuchanego wywiadu i odpowiadają na pytania do tekstu:

1. When did the man see a UFO?
2. What time of a day was it?
3. What happened exactly?
4. What did the aliens look like?
5. Where did they take the man?
6. What was the spaceship like?

²⁾ John i Liz Soars (1999), *Headway. Pre-intermediate*. „A Man Who Has Seen a UFO” Tapescript 34, unit 12 *Unidentified Flying Objects*: Hong Kong: OUP.

7. Why did they tell him to go back?
8. What did the Ministry of Defence ask him NOT to do?

Potem zaczyna się już dyskusja. Uczniowie analizują i oceniają prawdopodobieństwo wydarzeń przedstawionych w wywiadzie. Zastosowałam metodę debaty: argumentów „za i przeciw” oraz „burzę mózgow” – dobrze znane moim uczniom. Metoda argumentów „za i przeciw” pomaga efektywnie porozumiewać się w różnych sytuacjach, prezentować własny punkt widzenia, przygotować się do publicznych wystąpień. Jest to metoda poszukiwania, porządkowania i wykorzystywania informacji z różnych źródeł, służąca rozwijaniu sprawności umysłowych oraz osobistych zainteresowań. Burza mózgow służy rozwiązywaniu problemów w twórczy sposób.

Metoda argumentów „za i przeciw” oraz „burza mózgow” umożliwiły aktywizację wszystkich uczniów i okazały się szczególnie pomocne w przypadku uczniów biernych. Po napisaniu danej tezy na tablicy, uczniowie podzielili się na grupy w zależności od tego, czy byli za, czy przeciw. Umożliwiło to określenie opinii na temat istnienia UFO oraz gromadzenie argumentów na poparcie własnego stanowiska i dyskusowanie z ich użyciem. Tak kontrowersyjny temat znakomicie uaktywnił nawet tych, którzy zwykle rzadko odzywają się na zajęciach. Metoda argumentów „za i przeciw” oraz „burza mózgow” bardzo dobrze przygotowują do wystąpień publicznych i pomagają skutecznie porozumiewać się oraz uczyć tolerancji i szacunku do odmiennych opinii.

Następnym etapem lekcji była krótka część gramatyczna: uczniowie zdefiniowali zastosowane w tekście czasy gramatyczne oraz porównali ich zastosowanie.

Ogniwo końcowe: Jeszcze czekało nas podsumowanie lekcji. Wspólnie sprecyzowaliśmy

i wyjaśniliśmy nasze poglądy na temat UFO. Przeanalizowaliśmy przedstawione punkty widzenia. Wspólnie też oceniliśmy aktywność uczniów na lekcji. Ja jeszcze wyjaśniam zadanie domowe:

Finish the story. Try to make it as interesting as possible.

That was the first time I left my family for longer. I went on holiday to an old castle by the lake. The area was surrounded by woods. One night I woke up and saw something strange in the light of the moon. The surface of the lake was moving...

Uczniowie napisali też swoje opinie w krótkim arkuszu ewaluacyjnym na temat lekcji: *Odpowiedz na pytanie: Co dała Ci ta lekcja?*

Staram się często prosić uczniów o opinie na temat swoich lekcji. Pomaga mi to dostosować je do ich potrzeb, a to oznacza, jeśli nie podnoszenie, to przynajmniej utrzymanie ich motywacji do nauki na odpowiednim poziomie.

Sądzę, i moi uczniowie również, że lekcja *Do you believe in UFO?* była ciekawa i wciągająca nie tylko ze względu na tematykę z pogranicza *science-fiction* i *fantasy*, ale również dlatego, że sama młodzież brała aktywny udział w jej przygotowaniu (ćwiczenia do tekstu). Temat został potraktowany zabawowo, a wiadomo, że najlepiej uczy się (i uczy) przez zabawę. Zastosowane przeze mnie metody aktywizujące okazały się bardzo skuteczne i umożliwiły wzięcie udziału w lekcji także uczniom bardziej biernym i mniej chętnym do współpracy. Metody te pobudzają myślenie i kreatywność, umożliwiają otwarcie się na inne argumenty i opinie. A więc kreują człowieka myślącego, a to przecież jest jednym z głównych celów edukacji.

BIBLIOGRAFIA:

E. Brudnik (2000), *Ja i mój uczeń pracujemy aktywnie. Przewodnik po metodach aktywizujących*, Kielce: PWN.

(lipiec 2004)

Zapraszamy na łamy numeru specjalnego 6/2006.

Patrz: s. 85 w tym numerze.

Dyskusja na lekcji języka niemieckiego

Bardzo ważne jest stwarzanie uczniom na lekcji języka obcego możliwości wypowiedzenia własnego zdania. Jest to dość trudne i w początkowym etapie ogranicza się tylko do wypowiedziania pojedynczych zdań na dany temat, przy czym zawsze należy podać uczniom schematy wypowiedzi typu: *Ich bin der Meinung...*, *Meiner Meinung nach.....*, *Ich meine auch so, wie.....*, *Ich bin ganz anderer Meinung.....*, *Ich stimme mit...überein* itd. i dość często je przypominać. W klasach starszych nauczyciel powinien już aranżować na lekcji prawdziwe dyskusje, przy czym należałoby podać uczniom pewne zagadnienia do opracowania w domu, by potem bez stresu mogli wypowiadać własne zdanie podczas lekcji.

Poniżej zaprezentuję lekcję w klasie zaawansowanej językowo, w której stwarzam uczniom możliwość wzięcia udziału w dyskusji oraz odgrywania ról. Najlepiej, gdyby lekcja trwała co najmniej 2 godziny. Cały czas na ławkach uczniów powinny leżeć słowniki dwujęzyczne. Pewne zagadnienia można podać im wcześniej, by mogli przygotować się w domu do dyskusji.

Temat: Wie verschaffen sich Eltern die elterliche Autorität? – Diskussion

Cele:

- ▶ kierunkowe: wytwarzanie kompetencji komunikacyjnej,
- ▶ instrumentalne: wyrabianie umiejętności mówienia, poznawanie nowego słownictwa,
- ▶ operacyjne: uczeń potrafi wyrazić swój pogląd na określony temat, rozumie ze słuchu wypowiedzi innych, potrafi zagrać rolę w scenie.

Pomoce: wiersz, biała tablica, powielony obrazek, karteczki z poleceniami dla grup, słowniki.

Metody pracy: słuchowo-ustna (główny nacisk

kładę na mówienie i rozumienie ze słuchu), elementy metody sytuacyjnej, komunikacyjna (autentyczny tekst, praca w parach lub w grupach).

Przebieg lekcji:

1. Po moim krótkim wprowadzeniu i wskazaniu celu lekcji uczniowie wpisują temat do zeszytu.
2. Następnie pytam, o czym myślą, gdy słyszą stwierdzenie zawarte w temacie – rodzicielski autorytet. Uczniowie zgłaszają się i zapisują na tablicy własne myśli, np.:



3. Rozdaję tekst wiersza, który ma stanowić podstawę lekcji. Uczniowie czytają po cichu wiersz, a następnie bardzo krótko odpowiadają na pytanie, czy rzeczywiście rodzice tak postępują jak w tym wierszu, a może nie ma takich zachowań? Jak powinna zareagować matka? Jednocześnie oglądają obrazek, który powielony możemy rozdać, ewentualnie możemy wykonać jego foliogram i zademonstrować za pomocą rzutnika pisma. Co czują uczniowie, gdy widzą taki obrazek?

Die Ohrfeige

*Ein Büblein klagte
seiner Mutter:
„Der Vater hat mir
eine Ohrfeige gegeben”.
Der Vater aber kam
dazu und sagte:
„Lügst du wieder?
Willst du noch eine?”*

Johann Peter Hebel (1811)

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w III Liceum Ogólnokształcącym w Lublinie.



Wilhelm Busch, aus „*Plisch und Plum*“, (1882)

4. W dalszej części lekcji uczniowie (przez około 10 minut) przygotowują w grupach 4-osobowych lub parami odpowiedź na pytanie: *Was sollen die Eltern tun, um ein Vorbild für ihre Kinder zu sein und um sich die elterliche Autorität zu verschaffen? Was sollen sie nicht tun?*. Wiemy dobrze, iż dzieci obserwują zachowanie dorosłych i mają własne wyobrażenia o pewnych zachowaniach i sposobach wychowania. Efekty pracy w grupach zostają zapisane na tablicy w dwóch kolumnach, które potem dają podstawę do przeprowadzenia krótkiej dyskusji. Oto, co między innymi zanotowali uczniowie:

(+) das Wort halten, sich gut verstehen, j-n achten, zuverlässig, geduldig, Zeit für die Kinder haben, Partnerschaft, ein gutes Vorbild, lieben

(-) jedes Vergehen des Kindes mit einer Strafe quittieren, der väterliche Terror, endloses Belehren, lange langweilige Moralpredigten, j-m auf die Nerven gehen, zu streng, oft die Geduld verlieren, viel Lärm um Nichts machen, mit halbem Ohr zuhören, autoritär...

5. Teraz następuje dyskusja. Poszczególne grupy omawiają to, co przygotowały. Oczywiście pozostali przysłuchują się, by móc pewne rzeczy potwierdzić lub się im przeciwsta-

wić. Nauczyciel powinien kontrolować czas wypowiedzi, jednak należy dać uczniom możliwość pełnego wypowiedzenia się. Moi uczniowie bardzo żywo dyskutowali – na przykład, jak karać dzieci i czy w ogóle je karać.

6. Kolejny punkt lekcji to scenki. Ich istotą jest bardzo krótki czas trwania (2-3 minuty), a mimo to oddanie treści. Uczniowie zaawansowani językowo nie potrzebują wiele czasu na ich przygotowanie. Poszczególne grupy 3- lub 4-osobowe losują karteczki z zapisaną na nich sytuacją, np.:
- ▶ Der Vater kommt nach Hause, er schreit, er ist wie immer unzufrieden. Die Mutter und die Kinder haben Angst.
 - ▶ Der Vater (oder die Mutter) kommt nach Hause. Er (sie) diskutiert nicht und schreit nicht, sondern sagt kalt: du machst das, du machst das..., denn der Vater hat immer das letzte Wort.
 - ▶ Die Eltern setzen sich dem Kind gegenüber hin und beginnen mit einer langweiligen Moralpredigt und mit einem endlosen Belehren.
 - ▶ Die Eltern machen alles, was die Kinder wollen. Gleich beginnen die Kinder zu kommandieren.
 - ▶ Die Eltern sagen zu ihrem Kind: Wenn du artig bist, kaufen wir dir alles, was du nur willst.

Po obejrzeniu każdej scenki pozostali uczniowie starają się nadać jej tytuł np.: *Der väterliche Terror. Die Eltern kommandieren. Endloses Belehren. Zu große Güte. Bestechen.*

7. Kolejne zadanie to również scenka, tym razem dla wszystkich grup jednakowa, a mianowicie wzorcowa scenka dobrego wychowania. Zauważyliśmy, że poprzednie scenki nie stanowiły dobrego przykładu. Łatwo jest krytykować, ale i z pozytywnymi przykładami uczniowie też sobie poradzili. Scenki 2-minutowe były bardzo treściwe. W tych scenkach wystąpiły również elementy dyskusji.
8. Jako podsumowanie lekcji zebraliśmy i wymieniliśmy ustnie sposoby zdobywania i utrzymywania rodzicielskiego autorytetu, np.: *Autorität durch Liebe, Güte, Freundschaft,*

aber auch durch Bestechen, Hochmut, Distanz, Unterdrückung.... .

9. Praca domowa na kolejną lekcję brzmiała: *Wie würdest du deine Kinder erziehen?* Była to ustna praca domowa dla wszystkich, ale

zadałam też pracę dla chętnych. Zadaniem było napisanie krótkiego wypracowania na temat: *Wie würdest du das Sprichwort Geburt ist etwas, Bildung mehr (oder Jung gelehrt, alt geehrt) erklären?*

(kwiecień 2004)

Joanna Pędzisz¹⁾
Lublin

Obraz jako impuls do kształtowania umiejętności argumentowania

Wymagania egzaminu maturalnego z języka obcego obejmują m.in. zaprezentowanie umiejętności sformułowania dłuższej wypowiedzi ustnej lub pisemnej, w której są sprawdzane zdolności argumentowania. Jest to niezmiernie trudna umiejętność wymagająca odpowiedniego przygotowania – wyrażania własnej opinii i reagowania na kontrargumenty. Ponadto uczeń wygłasza prezentację i podejmuje dyskusję, prowadzoną na podstawie materiału stymulującego – najczęściej na podstawie ilustracji.

Poniżej przedstawię scenariusz zajęć, w których obrazek/ ilustracja/ fotografia stanowią bardzo dobry punkt wyjścia do opisu, analizy, interpretacji i dyskusji, a więc do rozwijania tych umiejętności, które należy zaprezentować na egzaminie maturalnym. Uczący się języka obcego reagują w sposób werbalny na impuls wizualny, a dzięki temu kształtują sprawności dyskursywne w zakresie tworzenia różnych form wypowiedzi ustnych.

Scenariusz opisanych zajęć został zrealizowany podczas zajęć kompozycyjnych prowadzonych ze studentami trzeciego roku Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu im. Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie. Ale model ten może być przeznaczony właśnie dla uczniów, którzy przygotowują się do egzaminu maturalnego z języka obcego na poziomie podstawowym lub rozszerzonym.



O znaczeniu obrazu w społeczeństwie informacyjnym

Obraz jest bez wątpienia ważnym elementem w komunikacji. Wierzymy w to, co widzimy. Jeszcze w latach 60. Seyffert (1966:674) uznał, iż obraz to bardzo wiarygodny fenomen. Dziś jest nierzadko wykorzystywany jako instrument do manipulowania opinią i wpływania na emocje. Istnieje wiele programów komputerowych do obróbki obrazu a dzięki aparatom cyfrowym i kamerom jego jakość jest coraz lepsza. Nie jesteśmy w stanie zapanować nad powstawaniem ogromnej ilości obrazów, dlatego też musimy nauczyć się, w jaki sposób można je rozszyfrować i zinterpretować.

Doelker (1997/2002:20) podkreśla, iż w kształceniu małą rolę przywiązuje się do „komunikacji przez obraz” (*Bildkommunikation*). Wychodzi się z założenia, że w obliczu ogromnej ilości obrazów funkcjonujących wokół nas należy wspierać czytanie i pisanie. Jednak z perspektywy społeczeństwa informacyjnego mimo wszystko obraz ma przewagę wobec tekstu. A wraz z rozwojem nowych technologii przepaść między znaczeniem obrazu a znaczeniem tekstu będzie coraz większa.

„Allen noch immer bestehenden Vorbehalten zum Trotz befindet sich das Bild gegenüber dem

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

Text schon seit Mitte des 20. Jahrhunderts auf der Überholspur, und mit der Digitalisierung dürfte der Vorsprung gegenüber der Schrift immer größer werden“ (Doelker, 1997/2002:16).

W świetle tych słów literatura fachowa prezentuje istotne cechy obrazu, dzięki którym należy przywiązywać większą rolę do komunikacji przez obraz.

Recepcja obrazu odbywa się znacznie szybciej niż recepcja testu, ponieważ obraz jest postrzegany holistycznie, jako całość. Potrzeba więc ułamków sekund, by zarejestrować najważniejsze informacje lub temat obrazu.

„Es dauert oft nur Hundertstelsekunden, bis die wichtigsten Grundinformationen oder das Thema eines Bildes erfasst wird“ (Behrens, Hinrichs, 1986:85).

Schierl (2001:230) wskazuje jednocześnie na potencjał aktywujący obrazu. Przez swoją formę (barwy, wielkość) oraz przedstawioną treść, obraz staje się skutecznym instrumentem, który wpływa na emocje i doznania odbiorcy. Jednak, jak zauważa Schierl (2001:234), ich intensywność jest zależna od tego, na ile obraz jest zrozumiały i przejrzysty. Przy czym w porównaniu z tekstem, obraz i tak jest bardziej plastyczny, ponieważ w precyzyjny sposób jest w stanie określić relacje przestrzenne, jakie zachodzą między podstawionymi przedmiotami i osobami. A stan faktyczny danego zdarzenia prezentuje w sposób kompleksowy.

Uwzględniając przedstawione pozytywne aspekty obrazu, interesujący jest właśnie związek między tekstem a obrazem. Schierl (2001) wyjaśnia ten fakt w następujący sposób:

„Das Bild sagt alleine nichts aus. Es muss, um eine Botschaft übermitteln zu können, in einen Kommunikationszusammenhang gestellt werden. Die Aufgabe der Klärung des jeweilig benötigten spezifischen Kommunikationszusammenhanges kann in einer werblichen Botschaft der Text übernehmen. Das Bild als solches ist offen“ (Schierl 2001:239).

Sam obraz mógłby wywołać szereg nieporozumień, gdyż jego otwartość znaczeniowa i ilość informacji, jakie zawiera, prowadzi

bardzo często do jego błędnej interpretacji. A zatem obraz powinien istnieć z tekstem, ponieważ tylko w taki sposób może oddziaływać na odbiorcę. Według Schierla (2001:240-250) tekst w takim przypadku nakreśla kontekst, w jakim zaistniał obraz, nadaje mu sens oraz spełnia funkcje komentującą i przyporządkowującą impuls wizualny. Dzięki temu obraz i tekst wzajemnie się uzupełniają, a przez to zwiększają bogactwo środków wyrazu i możliwości skutecznego działania w konkretnej sytuacji komunikacyjnej.



Scenariusz zajęć

Cele:

1. Recepcja tekstu pisanego: uczeń/student potrafi rozpoznać tezę – antytezę, argument – kontrargument.
2. Rozwój sprawności dyskursywnych w zakresie tworzenia wypowiedzi ustnych: opis/relacjonowanie/ argumentowanie/ negocjowanie:
 - ▶ uczeń/student potrafi opisać i interpretować obrazek/ elementy obrazka,
 - ▶ uczeń/student potrafi opowiedzieć historię utworzoną z pojedynczych obrazków,
 - ▶ uczeń/student potrafi uzasadnić wybór obrazków do utworzonej z nich historii.

Struktura zajęć:

1. Uczniowie czytają tekst, który w późniejszej fazie zajęć będzie analizowany i interpretowany.
Zadanie: Każdy z uczniów zaznacza w tekście te tezy, które według niego są interesujące / kontrowersyjne / z którymi zgadza się lub nie. W ten sposób uczniowie rozwijają umiejętność odróżniania tezy od argumentu oraz odnajdywania tez wartych przedyskutowania.
2. Uczniowie prezentują na forum wybrane tezy. Te z nich, które były wybierane najczęściej, zaznaczają w tekście, ponieważ zostaną wykorzystane w późniejszej fazie zajęć przy przygotowaniu kolażu obrazkowo-tekstowego.
3. Uczniowie otrzymują:
 - a. dowolną liczbę obrazków / ilustracji / fotografii wyciętych z gazet i czasopism

(obrazki nie muszą być związane z tematyką zajęć i z problemem poruszonym w przeczytanym tekście),

b. wybrane tezy z analizowanego tekstu.

Zadanie: Uczniowie przygotowują kolaż obrazkowo-tekstowy, którego temat stanowi motyw przewodni zagadnienia omawianego na zajęciach. Kolaż powinien stanowić całość, tzn. wybrane obrazki i tezy muszą być sensownie połączone, przedstawiać konkretną sytuację lub historię

W ramach realizowanego zadania uczniowie zwracają więc uwagę na symbolikę, interpretację obrazków lub ich elementów. Rozwijają również umiejętność dopasowania tych obrazków, które pozornie nie pasują, do tematu / tytułu kolażu.

4. Prezentacja

Wariant 4a: uczniowie przedstawiają na forum wyniki swojej pracy w formie dłuższej wypowiedzi w języku obcym:

- ▶ opisują postacie i przedmioty, jakie pojawiły się w ich pracy,
- ▶ opowiadają historię utworzoną z obrazków – relacjonują przebieg wydarzeń,
- ▶ wyrażają opinię na temat zaprezentowanej w pracy sytuacji i jej bohaterów.

Podczas prezentacji powinni umieć uzasadnić wybór obrazków oraz dopasowanych do nich tez z analizowanego wcześniej tekstu.

Wariant 4b: poszczególne grupy wymieniają się swoimi pracami. Grupa, która otrzymała kolaż obrazkowo-tekstowy innej,

- ▶ opowiada, co na nim widzi,
- ▶ rekonstruuje przebieg wydarzeń przedstawionej w pracy historii / sytuacji /, nadaje imiona bohaterom, ocenia ich postępowanie,
- ▶ snuje przypuszczenia co do wyboru takich a nie innych obrazków i tez.

Autorzy kolażu przyznają punkty za każdy poprawnie omówiony element pracy.

To właśnie faza 4. zajęć umożliwia rozwój sprawności dyskursywnych w zakresie produkcji tekstu mówionego. Przy czym uczniowie ćwiczą różne formy wypowiedzi ustnych:

- ▶ **opis** (opis obrazka/ opis osoby),

- ▶ **relacjonowanie** wydarzeń (prezentowanie historii/ sytuacji, jaka powstała dzięki zestawieniu obrazków i tez),

- ▶ **argumentowanie** (uzasadnienie wyboru obrazków i tez do przygotowania historii/ sytuacji),

- ▶ **negocjowanie** (wyrażanie przypuszczeń dotyczących treści kolażu grupy przeciwnej).

Przygotowany kolaż obrazkowo-tekstowy stanowi jednocześnie gotowy materiał dydaktyczny w dalszych ćwiczeniach z grupami uczących się języka, które nie uczestniczyły w jego przygotowaniu.

5. Propozycje zadań z wykorzystaniem gotowego kolażu obrazkowo-tekstowego: kolaż jest podzielony na pojedyncze elementy (sekwencje składające się z 2-3 obrazków).

Zadanie: uczniowie w grupach tworzą historię / sytuację, którą w następnym etapie porównują z oryginalnym kolażem. Zadanie to daje impuls do dyskusji na temat różnic i podobieństw ułożonej historii/ sytuacji z oryginalnym kolażem.

- ▶ Uczniowie sporządzają pisemnie plan treści przedstawionej w kolażu historii / sytuacji. Na podstawie kolejnych punktów planu treści jest prezentowana cała historia. Zadanie to umożliwi kształtowanie umiejętności formułowania dłuższej spójnej wypowiedzi ustnej.
- ▶ Po przeanalizowaniu przedstawionej historii/ sytuacji, po ustaleniu kolejności zdarzeń – uczniowie piszą opowiadanie, którego podstawą jest właśnie historia / sytuacja „opowiedziana” za pomocą obrazków. Sami decydują o tytule opowiadania i imionach bohaterów.
- ▶ W reakcji na kolaż (impuls wizualny) formułują dalszą część przedstawionej w nim historii / sytuacji.

Dwa ostatnie zadania mają na celu rozwijanie sprawności tworzenia tekstu pisanego – konkretnego rodzaju tekstu – opowiadania. Są to jednocześnie formy ćwiczeń kształtujące umiejętność kreatywnego pisania, jaka również jest sprawdzana na egzaminie maturalnym na poziomie rozszerzonym.



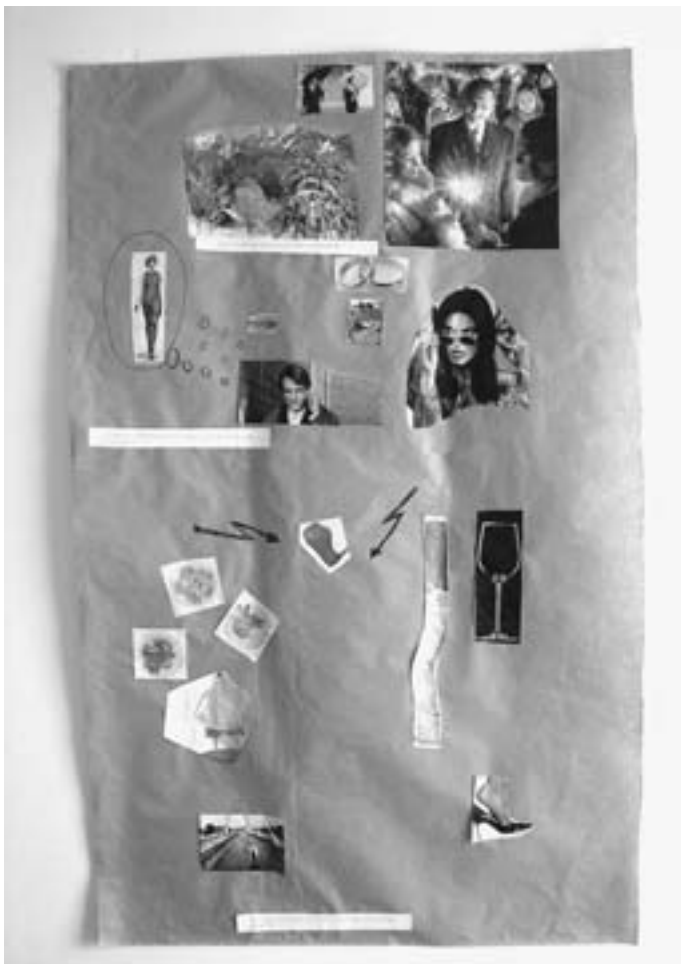
Wyniki zajęć przeprowadzonych według scenariusza

Podczas zajęć kompozycyjnych studenci (trzeciego roku) analizowali problem przyjaźni między kobietą a mężczyzną. Tekst wyjściowy stanowiły autentyczne wypowiedzi młodych osób na forum internetowym pod adresem: www.ecard-center.de/foren. Dotyczyły one relacji między kobietami a mężczyznami, uczuć, jakimi siebie darzą i pytania, czy jest możliwa prawdziwa przyjaźń między kobietą a mężczyzną. Po przeczytaniu tych wypowiedzi studenci wybrali następujące tezy:

1. „... nur in den seltesten Fällen kann eine Beziehung ganz ausgeschlossen werden, meist schwebt das unbewusst eben doch im Hinterkopf“

2. „Lieber 'nen guten Freund (egal ob Mann oder Frau) als ne blöde Beziehung“
3. „Oftmals missinterpretieren Männer Signale, die Frauen gar nichts als solche ansehen“
4. Man muss manche Türen schließen um neue öffnen zu können“
5. „Schönheit lässt sich tatsächlich OBJEKTIV beurteilen, selbst wenn es ein subjektiver Eindruck ist.“
6. „Die Freundschaft ist eine Kunst der Distanz, so wie die Liebe eine Kunst der Nähe ist“ (Sigmund Graff)

Poniższy kolaż obrazkowo-tekstowy został przygotowany przez jedną z grup. Na fotografiach są fragmenty wypowiedzi studentów, jakie sformułowali podczas prezentacji historii na forum.





Sie haben sich auf dem Weg zur Arbeit kennen gelernt – eine Bushaltestelle ist immer ein guter Ort um eine interessante Person zu treffen.
 (tłum. Poznali się w drodze do pracy – przystanek autobusowy jest zawsze dobrym miejscem, by poznać interesującą osobę.)

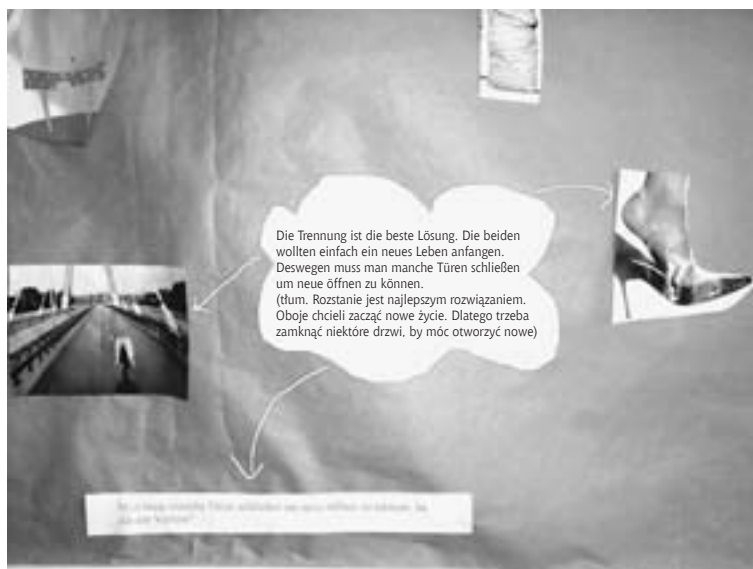
... meist schwebt das unbewusst eben doch im Hinterkopf ... heiraten?
 (tłum. ...najczęściej i tak ta myśl pozostaje w podświadomości ... małżeństwo?)

Silvester war eine gute Gelegenheit um gemeinsame Pläne für das Neue Jahr zu machen – Sonne, Schnee, Gebirge ... 2 Wochen in einem Paradies?
 (tłum. Sylwester był dobrą okazją, by zaplanować coś wspólnie w Nowym Roku – słońce, śnieg, góry ... 2 tygodnie w raju?)



Gemeinsames Leben schützt aber nicht vor verführerischen Frauen, mit denen man stundenlang reden kann (Lippen und Handy sind Symbole eines Gesprächs).
 (tłum. Wspólne życie nie chroni przed uwodzicielskimi kobietami, z którymi można rozmawiać godzinami – usta i telefon komórkowy symbolizują rozmowę.)

Jedoch in Kontakten mit Frauen missinterpretieren Männer Signale, die Frauen gar nicht als solche ansehen.
 (tłum. Jednak w kontaktach z kobietami, mężczyźni źle interpretują sygnały, które według kobiet nawet nimi nie są.)



Die Trennung ist die beste Lösung. Die beiden wollten einfach ein neues Leben anfangen. Deswegen muss man manche Türen schließen um neue öffnen zu können.
(tłum. Rozstanie jest najlepszym rozwiązaniem. Oboje chcieli zacząć nowe życie. Dlatego trzeba zamknąć niektóre drzwi, by móc otworzyć nowe.)

(wrzesień 2005)

Renata Niewada¹⁾

Pińczów

Wybieramy zawód – ubiegamy się pracę Uczenie się języków obcych wzbogaca – nas samych, nasze życie – pozwala nam ciągle doskonalić naszą wiedzę i umiejętności

Znajomość języków obcych to ważne bogactwo, które należy uznać, wykorzystywać i chronić. Nauka języków przynosi wiele korzyści zarówno młodym, jak i starszym – nigdy nie jest się zbyt starym, by uczyć się języków i korzystać z możliwości, jakie otwiera przed nami ich znajomość.

Nauczyciel odgrywa istotną rolę w procesie uczenia się języka obcego. Przyszłość naszych wychowanków w dużym stopniu zależy od nas. Jesteśmy odpowiedzialni za budzenie motywacji u naszych uczniów do nauki i za to, aby osiągnęli oni określone cele i zaspokoili swoje potrzeby. Bezspornie każda forma nauki,

czy to języków obcych, czy też innych przedmiotów, wzbogaca nie tylko przez zdobywanie wiedzy, nabywanie doświadczenia, ale również przez wykształcenie pozytywnych cech, które ułatwiają prawidłowe funkcjonowanie we współczesnym świecie. Do tych cech zaliczymy: mądrość, umiejętność podejmowania w życiu właściwych decyzji i rozwiązywania problemów, umiejętność odpowiedniego porozumiewania się z ludźmi, rozsądek, rozwagę, cierpliwość, systematyczność oraz tolerancję.

Zdobywana wiedza pozwala kształtować nasz światopogląd, obserwować innych i dokonywać porównań i oceny zmian zachodzących

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w Zespole Szkół Zawodowych im. St. Staszica w Pińczowie. Brała udział w naszym Konkursie 2004 – *Uczenie się języków obcych – wzbogaca – nas samych, nasze życie – pozwala nam ciągle doskonalić naszą wiedzę i umiejętności.*

w kraju i na świecie oraz wyciągać wnioski. Uczy odpowiedzi na pytania: kim jestem, jaka jest moja funkcja i moje zadania do wykonania w życiu prywatnym i w społeczeństwie. Pozwala na wprowadzanie szeregu innowacji, rozbudza aktywność i chęć do poszukiwania oraz kształtuje poczucie odpowiedzialności, samodzielności i otwartości. Uczenie się języków innych ludzi pomaga ponadto wzajemnie zrozumieć się i przekroczyć różnice kulturowe.

Globalizacja i struktury własności w biznesie sprawiają, że coraz częściej musimy znać języki obce, aby efektywnie pracować we własnych krajach i za granicą. Nigdy wcześniej nie istniało tak wiele możliwości pracy czy nauki w innym kraju europejskim – jednak nieznanomość języków obcych uniemożliwia wielu osobom korzystanie z nich. Stąd nasuwa się wniosek: *Ważna jest nauka przede wszystkim dla siebie, nie dla ocen, nauczycieli czy rodziców.*

Nauczyciel uczy nie tylko języka, ale również swoją osobowością i zachowaniem podkreśla, jak ważna jest tolerancja i wzajemny szacunek. Jego zadaniem jest przyciągać do siebie młodzież, przekonywać i uświadamiać, że wiedza ta będzie potrzebna kiedyś w życiu. Wzbogaci ona nie tylko nasze życie wewnętrzne, ale również przez aktywną pracę w grupach na lekcjach języka obcego nauczymy się wzajemnej współpracy i partnerstwa oraz udzielania sobie niezbędnej pomocy.

Realizacja każdego tematu i w każdej formie na lekcji języka obcego wzbogaca. Chciałabym przedstawić, jakie podejmuję działania, aby przygotować moich uczniów do funkcjonowania we współczesnym świecie. By pokazać, jak uczenie się języków obcych wzbogaca, wybrałam lekcję, poświęconą tematowi bardzo ważnemu dla ucznia, jakim jest wybór przyszłego wymarzonego zawodu oraz szukanie ofert pracy.



Stellenangebote

Temat lekcji: *Stellenangebote*, został opracowany na podstawie programu do przedmiotu język

niemiecki zawodowy. Lekcja była realizowana w klasie V technikum handlowego (uczniowie mieli 4,5 godziny lekcyjnej tego przedmiotu tygodniowo) i może stanowić kontynuację i poszerzenie tematu *Berufe* z klasy 1²⁾.

Cele lekcji: – wdrażanie ucznia do samodzielnej pracy, zapoznanie z nazwami zawodów (utrwalenie) oraz kształcenie umiejętności:

- ▶ prowadzenia rozmowy, mającej na celu zasięgnięcie i udzielanie informacji (m. in. *Berufe-Bingo*),
- ▶ czytania ze zrozumieniem (wyszukiwanie w tekście potrzebnych informacji) i udzielania odpowiedzi na pytania do ogłoszenia,
- ▶ uzupełniania tekstu z lukami podanym słownictwem,
- ▶ formułowania ofert pracy.

Formy pracy uczniów: praca indywidualna, w grupach, w parach.

Techniki pracy: praca z tekstem czytany (ogłoszenia), tworzenie pytań-odpowiedzi (*Berufe-Bingo*), praca z tekstem z lukami, formułowanie ofert pracy.

Pojęcia kluczowe: nazwy zawodów, konstrukcje typu: *eine Arbeitsstelle mit Zukunft, Qualifikationen brauchen, sich um die Stelle bewerben, an einer Stelle interessiert sein, gute Kenntnisse erwarten, guten Verdienst bieten*

Pomoce dydaktyczne: *EinFach gut* (profil ekonomiczno-administracyjny – podręcznik),

- ▶ *ksero (Bingo-Berufe)*, ogłoszenia z ofertami pracy, słownik niemiecko-polski, polsko-niemiecki.

Tok lekcji:

- ▶ **Część wprowadzająca:** rozdajemy uczniom po jednej powielonej kartce do gry w parach (*Berufe-Bingo*). Każdy trzyma swoją kartkę (*Arbeitsblatt 1* lub *Arbeitsblatt 2*) i zapoznaje się z regułami gry. Uczniowie korzystając z informacji podanych na kartach pracy pytają się wzajemnie:

A: *„Er arbeitet am Computer und macht Computerprogramme. Welcher Beruf ist das?“*

B: *„Informatiker“*

A: *„Was macht eine Kauffrau?“*

B: *„Sie kauft und verkauft Waren.“*

²⁾ Obecnie temat ten jest realizowany w klasie IV z myślą o przygotowaniu uczniów do końcowego egzaminu zawodowego, w części zdawanego w języku obcym.

ARBEITSBLATT 1

	A	B	C	D
1	Er/sie arbeitet am Computer und macht Computerprogramme.	Er/sie legt elektronische Leitungen und repariert Elektrogeräte.	Er/sie kauft und verkauft Waren.	Er/sie bedient Gäste im Lokal oder im Restaurant.
2	Er/sie pflegt Kranke im Krankenhaus.	Er/sie schneidet Haare und macht Frisuren.	Er/sie leitet große Firmen als Direktor/in.	Er/sie fliegt ein Flugzeug.
3	Er/sie baut, pflegt und repariert Maschinen.	Er/sie näht Kleidung.	Er/sie arbeitet auf dem Feld und im Stall und produziert Obst, Gemüse und Milchprodukte.	Er/sie pflegt Tiere im Zoo.
4	Er/sie hat an der Technischen Hochschule studiert und ist Techniker/in.	Er/sie unterrichtet Kinder im Vorschulalter.	Er/sie bedient eine Kamera und filmt.	Er/sie untersucht und behandelt Kranke.
5	Er/sie bedient Fluggäste an Bord.	Er/sie arbeitet im Büro, schreibt am Computer und organisiert Termine für den Chef/die Chefin.	Er/sie zeichnet Modelle für Kleider.	Er/sie begleitet Touristen und organisiert Reisen.
6	Er/sie arbeitet mit den Händen, baut und repariert.	Er/sie bedient Kunden in einem Geschäft.	Er/sie pflegt Pflanzen in Gärten oder Parks.	Er/sie berichtet in der Zeitung, im Radio oder im Fernsehen und schreibt Artikel.

ARBEITSBLATT 2

	A	B	C	D
1	Verkäufer Verkäuferin	Friseur Friseurin	Kameramann Kamerafrau	Pilot Pilotin
2	Arzt Ärztin	Informatiker Informatikerin	Schneider Schneiderin	Sekretär Sekretärin
3	Ingenieur Ingenieurin	Kellner Kellnerin	Kindergärtner Kindergärtnerin	Journalist Journalistin
4	Manager Managerin	Krankenpfleger Krankenpflegerin	Modezeichner Modezeichnerin	Tierpfleger Tierpflegerin
5	Handwerker Handwerkerin	Kaufmann Kauffrau	Gärtner Gärtnerin	Flugbegleiter Flugbegleiterin
6	Techniker Technikerin	Elektriker Elektrikerin	Bauer Bäuerin	Reiseleiter Reiseleiterin

- **Praca z nowym materiałem:** uczniowie czytają ogłoszenie do gazety i odpowiadają indywidualnie na postawione pytania.

Wir sind ein international bekanntes Unternehmen und suchen zum baldmöglichsten Eintritt einen jüngeren/ eine jüngere

Kaufmann/ Kauffrau

für unsere Exportabteilung.

Wir bieten guten Verdienst und überdurchschnittliche Sozialleistungen. Wenn Sie an dieser ausbaufähigen Position interessiert sind, senden Sie bitte Ihre lückenlosen Bewerbungsunterlagen mit Lichtbild an:

VFF Verlag für Fremdsprachen GmbH, Herrn Stadler
Krausstraße 30, D 18045 Ismaning, Tel. 0 899 60 23 25

1. Was für eine Stelle ist das?
2. Wie heißt der Arbeitgeber?
3. In welcher Stadt ist die Stelle?

Następnie szukają odpowiedników w tekście (praca w parach):

1. eine international bekannte Firma.....
2. das Foto –
3. monatliches Geld –
4. ohne Lücken –
5. Dokumente –
6. eine Arbeitsstelle mit Zukunft –
7. schicken –
8. besser als normal –
9. so schnell wie möglich –

Po czym odpowiadają na pytania do ogłoszenia (praca w grupach).

1. Worin besteht die Arbeit?
2. Welche Qualifikationen braucht der Bewerber?
3. Bietet die Firma eine Ausbildung / Fortbildungsmöglichkeiten?
4. Gibt die Anzeige Informationen über Arbeitsbedingungen, Gehalt oder Sozialleistungen?
5. Wie bewirbt man sich um die Stelle?

Następnie rozmawiają z partnerem na temat: *Czy mógłbyś ubiegać się o tę posadę z twoimi kwalifikacjami i doświadczeniem?* oraz prezentują swoje wypowiedzi według wzoru: *Ich könnte mich um diese Stelle (nicht) bewerben, weil*

- **Ćwiczenia utrwalające nowy materiał:** uczniowie w parach uzupełniają tekst z lukami – ogłoszenie o pracę dla sekretarki.

Die Zeitungsanzeige

Berufserfahrung	Urlaub	handgeschriebenem
Zeugnisabschriften (Zeugniskopien)	Gehalt	Exportunternehmen
Position	Eintritt	bieten

Wir sind ein international bekanntes
..... und suchen zum baldmöglichsten
.....eine

Chefsekretärin

Mit mehreren Jahren und sehr guten Sprachkenntnissen in Englisch und Französisch.

Wir ein überdurchschnittliches , 30 Tage und flexible Arbeitszeit.

Wenn Sie an dieser interessiert sind, senden Sie Ihre Bewerbung mit Lebenslauf, Lichtbild und an Ernster Co., Stuttgart

Następnie zastanawiają się, jak jest sformułowane ogłoszenie. Porządkują poniższe punkty, układając je w odpowiedniej kolejności i porównują je w parach.

- a) Wir haben
Aussagen über die freie Stelle, z.B. Grund für die Ausschreibung, Entwicklungschancen, Verantwortungsumfang
- b) Wir bitten um
Nennung der Bewerbungsunterlagen, z.B. Lebenslauf, handschriftliche Bewerbung, Lichtbild, Zeugnisse, persönliche Vorstellungen
- c) Wir sind
Aussagen über das Unternehmen, Branche, Firmentätigkeit, Standort der Firma, Größe
- d) Wir bieten
Aussagen über das Gehalt, soziale Leistungen
- e) Wir suchen
Aussagen über die Anforderungen, z.B. Kenntnisse, Fähigkeiten, Berufserfahrung, persönliche Eigenschaften

Na zakończenie otrzymują jeszcze jedno ogłoszenie w sprawie zatrudnienia kierownika marketingu. Mają za zadanie znaleźć wyżej nazwane części ogłoszenia w poniższym:

Für die polnische Firma „einFach gut“ Kosmetik Pflegelinie AG suchen wir einen:

Marketingleiter/ In.

Wir erwarten:

- gute Kenntnisse in Marketing und Design,
- Erfahrungen in Biochemie, Pharmakologie und Ökologie,
- Mobilität und Flexibilität,
- Hervorragende Sprachkenntnisse in Deutsch, Polnisch und Französisch; Russisch wünschenswert.

Wir bieten:

- Mitarbeit bei der Entwicklung von neuen Marketingkonzepten in der Kosmetikbranche für die west-, süd-, und osteuropäische Märkte,

- Arbeit in einem internationalen Team,
- die Vorteile eines Großunternehmens.

Ihre Bewerbung richten Sie bitte mit Lichtbild, Zeugnissen und tabellarischem Lebenslauf in Deutsch und einer anderen von Ihnen gewählten Sprache bis 1.12.199...an:

Terra Consulting Polonia GmbH

CKU

ul. Kanderska 31,60-327 Poznań

Podsumowanie lekcji i objaśnienie pracy domowej: pracą domową jest napisanie oferty w sprawie zatrudnienia praktykanta, przedstawiciela handlowego lub dowolnego specjalisty:

Du arbeitest mit deinem Partner in einer Firma, die einen Praktikanten (Abiturklasse) für die Buchhaltung sucht.

Voraussetzungen: EDV-Kenntnisse, gute Deutschkenntnisse, Flexibilität, Teamfähigkeit.

Schreib ein Stellenangebot.

Du bist der Chef/die Chefin von einer Firma. Die Firma möchte nach Deutschland expandieren, deshalb sucht sie einen Handelsvertreter für Deutschland.

Voraussetzungen: Abitur, gute Deutschkenntnisse, Erfahrung im Handel, Führerschein, EDV-Kenntnisse, Mobilität, Flexibilität.

Schreib ein Stellenangebot.

Pomocą do wykonania pracy domowej może być strona internetowa (www.arbeitsamt.de), na której jest podanych wiele pogrupowanych tematycznie zawodów.

Komentarz metodyczny: Z zagadnieniem wyboru zawodu uczniowie spotykają się w najbliższej przyszłości. Może im się więc przydać wzbogacenie wiedzy o znajomość licznych zawodów i umiejętność mówienia w języku obcym o tym, w jakim zawodzie chcieliby pracować oraz jakie posiadają kwalifikacje. Ważne jest także doskonalenie umiejętności czytania ze zrozumieniem i wyszukiwania w tekście potrzebnych informacji, np. w ofertach pracy, jak również doskonalenie umiejętności prowadzenia rozmowy i dialogów na ten temat.

Uczniowie docenili przydatność tej lekcji. Może przypomną sobie o niej, gdy będą poszukiwać pracy.

(listopad 2004)

Maria Czechowicz¹⁾

Warszawa

Pozytywne strony lekcji korelowanych

W trakcie stażu na nauczyciela mianowanego podjęłam próbę skorelowania zajęć językowych z tematyką lekcji z innych przedmiotów wykładanych w mojej szkole. Podstawowym argumentem, który – moim zdaniem – przemawia na korzyść takiej korelacji, jest przeświadczenie, iż w trakcie procesu dydaktycznego nauczyciel powinien zmierzać do kształtowania u uczniów – oprócz właściwej samooceny i postawy gotowości do samodzielnego uczenia się – przede wszystkim umiejętności integrowania zdobytej wiedzy z różnych dziedzin.

Jak sądzę, wszyscy nauczyciele – nie tylko języków obcych – zetknęli się z sytuacją,

w której uczeń zapytany o jakieś zagadnienie niezwiązane z aktualnie wykładanym przedmiotem, odpowiadał, że np. „*Teraz jest angielski, to ja nic nie wiem o epoce wiktoriańskiej, bo to nie historia, przerabialiśmy to w zeszłym roku*”. Ponieważ w mojej wieloletniej praktyce zawodowej niejednym razem zdarzyło mi się napotkać opór uczniów wobec pytań nawiązujących do innych przedmiotów, postanowiłam przekonać ich, iż wiedza, którą zdobywają w szkole nie jest i nie ma być „sztuką samą w sobie”, a ma im służyć w ich życiu codziennym teraz i w przyszłości.

Lekcję języka angielskiego na temat spółek prawa handlowego postanowiłam

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Zespole Szkół nr 19 w Warszawie.

przeprowadzić w klasie III liceum profilowanego. Wyszłam z założenia, iż uczniowie powinni posiadać przynajmniej podstawową wiedzę i umiejętności operowania językiem specjalistycznym w różnych zakresach życia codziennego. Zdecydowałam się wykroczyć poza podręcznik i porozmawiać z uczniami o podmiotach gospodarczych.



Types of businesses

Temat: *Types of businesses – rodzaje spółek*

Lekcja skorelowana z zajęciami z przedsiębiorczości – *Spółki prawa handlowego*

Cele lekcji:

- ▶ wprowadzenie i utrwalenie słownictwa, związanego z rodzajami podmiotów gospodarczych – nawiązanie do lekcji z przedsiębiorczości, na której był omawiany ten temat,
- ▶ ćwiczenie sprawności *słuchania* (umiejętność wychwycenia podstawowych wiadomości o konkretnej spółce akcyjnej), *czytania* (umiejętność znalezienia w tekście odpowiednich typów podmiotów gospodarczych) i *mówienia* (umiejętność prezentacji „własnej” spółki i argumentacji w dyskusji na temat jej zalet i wad),
- ▶ wpojenie uczniom umiejętności prezentacji własnego stanowiska i polemiki z odmiennymi opiniami w kulturalny i taktowny sposób,
- ▶ zwrócenie uwagi uczniów na różnice prawne dotyczące spółek w Polsce i Wielkiej Brytanii.

Po lekcji uczeń powinien: umieć zaprezentować wymyśloną przez siebie firmę, swobodnie operować nazwami różnych typów podmiotów gospodarczych i znać ich podstawowe cechy, umieć przetłumaczyć nieskomplikowany tekst związany z tematem lekcji.

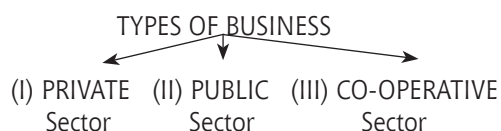
Materiały i pomoce: tekst rozdany uczniom z podręcznika *Commercially speaking*²⁾, tekst nagrany – kasetą do podręcznika *Business Basics*³⁾.

Przebieg lekcji:

Rozgrzewka (4 minuty) – Nauczyciel pyta o podstawowe typy podmiotów gospodarczych, które

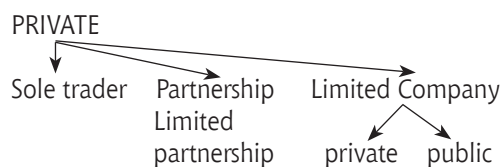
uczniowie poznali na zajęciach z przedsiębiorczości (spółka jednoosobowa, cywilna, komandytowa, z o.o., akcyjna), a następnie na tablicy zapisuje ich angielskie odpowiedniki.

Wprowadzenie (4 minuty) – Uczniowie pod kierunkiem nauczyciela próbują wyodrębnić podstawowe typy firm i określić kryterium ich rozróżniania. Podsumowaniem ma być utworzenie poniższego schematu:



i wyodrębnienie pojęć: *type of ownership* (rodzaj własności), *number of owners* (liczba właścicieli), *type of management* (forma zarządzania), *structure* (struktura).

Wprowadzenie do tekstu (10 minut) – Uczniowie podają, jakie podmioty gospodarcze można wyodrębnić w pierwszej grupie firm (*private*): *a sole trader, a partnership, a limited partnership, a limited company*. Nauczyciel uzupełnia ich informacje, rysując następujący schemat na tablicy:



Rozszerza też zasób słownictwa dotyczący pojęcia *a company*, prosząc uczniów o zastanowienie się w parach nad odpowiedziami na następujące pytania:

- ▶ *What can we do with a company?* – Co można zrobić z firmą? – czasowniki: *manage* (zarządzać), *register* (zarejestrować), *run* (prowadzić), *set up* (założyć), *take over* (przejąć).
- ▶ *What can a company do?* – Jak firma może działać? – wyrażenia: *to be in trouble* (mieć kłopoty), *to do well* (dobrze sobie radzić), *to expand* (rozwijać się), *to fail* (upaść), *to go bankrupt* (zbankrutować), *to have difficulties* (mieć trudności), *to grow* (rozwijać się).

²⁾ Mark Irvine, Marion Cadman (1999). *Commercially speaking*, OUP, s. 33.

³⁾ David Grant, Robert McLarty (1996). *Business Basics*, OUP.

- ▶ *How can we describe a company?* – Jak możemy scharakteryzować firmę? – przymiotniki: *bankrupt* (bankrutująca), *big* (duża), *dynamic* (dynamiczna), *efficient* (efektywna), *medium-sized* (średniej wielkości), *well-run* (dobrze prowadzona).

Praca z tekstem (8 minut) – Uczniowie otrzymują tekst, który samodzielnie czytają:

Peter and Teresa are cousins. They inherited a shop in London and decided to sell unusual gifts from Italy, where Teresa is from and from Australia, Peter's home country. They are full partners – they share responsibility for management and they take an equal share of the profits. They are both liable for any losses.

Silvia, their friend is Spanish. She took over her parents' gift shop and runs it as a sole trader. She has unlimited liability which means that all her personal assets are at risk if something goes wrong. But she doesn't share her profits with anybody and likes her independence. Sometimes, however, she feels a bit insecure.

Marek is Polish. He has worked in the Netherlands for a couple of years and after coming home he opened a small gift shop selling Polish craft products and gifts. As he didn't have enough capital his uncle helped him investing some money in his shop. He doesn't help Marek to run the shop and he doesn't advise him, either. He is only a sleeping partner and his liability is limited to the amount of money invested. He shares profits in proportion to the invested capital.

Peter, Teresa, Silvia and Marek realize that being small businesses they face similar problems, so they decide to join their efforts and form a group in order to get better discounts from suppliers, help one another find original products to sell and learn from each other.

Następnie uczniowie odpowiadają na pytania:

- ▶ *What types of business are mentioned in the text?* – O jakich typach spółek mówi się w tekście?
- ▶ *What is the relationship between Peter and Teresa?* – Jak są spokrewnieni Piotr i Teresa?
- ▶ *What type of business has Sylvia got?* – Jaki rodzaj działalności gospodarczej prowadzi Sylwia?
- ▶ *What about Marek?* – A jaki Marek?
- ▶ *What are they all up to?* – Do czego zmagają bohaterowie tekstu?

Dyskusja (4 minuty) – Uczniowie pod kierunkiem nauczyciela starają się znaleźć pozytywne i negatywne strony posiadania spółki jednoosobowej:

- ▶ (+) you are your own boss, you don't share profits with anybody, you take decisions quickly, you don't have to consult your decisions with anybody, only little capital is necessary to take off. No legal formalities (in GB!!),
- ▶ (–) if you are ill you lose money, when something goes wrong all your belongings are at risk, you can't get a big bank loan, after some time you lack of new ideas.

Nauczyciel przypomina, by uczniowie używali zwrotów: *in my opinion* – moim zdaniem, *I think* – uważam, że, *having in mind* – mając na uwadze, *I don't agree* – nie zgadzam się.

Słuchanie (3 minuty) – Uczniowie słuchają tekstu o amerykańskiej firmie Starbucks, zaopatrującej w kawę rynek USA.

Starbucks company

Here at Starbucks we manufacture coffee. Not just any coffee, we specialize in high quality coffee, and we go all over the world to buy it. We sell the coffee in stores in the USA and Canada – about 400 stores. Many of our stores are located on the West Coast, but we now also have stores in Washington D.C. on the East Coast. Our company is based in Seattle – there's where the head office is, and that's where our first stores were.

Americans drink a lot of coffee. They are interested in quality, and that's why they drink our coffee. Our sales for this year are \$ 285 million, and we have an annual growth rate of more than 75%.

The president of our company is Howard Schulz. Starbucks employs 6,000 people, 60% of them part-time. All 6,000 employees are shareholders of the company. That probably surprises you. You see, Mr Schulz's philosophy is this: the customer and the employee both come first. If our people are happy, they make customers happy.

Na podstawie wysłuchanego tekstu mają wyodrębnić podstawowe informacje, niezbędne do omawiania „własnej” firmy. Są to:

- ▶ *name of the company* – nazwa firmy,
- ▶ *line of business* – dziedzina działalności,

- ▶ *location* – siedziba (tu: *headquarters* – główna siedziba, *subsidiaries* – filie, *offices* – biura),
- ▶ *employment* – zatrudnienie (tu: *full-time*, *part-time employees* – pracownicy zatrudnieni na cały etat lub w niepełnym wymiarze godzin),
- ▶ *shareholders* – akcjonariusze,
- ▶ *turnover* – obroty, *sales* – wielkość sprzedaży,
- ▶ *president of the company* (US), *CEO* (GB) – prezes firmy,
- ▶ *motto of the company* – główna zasada firmy

Prezentacja (5 minut) – Uczniowie w grupach czteroosobowych „tworzą” własną firmę a następnie jedna osoba dokonuje jej prezentacji. Istotne są tu zwroty podane podczas słuchania przez uczniów tekstu z kasyty: *I am a representative of* – jestem przedstawicielem, *I have a pleasure to say a few words about* – mam przyjemność powiedzieć kilka słów o... – *I would like to draw your attention to...* – chciałbym zwrócić państwa uwagę na.

Podsumowanie (2 minuty) – Nauczyciel ocenia wystąpienie ucznia wskazując na pozytywne elementy wypowiedzi. Pytając o typ przedsiębiorstwa gospodarczego, jakim była firma Starbucks, przypomina poznane typy spółek sektora prywatnego.

Praca domowa – Uczniowie mają przygotować opis własnej firmy (mile widziane kolorowe zdjęcia) i umieć o niej opowiadać, a także umieć zadawać pytania innym prezenterom odnośnie ich firm.



Komentarz

Z przyjemnością zauważyłam, iż lekcja podobała się, gdyż uczniowie orientowali się w omawianych zagadnieniach. Więcej uczniów niż zwykle zabierało głos i prawie wszyscy chcieli prezentować „własną” firmę. Przy wyborze zakresu jej działalności było dużo śmiechu, gdyż uczniowie „otwierali” na przykład firmę szyjącą rękawiczki dla wiewiórek! Dyskusja na temat wad i zalet firmy jednoosobowej była niezwykle dynamiczna. Nawet zazwyczaj bierni uczniowie nie chcieli być gorsi i starali się pochwalić własnymi pomysłami na firmę.

Przeprowadzając tę lekcję chciałam wykazać, iż:

- ▶ zajęcia językowe odwołujące się bezpośrednio do wiedzy zdobytej na innych lekcjach są znacznie dla uczniów ciekawsze, gdyż czują się oni kompetentni, wykazują większą aktywność na zajęciach i stają się tym samym ich współtwórcami, co – jak okazało się w trakcie lekcji – daje im nie tylko satysfakcję i możliwość odniesienia choćby drobnego sukcesu, ale i mobilizuje do dalszych wysiłków,
- ▶ uczniowie przekonują się, że lekcje języka obcego nie są oderwane w swej tematyce od pozostałych przedmiotów, z którymi stykają się w szkole, więc widzą spójność programu nauczania i jego uporządkowaną koncepcję metodologiczną, co daje im poczucie pewnej harmonii w kolejnych etapach zdobywania przez nich wiedzy.

(grudzień 2004)

Agnieszka Brzezińska¹⁾
Warszawa

Wien hautnah! – w bibliotece austriackiej lub w szkolnej sali komputerowej

Każdy nauczyciel języka wie, jak ważne dla podniesienia motywacji uczniów jest prowadzenie ciekawych i urozmaiconych zajęć, na

których uczący się mają okazję docenić, do czego jest im potrzebna znajomość języka i jak wiele mogą się dowiedzieć o otaczającym ich świecie

¹⁾ Autorka jest z wykształcenia lingwistką i specjalistką w dziedzinie psychologii skutecznego uczenia się i nauczania. Prowadzi obecnie zajęcia na Wydziale Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego i seminaria w zakresie efektywnego funkcjonowania pamięci i uczenia się.

z informacji przekazywanych w języku, który na co dzień poznają w „sztucznych” warunkach szkolnych. Mając na względzie powyższe stwierdzenie przeprowadziłam lekcje, podczas których uczniowie poznali ważne zagadnienia dotyczące kultury Austrii. Ćwiczyłam sprawność rozumienia ze słuchu, umiejętność samodzielnego tworzenia krótkich wypowiedzi (wyrażanie własnego zdania, sporządzanie opisu wyglądu zewnętrznego) oraz rozwijałam kluczowe umiejętności uczenia się, takie jak czytanie wybiórcze, korzystanie z systemów bibliotecznych i przeglądarek internetowych oraz umiejętność selekcji informacji.

Możliwe jest przeprowadzenie takich lekcji z wykorzystaniem zasobów bibliotek niemieckich – np. biblioteki Instytutu Goethego czy Instytutu Austriackiego – a gdy nie ma takiej biblioteki w miejscowości, w której mieści się nasza szkoła, można wykorzystać szkolną salę komputerową z dostępem do Internetu. Tematyka, którą wybrałam dotyczyła zabytków i kultury Wiednia. Młodzież znała język niemiecki na poziomie średnim (Mittelstufe). Wymagane było rozumienie stosunkowo nieskomplikowanych autentycznych tekstów o charakterze informacyjnym (przewodniki, albumy, informacje w Internecie). W zadaniach pisemnych były ćwiczone głównie opisy (a więc uwagę przykładano do prawidłowej deklinacji przymiotników i rzeczowników wraz z odpowiednim użyciem poprzedzających ich rodzajników określonych i nieokreślonych). Uczniowie mieli nie tylko możliwość ćwiczenia i wzbogacania swoich umiejętności językowych, ale i nauczenia się, gdzie znaleźć i jak korzystać z ogólnodostępnych informacji o kraju, który kiedyś zechcieliby być może sami odwiedzić. Materiały zamieszczone poniżej pozwalają na zaplanowanie dwóch (lub trzech – przy wyborze większej liczby pytań do opracowania) 45-minutowych lekcji.



LEKCJA 1



Wprowadzenie do tematu (w klasie)

Materiały do wykorzystania: nagranie na kasie – *Gespräch über Wien im Zug* – jest

wprowadzeniem do tematu *Wiedeń*. Jest to rozmowa dwóch turystek udających się pociągiem do stolicy Austrii. W nagraniu pojawiają się po raz pierwszy nazwy najbardziej znanych zabytków Wiednia. Stopień trudności tekstu jest średni, tempo mówienia stosunkowo wolne (w tym ćwiczeniu główny nacisk postawiono na wychwycenie przez uczniów nazw poszczególnych zabytków i ich opisów).

Zadanie	Temat	Czas
1. „BURZA MÓZGÓW”	„Co kojarzy wam się z Austrią/ Wiedniem? (przykładowe odpowiedzi: <i>narty, góry, Dunaj/Donau, Habsburgowie, cesarzowa Sissi, sznycel / kawa / sztrudel / sernik po wiedeńsku, inna wymowa niemieckiego, Schönbrunn.</i>)	10 minut
2. HÖRTEXT 1	Ein Gespräch über Wien im Zug ²⁾	5 minut
2a. Hörtext 1 (ponowne odsłuchanie) + ARBEITSBLATT	Arbeitsblatt “Hörtext 1” (odpowiedź na pytania dotyczące nagrania)	5 minut
3. Omówienie odpowiedzi i ewentualne wyjaśnienia słownictwa		10-15 minut
w sumie: 30-45 minut		

Transkrypcja nagrania w języku niemieckim:

Teil A:

Schaffner: Die Fahrausweise bitte! Danke! Nach Budapest bitte in Wien umsteigen.

Ältere Dame: Danke. Bis wohin fahren Sie?

Studentin: Bis Wien.

D.: Kennen Sie Wien gut?

S.: Nein, ich war noch nie da.

D.: Ah, Wien wird Ihnen ganz sicher gefallen. Ich bin mit meinem ersten Mann oft dort gewesen. Wissen Sie, er liebte die Musik über alles. Die Wiener Philharmoniker sind wirklich einmalig, gehen Sie unbedingt in ein Konzert. Auch dieser Chor mit den kleinen Jungen ...ah... ich komme nicht auf den Namen...

S.: Wiener Sängerknaben.

²⁾ M. Müller i in. (2002). *Moment mal!*, Langenscheidt Polska, kaseta 2.4., lekcja 29.

- D.:** Ja, genau! Die Wiener Sängerknaben. Haben Sie die Wiener Sängerknaben mal singen hören?
- S.:** Nein, die Art von Musik mag ich nicht.
- D.:** Na ja, das ist wohl eher etwas für meine Generation...
- S.:** Schon möglich.
- D.:** Wir haben uns oft in ein Kaffeehaus gesetzt. Wir waren oft im Café Central, das ist so wunderbar mit den kleinen runden Tischen und den vielen alten Lampen, diese Atmosphäre ...kennen Sie das?
- S.:** Nein.
- D.:** Da müssen Sie unbedingt einmal hin! Oder ins Café Demel– Demel hat den besten Kuchen.
- S.:** Ich mag nichts Süßes...
- D.:** Ja... die jungen Leute von heute wollen nicht dick werden, aber in Wien laufen Sie viel zu Fuß, und wenn Sie mal keine Lust haben zu laufen, dann steigen Sie in einen Fiaker– in so eine Pferdekutsche– so können Sie sich bequem alle Bauwerke ansehen.
- S.:** Ich habe gerne mehr Zeit um mir die Bauwerke anzusehen.

Teil B:

- D.:** Ah, Sie interessieren sich für Architektur?
- S.:** Ja, ich studiere Architektur und Kunstgeschichte.
- D.:** Dann sind Sie in Wien wirklich richtig.
- S.:** Ja, ich weiß.
- D.:** Was wollen Sie sich alles ansehen?
- S.:** Selbstverständlich die alten barocken Gebäude, die Hofburg und den Dom und vieles mehr, aber mich interessieren vor allem die Jugendstilbauten, wie z. B. die Sezession und die eleganten Bürgerhäuser– die Wandmalereien sind schon etwas besonderes, aber ich sehe mir auch die modernen Häuser an.
- D.:** Ja, die Sezession ist ganz hübsch.
- S.:** Kennen Sie das Hundertwasserhaus?
- D.:** Nein.
- S.:** Hundertwasser ist ein bekannter österreichischer Künstler, er möchte, dass die Menschen sich in den Häusern wohlfühlen, deswegen sind die Häuser bunt, jede Wohnung ist anders und es gibt keine Ecken und geraden Wände.
- D.:** Das kann ich mir gar nicht vorstellen...
- S.:** Das sieht ganz schön aus.
- D.:** Ja... heute baut man oft so kalt, alles ist grau oder ganze Wände sind aus Glas, schrecklich! So etwas passt nicht zu Wien! Da ist so ein buntes Haus wohl eine Ausnahme.

- S.:** Ein Haus mit viel Glas kann auch sehr schön sein: das Haashaus möchte ich mir auch auf jeden Fall noch ansehen!
- D.:** Ist das auch so ein buntes Haus?
- S.:** Nein, das Haashaus ist ein sehr großes Haus, aus viel Glas und Stein, es wurde 1990 fertiggebaut.
- D.:** Nein, das habe ich noch nie gesehen. Was lesen Sie da eigentlich?...

▼ Pytania dotyczące treści nagrania – Arbeitsblatt Hörtext Wien

Teil A:

- Warum besuchte die ältere Frau früher so oft Wien?
Ihr Mann liebte die Musik, und deshalb haben sie gemeinsam die Stadt besucht.
- Welche berühmten Orchester/ Chors nennt sie?
 - Die Wiener Philharmoniker
 - Die Wiener Sängerknaben
- Wer singt in dem genannten Chor?
Bei den Wiener Sängerknaben singen kleine Jungen.
- Welche Cafes nennt die Frau und was ist an ihnen so besonders?
 - Cafe Central: die Innenausstattung: die kleinen runden Tische und kleine Lampen
 - Cafe Demel: der Kuchen
- Wenn man die Wiener Innenstadt besichtigen möchte, kann man entweder viel zu Fuß gehen, oder(einen Fiaker/eine Pferdekutsche nehmen)

Teil B:

- Welche Gebäude möchte sich die Studentin vor allem ansehen?
 - den Wiener Dom
 - die Hofburg
- Welcher andere architektonische Stil wird noch erwähnt?
Die Sezession (Jugendstilbauten)
- Was ist so besonders am Hundertwasserhaus und warum hat der Architekt es so entworfen?
Es ist ganz bunt, die Wände sind schief, und es gibt keine Ecken, außerdem ist jede Wohnung anders. Der Architekt wollte, dass sich die Bewohner in ihren Wohnungen wohlfühlen
- Wie heißt das berühmteste Wiener Glashaus, dass 1990 fertiggebaut wurde?
Das Haashaus.



LEKCJA 2 i 3

Lekcje odbywają się w bibliotece lub w sali komputerowej z dostępem do Internetu.

1. Odpowiedź pisemna na pytania na podstawie informacji z odpowiedniej literatury lub stron internetowych

Czas potrzebny na podanie odpowiedzi na każde pytanie zależy od tego, jakie są umiejętności uczniów w zakresie samodzielnego korzystania z danych źródłowych i wyszukiwania informacji w literaturze / Internecie, od ich umiejętności językowych, i od tego, czy nauczyciel udzieli konkretnych wskazówek dotyczących źródła poszukiwanych informacji (np. bibliografia konkretnej pozycji książkowej, sygnatura biblioteczna, bezpośredni link na stronę internetową itd.).

2. Omówienie prac i odpowiedzi na pytania

Uwagi do lekcji – nauczyciel określa czas poszukiwań uwzględniając czasochłonność możliwych „problemów logistycznych” (w szczególności: dojazd i wejście na teren biblioteki całości grupy, czy w przypadku pracy w sali komputerowej rozmieszczenie uczniów przy stanowiskach, uruchomienie i sprawdzenie poprawnego działania kom-

puterów i szybkości pobierania danych z Internetu, ewentualnie również przydzielenie poszczególnym uczniom odmiennych zadań i związane z tym udzielanie dodatkowych informacji). Ustala też liczbę pytań – ile pytań chce przydzielić każdemu z uczniów i czy chce uwzględnić pytania wymagające dłuższej wypowiedzi pisemnej (oznaczone każdorazowo dopiskiem *Zusatzaufgabe*). Określa też, jakie umiejętności uczniowie mają w szczególności ćwiczyć: samodzielność w nauce (umiejętność korzystania z bibliotek, informatycznych systemów wyszukiwania), czytanie wybiórcze, sporządzanie krótkich wypowiedzi pisemnych. Ustala, jakie nowe informacje uczniowie mają sobie przyswoić: wiadomości z zakresu kulturo- i krajoznawstwa danego obszaru językowego (tradycje, zwyczaje, zabytki, kultura i sztuka itd.), nowe słownictwo oraz określa główny cel zajęć: wzbudzenie zainteresowania uczniów kulturą kraju nauczanego języka obcego, motywowanie do nauki przez wprowadzenie urozmaiconej formy zajęć, wskazanie na możliwości uczenia się przy pomocy komputera lub zasobów bibliotecznych.

Poniższa tabela przedstawia możliwe rodzaje instrukcji i poziom ćwiczonych umiejętności:

Instrukcja:	Samodzielność	Czytanie wybiórcze
– całkowite nieujawnianie źródła informacji.	Bardzo wysoka Umiejętności: – biblioteka: podejmowanie decyzji w którym dziale szukać, które pozycje dostarczą poszukiwanych informacji, – Internet: korzystanie z wyszukiwarek.	Bardzo wysoka Wymagania: – umiejętność korzystania ze spisu literatury, – wnioskowanie o treści na podstawie tytułów, dat publikacji itd.
– ujawnianie źródła informacji przez podanie bibliografii autora książki i tytułu (ew. działu), bądź sygnatury w bibliotece.	Wysoka Umiejętności: – właściwe korzystanie z zasobów bibliotek, – wyszukiwanie pozycji na podstawie sygnatur bibliotecznych, według autorów, działów tematycznych itd.	Bardzo wysoka Wymagania: – umiejętność korzystania ze spisu literatury, – wnioskowanie o treści na podstawie tytułów, dat publikacji itd.
– ujawnianie źródła informacji przez podanie linku na tzw. „homepage” czy stronę „startową” (posiadającą podstrony, na których mieści się poszukiwana informacja).	Wysoka Umiejętności: – poruszanie się w nawigacji stron internetowych – nietracenie z oczu celu zadania (samodyscyplina!)	Bardzo wysoka Wymagania: – wnioskowanie o treści na podstawie tytułów, wyróżnień w tekście, elementów wizualnych.
– ujawnianie źródła przez podanie bezpośredniego linku na stronę docelową (bez konieczności poszukiwania informacji na kolejnych podstronach).	Niska	Średnia

▼ **Propozycje zadań:** praca w bibliotece obcojęzycznej (bądź w sali komputerowej z dostępem do Internetu)³⁾

Fragenauswahl zum Thema "Wien" zur Bearbeitung in der Bibliothek/Internet:

▶ HUNDERTWASSER: Welche berühmten Gebäude in Wien hat Hundertwasser entworfen und was befindet sich heutzutage in ihnen?

1. Das Hundertwasser Wohnhaus in der Löwengasse (drinnen befinden sich normale Wohnungen)

2. Die Müllverbrennungsanlage Spittelau (drinnen befindet sich eine komplette Müllverbrennungsanlage)

(Zusatzaufgabe: Wähle dir eins dieser zwei Gebäude aus und beschreibe in 10 vollen Sätzen wie es aussieht: Formen, Farben, architektonische Elemente, etc.)

(Internet: Hundertwasserhaus Wien <http://www.hundertwasserhaus.info>, <http://www.hundertwasser.de/deutsch>, Rundgang durch das Hundertwasserhaus Wien <http://www.hundertwasserhaus.at/a/arc/rundgang.htm>, kurzer Film: <http://www.aeiou.at/aeiou.film.o/o1409>; Informationen (Biographie, Architektur, Philosophie) über den Architekten <http://www1.kunsthau Wien.com/deutsch/hundertwasser.htm>, Müllverbrennungsanlage Spittelau (Bild): <http://www.vienna.cc/deutsch/fernwaerme4.htm>)

▶ HAASHAUS: Wo steht das sehr moderne Haashaus?

Direkt im Zentrum am Stephansplatz, gegenüber vom Stephansdom.

(Zusatzfrage: Finde ein Bild vom Haashaus und beschreibe in 5 Sätzen wie es aussieht: Form, Baumaterial, ev. Lage, etc. beschreibe in weiteren 5 Sätzen, ob es dir gefällt und ob deiner Meinung nach so ein modernes Gebäude mitten in die Altstadt passt.)

(Internet: (Bild + Text) <http://www.vienna.cc/deutsch/haashaus.htm>, <http://www.8ung.at/wienerleben/haashaus.html>; Bild und Beschreibung <http://www.wien-vienna.at> rechts im Linkverzeichnis auf "Haashaus" klicken)

▶ JUGENDSTILARCHITEKTUR: Welche berühmten Gebäude in Wien wurden im Jugendstil erbaut und was sind ihre charakteristischen Merkmale?

Das Gebäude der Secession, Wohnhäuser Linke Wienzeile 38/40, Kirche am Steinhof, U-Bahnstation Karlsplatz, etc. Charakteristisch sind ganz besonders die Blumenmuster, Ornamente und Verzierungen, die die Fassaden der Gebäude schmücken.

(Zusatzfrage: Finde ein Bild von einem dieser Gebäude und beschreibe es in 5 Sätzen: welche Muster siehst du, welche Farben hat es, nenne zusätzlich den Namen des Gebäudes und den Architekten, der es gebaut hat.)

(Internet: Bilder zum Thema "Secession" <http://www.wien-vienna.at> rechts im Linkmenü "Secession", "Karlsplatz" u.ä. anklicken)

▶ KLIMT: Wer war Gustav Klimt und wann hat er gelebt?

Gustav Klimt war einer der berühmtesten österreichischen Maler (geb. 1862-gestorben 1918)

(Zusatzfrage: Versuche Bilder von Gustav Klimt zu finden, wähle dir eins aus und beschreibe in ca. 10 Sätzen was darauf zu sehen ist, und ob du gerne so ein Bild auch bei dir zu Hause aufhängen möchtest)

(Internet: <http://www.klimt-landschaften.at> Bilder von Gemälden sind im Link "Galerie" zu sehen; Klimts Portrait: <http://www.museumonline.at/1996/schulen/pinka/klimt.html>; Video vom Beethoven Fries unter <http://aeiou.at/aeiou.film.o/o35a>;

³⁾ Przydatne adresy: **Austriackie Forum Kultury** w Warszawie, ul. Prózna 8 oraz Instytut Austriacki w Krakowie, ul. Krupnicza 42 (wydarzenia kulturalne: pokazy filmów niemieckich, wystawy malarstwa i fotografii, koncerty itp.); www.austria.org.pl: **Biblioteka Austriacka w Warszawie**, ul. Dobra 56/66, ogólnodostępna w godzinach otwarcia Biblioteki Uniwersyteckiej; **Biblioteki Austriackie i Cytelnie Austriackie w innych miastach:** Poznań, ul. Zwierzyniecka 7 (Austriacki Ośrodek Kultury i biblioteka), Wrocław, Plac Uniwersytecki 1, Opole, ul. Piłsudskiego 5, Kraków w Bibliotece Jagiellońskiej, ul. Mickiewicza 22; **Biblioteka Instytutu Goethego** w Warszawie, ul. Chmielna 13a, w Krakowie: Rynek Główny 20 (www.goethe.de/ms/kra/deindex.htm); **Wiedeń w Internecie:** np.: www.wien.gov.at, www.aeiou.at (System Informacji o Kulturze Austriackiego Ministerstwa Edukacji: pliki audio/wideo!), www.wien-vienna.at: (zdjęcia i ciekawe informacje nt. zabytków Wiednia); www.mediathek.ac.at (pliki audio).

Bild vom "Kuß" in der Galerie im Schloss Belvedere <http://www.wien-vienna.at>, rechts im Linkmenü auf "Belvedere" oder "Klimt" klicken)

- ▶ KAFFEEHÄUSER: Nenne drei berühmte Wiener Kaffeehäuser im 1. Bezirk

z.B. *Café Central*, *Café Europa*, *Café Havelka*, *Café Demel*, *Café Sacher*

(Zusatzfrage: Versuche herauszufinden welche Kaffeesorten man in einem Wiener Kaffeehaus bestellen kann– nenne 5 Sorten– und beschreibe wie sie serviert werden, bzw. woraus sie bestehen.)

(Internet: Demel (Bilder): z.B.: http://www.2travelande.com/images_pays/images-autriche/cafe.viennois.demel.jpg – auf dieser Seite gibt es auch eine Audiodatei wo man die österreichische Hymne hören kann; Havelka (Bilder): <http://www.fotoleonhard.com/cafes/havelka-g.jpg>; Havelka (Bild+ Text): <http://www.wien-vienna.at> rechts im Linkverzeichnis "Café Havelka" anklicken; Sachertorte (Bild): <http://www.lysator.liu.se/~eru/nisse/sacher.jg>; <http://www.torta.hu/images/sacher.jpg>; Hotel und Café Sacher: <http://www.vienna.cc/wienprix/sacher.jpg>; Texte über die Sachertorte: <http://sachertorte.sacher.com>, Sacher Cafes in Österreich: <http://cafes.sacher.com>)

- ▶ MOZART: Welche berühmten Opern hat Mozart komponiert (nenne mindestens zwei!)

Die Entführung aus dem Serail, *die Zauberflöte*, *die Hochzeit des Figaro*, *Don Giovanni*

(Zusatzfrage: Wähle dir eine dieser Opern aus und versuche herauszufinden; worüber sie handelt: beschreibe die Handlung in ca. 10– 15 Sätzen).

(Internet: Beschreibung der Oper "Zauberflöte" http://www.klassika.info/komponisten/mozart/oper/kv_384; Beschreibung der Oper "Die Entführung aus dem Serail" http://www.klassika.info/komponisten/mozart/oper/kv_620; Bilder von Papageno Kostümen gefunden bei der

"Bildersuche" bei www.google.com nach dem Eintippen "Papageno")

- ▶ OPERNBALL: Wo und wann findet der berühmteste Wiener Opernball statt?

Der Wiener Opernball findet jedes Jahr in der Wiener Staatsoper im Winter statt (Ende der Karnevalsaison)

(Internet: (Bild) <http://vienna.cc/deutsch/staatsoper4.htm>; (Text+ Bilder) <http://www.wien-vienna.at> rechts in der Linkleiste auf "Oper" klicken)

▼ Komentarz: omawiana forma lekcji umożliwia nauczycielowi optymalne dopasowanie do konkretnych potrzeb. Możliwe jest poprowadzenie lekcji nawet ze stosunkowo dużymi grupami przy zachowaniu wysokiego poziomu zajęć (w przypadku Biblioteki Austriackiej w Warszawie nawet do 40 osób, w przypadku sali komputerowej w zależności od wielkości pomieszczenia i liczby stanowisk komputerowych. Nauczyciel ma możliwość wyboru między pracą indywidualną a pracą w grupach. Możliwe jest też dostosowanie zadań do poziomu umiejętności i zainteresowań uczniów przez dokonanie wyboru, na które pytania dana osoba / grupa ma odpowiedzieć (np. przyporządkować różnym grupom różne pytania, bądź prosić każdą grupę o odpowiedzi na wszystkie pytania i tylko jedno z nich rozwiniąć.) Można też osobom zainteresowanym polecić dodatkowe teksty do samodzielnej już pracy. Na przykład:

- ▶ Inne teksty i nagrania dotyczące tematyki Wiednia:

- Hörtext: Wien (Thema: Lage, Verhältnis zur Tradition und zu den Nachbarländern auf dem Balkan), in: Em Hauptkurs (DaF für die Mittelstufe), Hueber Verl., Lekt. 2, s. 36

- Bildbeschreibung und Lesetext über Friedensreich Hundertwasser und das Hunderwasserhaus in Wien, in: Em Hauptkurs (s.o.), Lekt. 2, s. 42 und 43

Bez względu jednak, jakie możliwości wybierzemy, uczniom podobają się lekcje, na których mogą sami wybierać interesujące ich teksty.

(kwiecień 2004)

MATERIAŁY PRAKTYCZNE

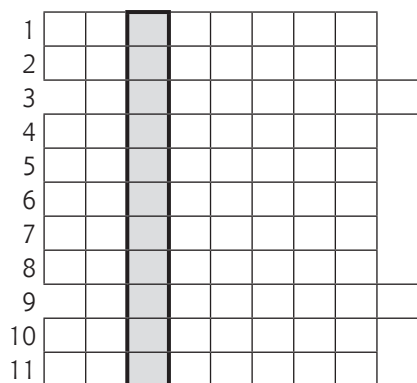


Maria Mameła¹⁾
Toruń

Sentencje łacińskie w krzyżówkach

Kto to powiedział? W poniższych krzyżówkach należy podać nazwisko osoby, której przypisuje się te słowa. Ułatwiają one zapamiętanie czy przypomnienie sobie znanych sentencji i mogą być pomysłem dla nauczycieli, by zachęcić uczniów do układania podobnych diagramów.

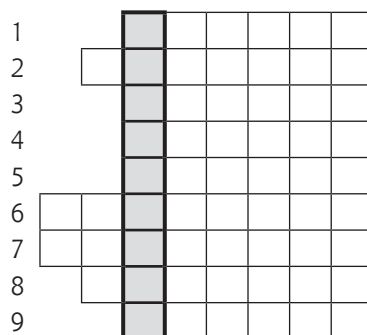
1. Semper idem, 2. Ab ovo, 3. Asino lyra superflue canit, 4. Vox populi, vox Dei, 5. Idem velle atque idem nolle ea demum firma amicitia est, 6. Civis totius mundi, 7. Amat victoria curam, 8. Ducunt volentem fata, nolentem trahunt, 9. O, nimium felix, o felicissima vita rustica! 10. Homo est animal bipes rationale, 11. Ignoscas aliis multa, nihil tibi.



Rozwiązanie: 1. Ksantypa 2. Horatius 3. Hieronim 4. Hesiodus 5. Catilina 6. Diogenes 7. Catullus 8. Cleantes 9. Klonowic 10. Boethius 11. Ausonius

Hasło: Aristoteles (Consuetudo est / quasi / altera natura)

1. A multis animalibus decore vincimur, 2. Audendo magnus tegitur timor, 3. Amicus certus in re incerta cernitur, 4. Bonum commune est melius quam bonum, unius 5. Ventum seminabunt et turbinem metent, 6. Iam agnosco Carthagenis, fortunam, 7. A doctis pretium scelus est sperare poetis, 8. Capit omnia tellus, quae genuit, 9. Ab alio exspectes, alteri quod feceris.

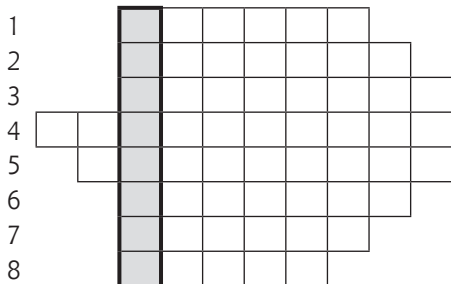


Rozwiązanie: 1. Seneca, 2. Lucanus, 3. Ennius, 4. Tomasz, 5. Ozeasz, 6. Hannibal, 7. Ovidius, 8. Lucanus, 9. Seneca

Hasło: Suetonius (Ad Kalendas Graecas)

1. Aliena vitia in oculis habemus, a tergo nostra sunt, 2. Amor non est medicabilis herbis, 3. Lugete, o Veneres Cupidinesque et quantum est hominum venustiorum, 4. Ait, aio; negat, nego, 5. Caninam pellem rodere, 6. Brevibus momentis summa verti, 7. Moribus antiquis stat res Romana virisque, 8. Nemo ante mortem beatus.

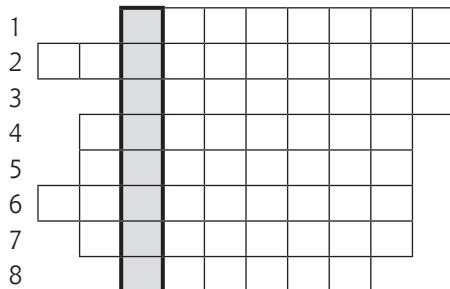
¹⁾ Autorka jest nauczycielką – bibliotekarką w Zespole Szkół nr 24 w Toruniu.



Rozwiązanie: 1. Seneca, 2. Ovidius, 3. Catullus, 4. Terentius, 5. Martialis, 6. Tacitus, 7. Ennius, 8. Solon

Hasło: Socrates (Talis hominibus fuit oratio, qualis vita)

1. Ad unguem factus homo, 2. Diem perdiidi, 3. Scio me nihil scire, 4. Decede mihi de sole, 5. Infelicissimus genus infortunii est fuisse felicem, 6. Animula vagula blandula, 7. Quod erat demonstrandum, 8. Ambitiosa non est fames.



Rozwiązanie: 1. Horatius, 2. Suetonius, 3. Socrates, 4. Diogenes, 5. Boethius, 6. Hadrianus, 7. Euclides, 8. Seneca

Hasło: Hesiodus (Vox populi, vox Dei)

Bibliografia

Czesław Michalunio (2004), *Dicta. Zbiór łacińskich sentencji, przysłów, zwrotów i powiedzeń z indeksem osobowym i tematycznym*, Kraków: Wyd. WAM „Ignatianum”.

(kwiecień 2005)

Marcin Mizak¹⁾
Lublin

Wypowiedź pisemna – i jej zróżnicowanie²⁾

Często ćwiczę się z uczniami tylko kilka wypowiedzi pisemnych, takich jak list, rozprawka, opowiadanie czy recenzja, zapominając o przeogromnym bogactwie języka, tzn. o różnorodnych sytuacjach, w których (z konieczności bądź spontanicznie) sięgamy po pióro (lub coraz częściej po klawiaturę). Sytuacje te wykraczają poza granice listu, rozprawki, opowiadania czy recenzji. Przypomina mi się tu Wittgenstein, austriacki filozof, który tak napisał o zróżnicowaniu w języku (2000:20):

„Lecz ile jest rodzajów zdań? Stwierdzenie, pytanie i rozkaz? – Istnieje niezliczona ich ilość: niezliczona ilość sposobów użycia tego wszystkiego, co zwiemy „znakiem”, „słowem”, „zdaniem”. I mnogość ta nie jest czymś stałym, raz na zawsze danym; powstają bowiem, można rzec, nowe typy języka, nowe

gry językowe, a inne stają się przestarzałe i idą w zapomnienie”³⁾.

Myszę, że tak jak istnieje *niezliczona* ilość sposobów użycia tego wszystkiego, co zwiemy „zdaniem”, tak samo istnieje *niezliczona* ilość sposobów tego wszystkiego, co nazwiemy „wypowiedzią pisemną”. Nie argumentuję tej, prawdopodobnie kontrowersyjnej dla niektórych tezy, ale wierzę, że Wittgenstein podpisałby się pod tym stwierdzeniem.

Zadaniem poniższego materiału jest podkreślenie tej różnorodności. Zwracam uwagę na mniej znane formy wypowiedzi pisemnej, jak na przykład „dialog” czy „prognoza pogody”. Zaznaczam jednak, iż przedstawiam tylko wycinek tej niebywałej różnorodności. Tym samym zachęcam nauczycieli do poszukiwań

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

²⁾ Jest to materiał praktyczny z mojej nieopublikowanej książki pod roboczym tytułem: *Resource Book for Upper-Intermediate and Advanced Students of English*.

³⁾ Wittgenstein, L. (2000), *Dociekania Filozoficzne*. Warszawa: PWN. Przełożył Bogusław Wolniewicz.

innych rodzajów wypowiedzi pisemnej. Jest ich niezliczenie wiele. Mnogość ta nie jest też czymś stałym. Jedne formy pisarskie idą (w pewnym stopniu) w zapomnienie (np. limeryk), inne powstają do życia (np. e-mail). Uważny czytelnik zauważy w przedstawionym materiale brak zarówno niezmiernie popularnego w obecnych czasach gatunku pisarskiego, jakim jest e-mail, jak też brak niezmiernie rzadkiego w obecnych czasach gatunku pisarskiego, jakim jest limeryk. Pominięcia te są

celowe. Celem jest zachęta do poszukiwania różnorodności w języku.

Przedstawiony materiał jest skategoryzowany na dwa sposoby. Oprócz kryterium gatunkowego (*criterion by genre*) występuje też kryterium tematyczne (*criterion by topic*). Wierzę, że dzięki tym dwóm kryteriom łatwiej będzie dopasować materiał do potrzeb podręcznika czy przerabianego na lekcji zagadnienia. Załączam również arkusz do oceny gotowej pracy pisemnej. Może z niego skorzystać nauczyciel, jak też sam uczeń⁴⁾.

WRITING	
1	ANIMALS FOR AND AGAINST COMPOSITION
	You see the announcement below in <i>Wildlife</i> , an international magazine: We invite you, our readers, to submit a composition on animal experiments. We will publish one composition from each country. Your composition should outline arguments in favour and against experiments carried out on animals. You should end your piece with a well-balanced consideration of the points discussed. Write your composition . (150 – 250 words)
2	BODY LANGUAGE LEAFLET
	Due to unpleasant incidents related to body language in the past, the Heathrow airport authorities have asked you, the famous manwatcher, to prepare a leaflet aimed at overseas passengers who may not be familiar with the non-verbal communication in Britain. Write a leaflet saying what sort of body signals are commonly to be found at the airport, what common misunderstandings may result, and what can be done to avoid misinterpretations, or indeed, cross cultural clashes. Write your leaflet . (150 – 250 words)
3	BUSINESS LETTER OF COMPLAINT
	Write a letter of complaint to a company complaining about an unsatisfactory product. The product was endorsed on television by big names and was supposed to be "flawless". Write your letter . (150 – 250 words)
4	COMPUTERS ARTICLE
	An international magazine is running a series of articles on computer-related problems. You have been invited to contribute an article on this topic. Write your article . (150 – 250 words)
5	THE ENVIRONMENT SOLUTIONS TO A PROBLEM COMPOSITION
	You are a member of the Green Party and it is your turn to contribute a composition to your monthly "Friends of the Earth". The head of the party has given you a list of questions and you have chosen the following: <i>Pollution is on the increase. Why is this and what can be done about it?</i> Write your composition . (150 – 250 words)
6	FILM REVIEW
	Your school English language magazine is doing a series of reviews of films called "GIVE IT A MISS vs. IT'S A MUST-SEE!" Write a review of two films you have seen recently, saying why the students of the school should "steer clear" of one of the films and why the other film is worth seeing. Write your review . (150 – 250 words)
7	FOOD RECIPE
	An English women's magazine has invited its readers to send in two recipes of typical national or local dishes that are a speciality of the country or region. Write your recipes . (150 – 250 words)
8	HEALTH DIALOGUE
	Write a dialogue between a doctor and a patient, one of them complaining to the other. Write your dialogue . (150 – 250 words)

⁴⁾ O korzyściach płynących z „uczniawaluatora” piszę w artykule *Uczeń-ewaluator*, „Języki Obce w Szkole” 6/2005, s. 202-207.

9	LANGUAGE	ADVANTAGES AND DISADVANTAGES COMPOSITION
	Following a class discussion on language you have been asked to write a composition outlining the advantages and disadvantages of learning a foreign language in the country where it is spoken. Write your composition . (150 – 250 words)	
10	METAPHOR	SCIENTIFIC PAPER
	You are a university teacher who has an MA in linguistics. You have just been reminded by your professor that it is time you published a short paper. You have pulled yourself together and decided to write about metaphors. The title of your paper is “ <i>Metaphors in everyday life of everyday people</i> ”, and it is going to appear in a serious linguistic periodical. Write your paper . (150 – 250 words)	
11	MUSIC	GUIDEBOOK ENTRY
	Your local area is keen to encourage foreign tourists. You have been asked to write an information sheet for visitors to your region. The purpose is to inform them about the main music festivals that occur throughout the year. Write your entry . (150 – 250 words)	
12	MYSTERIES	FORMAL LETTER
	You work at the Universal Studios in Florida. One of your recent attractions is called A MYSTERY TOUR and you have advertised it as the event of the decade. You have just received a letter from a parent whose daughter and son very much want to go on the tour. However, as the word mystery may refer not only to the harmless phenomena such as <i>flying saucers</i> but also to some gruesome ones such as <i>spontaneous human combustion</i> , the parent insists on receiving a more detailed programme of the tour to find whether it is really suitable for her children. Write a letter to the parent briefing her on the programme of the tour as well as assuring her that the content of the tour is suitable for children and adults alike. Add any other necessary information. Write your letter . (150 – 250 words)	
13	PEOPLE	TESTIMONIAL
	You are the headmaster of a school of English in Poland. Your former student wants to spend a year looking after children in England and has asked you to write a character reference. Write a testimonial indicating why you would support this person’s application. Write the testimonial . (150 – 250 words)	
14	POLITICAL CORRECTNESS	INFORMAL LETTER
	A friend of yours who you met while studying in Poland has written to you asking for help. She is concerned about one of the subjects on her <i>Matura Topic List</i> . The topic is: POLITICAL CORRECTNESS. She knows nothing about it, but remembers you referred to PC a couple of times during your stay in Poland. Anyway, you are an American, you live in a very politically correct country so you are an expert. Write a letter to your friend giving her as much information about political correctness as you can. Write your letter . (150 – 250 words)	
15	RELIGION	OPINION COMPOSITION
	A radio station is making a survey on religion and has asked its listeners to send in their opinions on the following statement: <i>Christmas should be abolished</i> . Write your composition giving reasons for either agreeing or disagreeing with this comment. Write your composition . (150 – 250 words)	
16	SCHOOL	REPORT
	The headmaster of the college you attend wants to improve its general image. This is why he has asked the students to write a report. Comment on the teachers of the college, the course content, the facilities, the building where the classes take place, etc. Also make any recommendations or suggestions you feel are appropriate. Write your report . (150 – 250 words)	
17	SPORT	DISCURSIVE ESSAY
	Your English class has just had a discussion about sport. Your teacher has now asked you to write a discursive essay giving your opinion on the subject. This is the title of the essay: <i>The importance of sport</i> . Write your essay . (150 – 250 words)	
18	STORIES	STORY
	The editor of your college language magazine has asked you to write a story which begins: “ <i>It was still dark when Ruth set out</i> ” or ends: “ <i>Love is the only thing that keeps me sane</i> ”. Write your story . (150 – 250 words)	

19	THE WEATHER	WEATHER FORECAST
	Write 4 weather forecasts: one for a day in summer, one for a day in autumn, one for a day in winter, and one for a day in spring. Write your forecasts . (150 – 250 words)	
20	WORK	LETTER OF APPLICATION
	Write a letter of application to an English company for a post as ... (choose your job). Please enclose your CV with the letter. Write your letter and CV . (150 – 250 words)	
21	REVISION	ADVERTISEMENT
	A publishing company has asked you to design a lively advertisement for an English coursebook. (80 words)	

WRITING											
ASSESSMENT CRITERIA	EXPLANATION	MARK (%)									
1 LENGTH	Is it too long, too short, just right?	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100
2 PROOF-READING	Punctuation, spelling, capitalisation	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100
3 GRAMMAR	Good range of structure, agreement, word order, prepositions	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100
4 VOCABULARY	Appropriate use and range of words	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100
5 LAYOUT	Are the paragraphs clearly and logically organised?	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100
6 CONTENT	Is it interesting, is there any irrelevance, repetition or deviation?	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100
7 LINKS	Use of linking devices	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100
8 REGISTER	Is the style appropriate, is it used consistently?	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100
9 HANDWRITING	Is it legible, does it make a good impression?	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100
10 TASK FULFILMENT	The task achieved and properly interpreted, no relevant omission	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100
11 GENERAL IMPRESSION	Overall effect on the target reader – positive or negative?	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100
GLOBAL ACHIEVEMENT =											

(grudzień 2005)

Nora Orłowska¹⁾
Sopot

Misterioso hallazgo en el mar – Tajemnicze znalezisko w morzu²⁾

Sztuka teatralna w języku hiszpańskim

Na Uniwersytecie Gdańskim w roku 2004 podczas II Bałtyckiego Festiwalu Nauki przedstawiono sztukę w trzech aktach *Misterioso hallazgo en el mar*.

Punktem wyjściowym sztuki jest znalezienie przez statek rybacki tajemniczego pojemnika w morzu, niedaleko małego państwka położonego na wyspach. Podejrzewa się, że

¹⁾ Autorka jest kierownikiem Sekcji języka hiszpańskiego, włoskiego i polskiego Studium Języków Obcych Uniwersytetu Gdańskiego.

²⁾ Współautorem sztuki jest Andrzej Orłowski – profesor w Morskim Instytucie Rybackim.

pojemnik zawiera broń atomową, chemiczną lub bakteriologiczną. Od tego momentu akcja toczy się w szybkim tempie. Dziennikarze telewizyjni chcą uzyskać jak najwięcej informacji, powołuje się specjalną komisję, składającą się z najbardziej reprezentatywnych znakomitości tego państewka, która ma podjąć jakieś decyzje....

Język sztuki jest zrozumiały przez aktorów, którymi byli studenci po dwóch latach nauki języka hiszpańskiego (240 godzin). Żeby przyciągać widzów bardzo słabo jeszcze znających język, wprowadziliśmy postać narratora streszczającego akcję sztuki w języku polskim.



Misterioso hallazgo en el mar

Personajes: la LOCUTORA, el LECTOR DEL INFORMATIVO, la ACTRIZ, el PESCADOR NUMERO 1, el PESCADOR NUMERO 2, el CAPITAN DEL BARCO, el RADIOTELEGRAFISTA, el GENERAL, el CORRESPONSAL, el JEFE DE LOS BOMBEROS, el GOBERNADOR, el MEDICO, la ENFERMERA, el JEFE DE LA POLICIA, 2o. POLICIA, el REPRESENTANTE DEL GREMIO DE LOS PESCADORES, el RECTOR, el REPRESENTANTE DEL PARLAMENTO ESTUDIANTIL

PRIMER ACTO

EN EL ESCENARIO:

a la derecha: una caja que simula el televisor.

a la izquierda: el barco que navega, un radioteléfono

en el centro: el palacio del gobernador: una mesa y sillas.

NARRADOR: Día bueno szanownej publiczności. Znajdujemy się malutkim państwie latynowskim na Islas Dobles. Nazwa oznacza Wyspy Podwójne. Między wyspami znajduje się słynna cieśnina znana jako Paso Doble. Wyspy otoczone są Oceanem, w który są zapatrzeni mieszkańcy, żądni przerywających nudę sensacji. W pewnej chwili z jedynej stacji telewizyjnej – dochodzi przerywając kolejny odcinek telenoweli – komunikat:

Rybacy z sejnery Santa Cecylia wyłowili niezidentyfikowany pojemnik...

Przed państwem studenci drugiego roku zarządzania Uniwersytetu Gdańskiego w sztuce pod tytułem: *Tajemnicze znalezisko w morzu.*

MUSICA: *la hora "plin, plin"*

LOCUTORA: Buenos días, señoras y señores, son las seis de la mañana, iniciamos nuestro programa. Primero damos las informaciones

LECTOR DEL INFORMATIVO: Informativo del programa primero de TV ISLAS DOBLES. Buenos días. Hoy, 29 de mayo, como siempre toda la población inicia otro día feliz en nuestras islas. El gobernador va a descansar después de toda una semana de mucho trabajo. El tiempo para hoy: sol y calor, ideal para ir a pasear o a la playa. Nuestros barcos de pesca están pescando. Les deseamos que tengan muy buenos resultados.

CARTEL: PROPAGANDA

ACTOR: ¡iiiQué sabrosa!!! Me gusta muchísimo. Margarina DOBLE. Doble gusto, doble clase, doble precio.

Unta el pan con margarina y lo prueba, después toma agua

MUSICA

SONIDOS DE BALLENAS, OLAS.

PESCADOR NUMERO 1: En la radio dijeron que hoy vamos a tener buen tiempo. Ojalá tengamos también muchos atunes.

PESCADOR NUMERO 2: Mira, en la red hay algo grande y pesado.

PESCADOR NUMERO 1: Ya lo dije yo, es un atún enorme.

PESCADOR NUMERO 2: Hay que sacarlo. Ayúdame, es muy pesado.

Sacan la red con un cilindro.

PESCADOR NUMERO 1: Capitán, capitán. Hemos pescado algo raro

PESCADOR NUMERO 2: Muy raro

CAPITAN: ¿Qué es esto? Una cápsula. Aquí tiene unas inscripciones, no entiendo nada. Hay que llamar al puerto.

Toma el radioteléfono y llama

MUSICA: *ruido de la radio el radiotelegrafista sale de un costado (el derecho) con un teléfono en la mano, el cable suelto.*

RADIOTELEGRAFISTA: Aquí el puerto. Aquí el puerto.

CAPITAN: Aquí el Santa Cecilia. Hemos encontrado una cápsula con forma de cilindro muy rara con una inscripción que no comprendemos.

RADIOTELEGRFISTA: ¿Es grande? ¿Cuánto mide?

CAPITAN: ¿Cuánto mide?

Los pescadores la miden con las manos.

PESCADOR 1: Más o menos un metro y cincuenta centímetros.

CAPITAN: No tenemos centímetro, más o menos un metro y cincuenta centímetros.

RADIOTELEGRAFISTA: Puede leerme las palabras. Voy a escribirlas.

CAPITAN: Pescador, dícteme las palabras.

PESCADOR NUMERO 1: W (doble uve)

CAPITAN: W (doble uve)

PESCADOR NUMERO 1: O

CAPITAN: O

PESCADOR NUMERO 1: D (de)

CAPITAN: D (de)

PESCADOR NUMERO 1: A

CAPITAN: A

PESCADOR NUMERO 1: UODA

CAPITAN: UODA

RADIOTELEGRAFISTA: ¿UODA? ¿Qué es eso?

PESCADOR NUMERO 1: Hay más: es data na dopi cja

CAPITAN: Hay más: es data na dopi cja

RADIOTELEGRAFISTA: ¿es data na dopi cja? ¡¿CIA?!

Música: brrrrmm

RADIOTELEGRAFISTA: General, general. El Santa Cecilia ha encontrado una cápsula sospechosa. Dice algo de UODA y CIA.

GENERAL: Hay que tener mucho cuidado. Que amarren fuerte la cápsula. Que pongan una guardia y que regresen inmediatamente al puerto. Inmediatamente.

RADIOTELEGRAFISTA: ¿Santa Cecilia, me escuchan? Con mucho cuidado amarren fuerte la cápsula, pongan una guardia y regresen al puerto inmediatamente. Es una orden.

Los pescadores amarran la cápsula, ahora muestran la escritura:

▼ WODA ZDATNA DO PICIA 10 V 2004

SONIDOS DE BALLENAS, OLAS.

GENERAL: Hay que avisar al gobernador, rápido. llámele por teléfono.

SUENA EL TELEFONO

En el televisor:

LOCUTORA: Son las diez de la mañana

CARTEL: PROPAGANDA

Cada vez la propaganda de margarina es diferente, al actor se le cae el pan, no puede encontrar el cuchillo, se acabó la margarina, etc.

ACTOR: ¡¡Qué sabrosa!! Me gusta muchísimo. Margarina DOBLE. Doble gusto, doble clase, doble precio.

Unta el pan con margarina y lo prueba, después toma agua.

CARTEL: ¡¡¡de ultimo momento!!!

LOCUTORA: Señoras y señores, interrumpimos nuestro programa para dar una información de último momento.

LECTOR DEL INFORMATIVO: De último momento: El barco atunero Santa Cecilia ha encontrado una cápsula extraña en el mar. Las autoridades consideran que la situación es de emergencia. Hacemos una pausa esperando más detalles.

NARRADOR: Tak dotarliśmy do końca pierwszego aktu. Żeby tajemnicza sytuacja nie stała się podwójnie tajemnicza, pragnę wyjaśnić, co się wydarzyło. Rybacy statku rybackiego Santa Cecilia wyłowili z morza pojemnik wyglądający zgodnie z posiadaną instrukcją Głównego Urzędu Morskiego Wysp na wyjątkowo podejrzany. Do tego posiadał on inskrypcje, sugerujące jak najgorsze powiązania. Poprosili więc o pomoc kapitanat portu. Jak łatwo się domyśleć, zalecił on przywiezienie pojemnika do ekspertyzy – przez powołaną komisję ekspertów.

▼ SEGUNDO ACTO

LOCUTORA: Señoras y señores, nuevamente interrumpimos nuestro programa para dar una información de último momento.

LECTOR DEL INFORMATIVO: Repetimos: El barco atunero Santa Cecilia ha encontrado una cápsula extraña en el mar. Las autoridades consideran que la situación es de emergencia. Nuestro corresponsal nos informa desde el Palacio de Gobierno.

CORRESPONSAL (con un micrófono en la mano): Estamos en el Palacio de Gobierno. Veo que viene el Gobernador. Voy a hacerle algunas preguntas. Buenos días

señor Gobernador, ¿puede decirnos de qué se trata? ¿Hay peligro de invasión?

GOBERNADOR: ¡Qué barbaridad! Tuve que interrumpir mi descanso. Por el momento no tengo detalles. Vamos a formar una Comisión. La situación está totalmente bajo control.

CORRESPONSAL: Qué tranquilidad, la situación está totalmente bajo control. Veo que se acerca el general. Buenos días general ¿puede decirnos de qué se trata? ¿Hay peligro de invasión?

GENERAL: Voy a la reunión con el gobernador. La situación está totalmente bajo control.

CORRESPONSAL: La situación está totalmente bajo control. Veo que se acerca el jefe de los bomberos y el comandante de la policía. Buenos días señores ¿pueden decirnos de qué se trata? ¿Hay peligro de invasión?

JEFE DE LOS BOMBEROS: Vamos a la reunión con el gobernador.

JEFE DE LA POLICIA: La situación está totalmente bajo control. No hay ningún peligro. Tenemos doble número de policías en el puerto y la ciudad. Ahora hay cuatro.

CORRESPONSAL: Tenemos doble número de policías en el puerto y la ciudad. Veo al médico y el representante del gremio de los pescadores. ¿Qué opina usted sobre la situación? ¿Hay peligro de epidemia?

MEDICO: Voy a la reunión con el gobernador. Toda está bajo control. El hospital está preparado.

ENFERMERA (con una sonrisa): El cementerio también.

CORRESPONSAL: ¡Qué tranquilidad! El cementerio está preparado! Se acerca el rector de la universidad y unos estudiantes. (Le acerca el micrófono)

RECTOR: Vamos a la reunión con el Gobernador. Esperamos una dotación para hacer investigaciones.

ESTUDIANTE: Y becas para los estudiantes.

CORRESPONSAL: Si no hay más dinero para investigaciones nuestro país está perdido.

LECTOR DEL INFORMATIVO: Gracias. Continuamos esperando en el Palacio de Gobierno.

LOCUTORA: Es la una de la tarde.

CARTEL: PROPAGANDA

ACTOR: ¡iiiQué sabrosa!!! Me gusta muchísimo. Margarina DOBLE. Doble gusto, doble clase, doble precio.

Unta el pan con margarina y lo prueba, después toma agua.

En el Palacio de Gobierno.

GOBERNADOR: Entonces, señores, ¿cuál es la situación?

GENERAL: Muy seria. No sabemos que contiene la cápsula. Hay que investigarla.

JEFE DE LOS BOMBEROS: Por las dudas hay que evacuar el puerto en un promedio de 6 kilómetros antes de la llegada del barco. Tenemos que enviar al muelle todas las autobombas disponibles.

GENERAL: Y especialistas de la unidad militar. La cápsula posiblemente proviene de un barco hundido que llevaba armas atómicas.

MEDICO: Hay que preparar el hospital.

ENFERMERA: Y el cementerio.

RECTOR: En todo caso los profesores de la universidad están dispuestos a hacer investigaciones.

REPRESENTANTE DEL PARLAMENTO: Los estudiantes también pueden ayudar, sería bueno también tener unas becas para ir a estudiar al extranjero.

RECTOR: Sí, claro, los estudiantes pueden ayudar gratis, por supuesto.

REPRESENTANTE DEL PARLAMENTO: ¿Cómo gratis?

REPRESENTANTE DEL GREMIO DE LOS PESCADORES: Lo más importante son los derechos de los pescadores. ¡Si no se encuentran soluciones vamos a la huelga!

El gobernador se acerca al Corresponsal

GOBERNADOR: Quiero hacer una declaración. Hay que evacuar la zona del puerto. Todo está bajo control, contamos con la ayuda del ejército, los bomberos, el hospital, el obispo, la universidad y los gremios.

El capitán baja del barco.

CAPITAN: La cápsula está a bordo del barco, en la popa. ¿La bajamos?

TODOS: ¡iiiNO!!!

GENERAL: ¡iiiNO!!! Primero hay que investigarla.

El gobernador, el general, el jefe de los bomberos y el rector se ponen cascos y guantes, suben al barco a ver la cápsula.

GOBERNADOR: ¡Qué grande! ¿Cuánto mide?

GENERAL: Los pescadores la midieron pero no tenían ningunos instrumentos de precisión, Voy a medirlo yo mismo. (El general saca un centímetro roto y la mide) Un metro, cuarenta centímetros.

Todos mueven la cabeza preocupados y dicen nnnnnn

GOBERNADOR: Hay que medir la radioactividad.

El jefe de los bomberos mide la radioactividad.

MUSICA: ruido de contador geiger.

JEFE DE LOS BOMBEROS: No, no tiene radioactividad.

Todos mueven la cabeza preocupados y dicen nnnnnn

JEFE DE LA POLICIA: Tiene una fecha, 10 de mayo, ¡¡¡es la fecha de la producción del arma!!! ¡¡¡seguramente es un arma de la última generación!!!

Todos mueven la cabeza preocupados y dicen nnnnnn

RECTOR: No la toquen, puede tener sustancias químicas o bacteriológicas. Hay que investigar.

MEDICO: Pero no podemos esperar, si la sustancia se propaga en toda la isla puede morir el doble de los habitantes. Sería una catástrofe. Es más, una catástrofe doble.

ENFERMERA (con una sonrisa): El cementerio está preparado.

Todos mueven la cabeza preocupados y dicen mmmmmmmmm

GOBERNADOR: Hay que pensar.

REPRESENTANTE DEL PARLAMENTO ESTUDIANTIL: ¿Y si...?

RECTOR: ¡No!

JEFE DE LA POLICIA: ¿Y si...?

MEDICO: ¡No!

Todos se juntan y hablan bajito.

GOBERNADOR: Leemos el comunicado. No se desembarcará la cápsula. Conservando todos los medios de seguridad posibles, el Santa Cecilia regresará al lugar exacto

donde la cápsula fue sacada del agua y la tirará otra vez al mar.

REPRESENTANTE DEL GREMIO DE LOS PESCADORES: pausa para comer.

NARRADOR: W stolicy Islas Dobles Gubernator powołał specjalną podwójną komisję ekspertów. Uczestniczy w niej oczywiście wyspowa elita. Wszyscy uczciwi eksperci boją się jednak pojemnika, podejrzewając, że zawiera broń atomową, chemiczną lub bakteriologiczną. Nikt nie odważy się go zbadać. Po podwójnie wyczerpujących możliwości komisji naradach decyduje się ona pozbyć pojemnika. Rozwiązanie takie jest możliwe dzięki podwójnemu ilorazowi inteligencji Gubernatora. Wyrok jest prosty: odstawić pojemnik na pozycję znalezienia!

▼ TERCER ACTO

En el barco quedan solamente los pescadores y el capitán. Los demás bajan despidiéndose y abrazándose.

LOCUTORA: son las tres de la tarde.

CORRESPONAL: El barco regresa al mar para tirar la cápsula.

LECTOR DEL INFORMATIVO: Gracias. Continuamos en contacto y esperamos noticias sobre la situación. Bebe agua.

CARTEL: PROPAGANDA

ACTOR: ¡¡¡Qué sabrosa!!! Me gusta muchísimo. Margarina DOBLE. Doble gusto, doble clase, doble precio.

Unta el pan con margarina y lo prueba, después toma agua.

GOBERNADOR: Hay que organizar un debate con las autoridades de nuestra isla.

REPRESENTANTE DEL GREMIO DE LOS PESCADORES: Antes hay que votar para conocer la opinión de los marineros y pescadores.

REPRESENTANTE DEL PARLAMENTO: Y también la opinión de los estudiantes.

MEDICO: No, lo más importante es dar más dinero para el hospital, tenemos que comprar remedios por si hay una epidemia.

ENFERMERA (con una sonrisa): El cementerio está preparado.

RECTOR: Y hay que cambiar el presupuesto nacional para dar más dinero para investigaciones.

REPRESENTANTE DEL PARLAMENTO: Y para becas para los estudiantes.

MUSICA: *ruidos del mar, ballenas, ecosonda, etc.*

CAPITAN: Tripulación, atención. Tiren la cápsula otra vez al mar.

Los pescadores tiran la cápsula.

MUSICA: *plusk!*

PESCADOR 1: ¡Aaaaaay! (*se toca la panza*)

PESCADOR 2: Capitán, capitán. Este pescador está muy enfermo... ¡Aaaaaay! (*se toca la panza*)

El capitán llama por radioteléfono

MUSICA: *ruido de llamar*

RADIOTELEGRAFISTA: ¿Santa Cecilia? ¿Qué pasa?

Están todos esperando.

CAPITAN: Dos pescadores se enfermaron... ¡Aaaaaay! (*se toca la panza*). No, ¡¡¡tres!!!

RADIOTELEGRAFISTA: General, llaman urgente del Santa Cecilia,

GENERAL: ¿Tiraron ya la cápsula al mar?

RADIOTELEGRAFISTA: Sí, pero en el barco hay tres enfermos graves.

GOBERNADOR: No puede ser. ¿Y ahora qué hacemos?

MEDICO: Que regrese el barco para investigar la enfermedad.

JEFE DE LOS BOMBEROS: ¡No! La enfermedad puede propagarse a toda la isla. Todos los habitantes pueden morir.

JEFE DE LA POLICIA: Entonces, ¿Qué hay que hacer?

RECTOR: Hay que encontrar la cápsula y traerla para investigarla.

GOBERNADOR: ¡Eso es! Tienen que buscar la cápsula y traerla al puerto.

MEDICO: Pero, ¿Quién va a investigarla? Es muy peligroso.

REPRESENTANTE DEL GREMIO DE LOS PESCADORES: Lógico que el ejército, los pescadores no, es muy peligroso.

GENERAL: El ejército no, nosotros tenemos otros deberes. La van a investigar los bomberos.

JEFE DE LOS BOMBEROS: Los bomberos no, nosotros tenemos otros deberes. La van a investigar los policías.

JEFE DE LA POLICIA: Los policías no, nosotros tenemos otros deberes. La van a investigar los médicos.

MEDICO: Los médicos no, nosotros tenemos otros deberes. La van a investigar los profesores de la universidad.

ENFERMERA (con una sonrisa): El cementerio está preparado.

RECTOR: Los profesores no, nosotros tenemos otros deberes.

GOBERNADOR: Entonces, ¿Quién diablos la va a investigar?

CARTEL: ¡¡¡de ultimo momento!!!

LOCUTORA: Son las seis de la tarde. Señoras y señores, interrumpimos nuestro programa para dar una información de último momento.

LECTOR DEL INFORMATIVO: De último momento: El barco atunero Santa Cecilia ha tirado la cápsula al mar, pero hay pescadores enfermos. Nuestro corresponsal nos informa desde el Palacio de Gobierno.

CORRESPONSAL: Señor Gobernador. ¿Puede decirnos que ha decidido la Comisión?

GOBERNADOR; Todo está bajo control, el Santa Cecilia traerá la cápsula para ser investigada.

CORRESPONSAL: ¿Quién la va a investigar?

GOBERNADOR: La Comisión todavía está deliberando, en cuanto lleguen a una decisión lo comunicaremos. Todo está bajo control.

Sale el Jefe de la Policía y le dice algo al oído al Gobernador.

GOBERNADOR: Ya sabemos. La Comisión decidió que los que tienen menos riesgo en investigar la cápsula son los estudiantes, si ellos enferman no hay problemas, tienen seguro médico y vamos a ahorrar en las becas. El cementerio está preparado.

CORRESPONSAL: Todo está bajo control, en manos de la Comisión, en manos de Dios y en manos de los estudiantes.

ENFERMERA (con una sonrisa): El cementerio está preparado.

LECTOR DEL INFORMATIVO: Gracias, entonces, todo está bajo control, esperamos la llegada del Santa Cecilia.

La LOCUTORA le pasa una hoja al LECTOR DEL INFORMATIVO

LECTOR DEL INFORMATIVO: Tenemos un comunicado urgente, leo: el Santa Ce-

cilia ha desaparecido del radar, no hay señales del barco, todos desaparecieron. Otra vez los estudiantes se quedan sin becas.

El LECTOR DEL INFORMATIVO bebe agua y cae sobre la mesa.

NARRADOR: Statek wykonał podwójnie mądrą decyzję. Niestety niedługo potem załoga Świętej Cecylii czuje się podwójnie źle! Z przerażeniem Gubemator powołuje po raz drugi komisję, która dochodzi do jeszcze mądrzejszego wniosku. Trzeba znaleźć nieszczęsny pojemnik i czym prędzej przywieźć do portu w celu dokładnego zbadania i ustalenia, czy to nie węglik. Ponieważ nikt nie jest gotów podjąć tego ryzyka – poleca się przeprowa-

dzić badanie studentom. W uzasadnieniu tej decyzji komisja podała: po pierwsze – mają oni najmniej do stracenia, po drugie: w razie nieszczęścia mają obowiązkowe ubezpieczenia lekarskie, a po trzecie: gdyby się wydarzyło coś ostatecznego – uniwersytet oszczędzałby na stypendiach. Należy też dodać, że Islas Dobles mają świetnie opanowane technologie nekropolitame. Pogrzeby należą tu bowiem do głównych widowisk i atrakcji.

Żeby uspokoić obecnych i przyszłych studentów informuję, że statek zniknął bez śladu w rejonie pięciokąta Wysp Podwójnych. Dla dobra społeczeństwa światowego!

FIN

(październik 2004)

KONKURSY



Joanna Kurek¹⁾
Olkusz

Międzyszkolny konkurs języka angielskiego dla gimnazjalistów

Co roku od 2000 r. w Zespole Szkół nr 3 im. A. Kocjana w Olkuszu jest organizowany *Międzyszkolny konkurs języków obcych dla gimnazjów*, w którym bierze udział młodzież z całego powiatu olkuskiego. Uczestnicy mogą sprawdzić swoje umiejętności lingwistyczne w języku angielskim, niemieckim, francuskim i rosyjskim. W zmaganiach językowych biorą udział uczniowie z poszczególnych gimnazjów, a sam konkurs składa się z dwóch etapów: części pisemnej (test leksykalno-gramatyczny) i ustnej, do której kwalifikują się osoby, które uzyskały najwięcej punktów w pierwszym etapie.

Oto jeden z testów – z języka angielskiego:

Test leksykalno-gramatyczny dla gimnazjalistów

I. *Uzupełnij zdania wyrazami (odpowiednimi formami czasowników) podanymi w nawiasach.*

1. What time (get up, you) every morning?
2. Yesterday Sue (walk) along the road when she (meet) Jim.
3. (you/watch) television tonight?
4. When (you/lose) the money?
5. (Frank/prepare) for his examination all day yesterday?
6. It always (snow) in winter.

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Zespole Szkół nr 3. im. A. Kocjana w Olkuszu.

7. I (not/eat) breakfast since the morning.
8. (they/look) at us now?
9. When their parents (wrócili) they still (oglądali) tv.
10. He (not/be) at the disco last Monday.
11. (Anna/find) her all documents yet?
12. They (not/sell) their old house two years ago.

II. Z dwóch wyrazów podanych w nawiasie wybierz właściwe pasujące do treści zdania.

ATTITUDES AND CHARACTERISTICS

1. I was very (anxious/worried) worried that we would miss the last bus home.
2. Try to be kind (to/with) everyone you meet.
3. You shouldn't be jealous (about/of) your brother's success.
4. She's such a (gentle/kind) person: she helps everyone she meets.
5. You must try to control your (anger/temper) in future.
6. "Do you think Ken will marry Sally?" – "I think so. He's very (earnest/serious) about her."
7. I've always been curious (of/about) the way people live in India.
8. Are you confident (with/about) your English or do you think you must improve?
9. Most successful men and women share certain (characters/characteristics): they are very determined, confident and energetic.
10. Everyone was shocked at their stage (behaviour/behaviours).
11. I felt very (anxious/nervous) before I began to sing but I tried to be as calm as I could.
12. Mr Jones is always very critical (on/of) the government's education policy.

III. Wstaw – zgodnie z przykładem – właściwą formę wyrazu podanego w nawiasie.

Men and women are not equal here!

There is a big (differ) difference in the Bijago Islands off the west coast of Africa in the roles that men and women play. For example, men look after the children and wear (jewel)..... and perfume when they go out. Women find building houses (pre-

fer)..... to shopping and do all kinds of jobs which men would normally do in other countries. If they want a husband, they ask his mother's (permit)..... and do not need to obtain his agreement when they plan their (marry)..... to him. Most men spend hours every day standing in front of a mirror brushing their (hair)..... and choosing nice clothes to wear.

"I don't want to make any (critic)..... of the women in our society, but I think it's time that sexual (discriminate)..... against men stopped," one man said.

"Some visitors to our islands find our customs very (amuse)..... but I feel very (nerve)..... when any girl visits my mother," another man said.

IV. Wstaw brakujący wyraz, by składał się z sugerowanej liczby liter i pasował do treści tekstu.

Holidays

Paid holiday

Paid holiday is time that you are allowed to spend away from work, but are still paid for. Most people in the US get 2 weeks paid **v _ _ _ _ _** a year, unless they have worked somewhere for a long time, when they may get 3 or 4 weeks. In the UK most people have 4 or 5 weeks paid holiday each year. In addition, there are 8 days in each country which are public holidays. These public holidays are known as **b _ _ _** holidays in the UK. Many of these are on a Monday, giving people a long weekend, also called a three-day weekend (AmE), and a bank holiday weekend (BrE).

In the UK so many people drive to another part of the country on bank holiday weekends that there are terrible **t _ _ _ _ _ j _ _ _** (=lines of cars which cannot move).

Popular holiday places for Americans

Within the US, the **n _ _ _ o _ _ _ p _ _ _ _** such as the Grand Canyon, Yosemite, and Yellowstone are popular places to go on vacation. Young people may go walking or camping in the mountains. Many people have RVs (=a large **v _ _ i _ _ _** with cooking equipment, beds etc) to stay in. If they are in a car they might stay in **m _ t _ _ _** while they are on the journey.

Disneyland and Disneyworld are very popular. People also go **s** _ _ _ _ _ (ski) in the Rocky **M** _ _ _ _ _.

It is also very common to use vacations to visit relatives who live in states that are far away. Some children go to **s** _ _ **m** _ _ **c** _ _ _ for several weeks during the summer vacation from school, where they do special activities such as sports and **c** _ _ _ _ _ (=making things from wood, cloth etc).

When Americans want to relax in the sun, they usually go to Florida, Hawaii, Mexico, or the Caribbean. They sometimes go to Europe for **c** _ **l** _ _ _ _ , for example to see art and historical buildings.

Popular holiday places for British people

In the past, British people spent their holidays at the **s** _ _ **s** _ _ _ _ (=a place by the sea) in towns such as Skegness or Bournemouth. Today, however, many people prefer to go abroad on holiday, especially to somewhere warm. Many British people go to southern Europe, for example to the Greek islands. Spain and the Spanish **i** _ _ _ _ _ of Majorca and Ibiza are also very popular. Ibiza is famous for its nightclubs, and is especially popular with young people.

When British people go on holiday abroad, they often go on a **p** _ _ **k** _ _ _ **h** _ _ _ _ _ (=a holiday arranged by a company that includes travel, the hotel, and sometimes meals, all for a fixed price). These have made travelling **a** _ _ _ _ _ easier and cheaper, and today many people go to places that are very far away such as Thailand, Tunisia, and India.

People who stay in the UK for their holidays often go to the country, especially to walk, in places like Scotland, Wales, or the **L** _ _ _ **D** _ _ _ _ _.

V. Przeczytaj uważnie podane wyrazy i w każdej grupie zaznacz ten, który nie pasuje do pozostałych.

1. socks, feet, jacket, jeans, shirt, skirt, blouse
2. apples, pears, plums, peas, oranges, bananas, lemons
3. chair, table, carpet, desk, bookshelf, cupboard, bed

4. black, yellow, pink, green, blue, great, white
5. mother, father, sister, brother, cousin, aunt, sun

VI. Z rozsypanych wyrazów ułóż poprawne zdanie. Zastosuj wszystkie wyrazy.

1. seen, you, papers, have, today's?
.....
2. don't, I, English, well, speak.
.....
3. mother, woke, my, up, in, me, night, of, the, middle, the.
.....
4. arrive, on, will, time, plane, the?
.....
5. I, in, quickly, bed, night, last, your, book, new, read.
.....

VII. Uzupełnij wypowiedzi.

- Znajomy Anglik przyjeżdża z wizytą do Polski.
1. Co powiesz witając się z nim na lotnisku?
.....
 2. Chcesz się z nim zobaczyć po południu, ale nie wiesz, czy może się z tobą spotkać. Jak o to zapytasz?
.....
 3. Po przybyciu do ciebie – jak zaproponujesz mu zdjęcie płaszczka?
.....
 4. Chcesz podać kawę lub herbatę. Jak zapytasz o gust gościa?
.....
 5. Co powiesz, podając filiżankę?
.....
 6. Gość wypił herbatę. Jak zaproponujesz mu następną filiżankę?
.....

VIII. Zakreśl poprawne rozwiązanie. Istnieje tylko jedna możliwość poprawnego wyboru.

1. She is not very..... in computers.
 - ▶ interested ▶ interesting
 - ▶ interest

2. Which of these books are.....?
 ▶ her ▶ of her ▶ hers
3. Their mother asked us.....
 for lunch.
 ▶ that we stay ▶ to stay ▶ stay
4. Warsaw is..... London.
 ▶ small ▶ not small as
 ▶ smaller than
5. John gets up at 7: 30 in.....
 morning.
 ▶ every day ▶ the
 ▶ Monday
6. What a crowd!..... must be
 hundred people in the road.
 ▶ There ▶ It ▶ They
7. That's very kind.....!
 ▶ from you ▶ of you
 ▶ about you
8. Tom doesn't seem to know.....
 about our class.
 ▶ nothing ▶ anything
 ▶ something
9. We needn't..... for Mary any
 longer.
 ▶ to wait ▶ wait ▶ waiting
10. Could you..... me some money?
 ▶ giving ▶ borrow ▶ lend
- ▶ **Odpowiedzi:**
- I. 1. do you get up, 2. was walking, met, 3. Are you watching, 4. did you lose, 5. Was Frank preparing, 6. snows, 7. haven't eaten, 8. Are they looking, 9. came back, they were still watching, 10. wasn't, 11. Has Ann found, 12. didn't sell.
- II. 2. to, 3. of, 4. kind, 5. temper, 6. serious, 7. about, 8. about, 9. characteristics 10. behaviour, 11. nervous, 12. of.
- III. jewellery, preferable, permission, marriage, hair, criticism, discrimination, amusing, nervous.
- IV. vacation, bank, traffic jams, national parks, vehicle, motels, skiing, mountains, summer camp, crafts, culture, seaside, islands, package holiday, abroad, Lake District.
- V. 1. feet, 2. peas, 3. carpet, 4. great, 5. sun.
- VI. 1. Have you seen today's papers?, 2. I don't speak English well, 3. My mother woke me up in the middle of the night, 4. Will the plane arrive on time?, 5. I read your new book quickly in bed last night.
- VII. Zadanie otwarte.
- VIII. 1. interested, 2. hers, 3. to stay, 4. smaller than, 5. the, 6. there, 7. of you, 8. anything, 9. wait, 10. lend.

(sierpień 2005)

Alicja Kozioł, Barbara Pasierbiewicz¹⁾
 Bolesławiec

Międzyszkolny konkurs języka francuskiego dla szkół ponadgimnazjalnych

Coroczne *Międzyszkolne konkursy języka francuskiego dla szkół ponadgimnazjalnych* są organizowane w celu propagowania i popularyzowania drugiego języka Unii Europejskiej wśród młodzieży. W ten sposób pragniemy zachęcić młodych ludzi do pogłębiania jego znajomości.

Konkurs obejmuje wiadomości dotyczące:

- ▶ leksyki,
- ▶ struktur i wyrażen pozwalających na komunikowanie się w życiu codziennym,
- ▶ gramatyki z zakresu klasy I i II szkoły ponadgimnazjalnej,

- ▶ rozumienia tekstu pisanego,
- ▶ rozumienia tekstu czytanego.

Konkurs jest oceniany indywidualnie a uczniowie, którzy uzyskali największą liczbę punktów, otrzymują nagrody książkowe. Wręczają je zaproszeni goście, którymi byli: w roku 2003/04 pan Dominique Ecartot – attaché ds. współpracy w zakresie języka francuskiego na terenie Polski Południowo-Zachodniej; w roku 2004/05 przedstawiciele Towarzystwa Przyjaźni Polsko-Francuskiej w Bolesławcu.

¹⁾ Autorki są nauczycielkami języka francuskiego w I Liceum Ogólnokształcącym im. Wł. Broniewskiego w Bolesławcu.



II Międzyszkolny konkurs języka francuskiego dla szkół ponadgimnazjalnych



Tekst dla nauczyciela – rozumienie ze słuchu

Thérèse Barril a 22 ans et quelques problèmes pour trouver du travail :

« -Quels diplômes avez-vous ?

- Aucun.....Et je n'ai jamais travaillé avant.
- Je peux vous proposer un travail, mais qui n'est ni facile ni très amusant ! »

L'employé de l'agence l'avait avertie : c'est un travail pénible. Mais elle avait accepté car elle n'avait pas le choix... Et depuis deux semaines, Thérèse sonnait aux portes pour vendre des encyclopédies. Elle passait des heures dans les ascenseurs, les couloirs et devant les portes, les livres sous les bras.

Elle sonnait : certaines personnes étaient absentes ; les autres refusaient d'ouvrir ; d'autres encore, avant de savoir ce qu'elle vendait, disaient qu'elles n'étaient pas intéressées... parfois, on la faisait entrer ; elle ressortait une demi-heure plus tard. Les gens ne l'avaient laissée parler que trois minutes, puis ils l'avaient interrompue pour lui dire toutes les choses auxquelles ils pensaient : les études de leur enfant dont ils étaient fiers, le chômage du mari ou de la personne avec laquelle ils vivaient, les vacances qu'ils voulaient prendre. Quelquefois Thérèse devait même regarder la télévision avec eux... Aussi, le soir, quand elle rentrait chez ses parents, épuisée par ces escaliers et ces bavardages, elle leur disait : «Ah, si j'avais un diplôme ! ...avec un diplôme, je pourrais trouver une autre chose. »



Rozumienie ze słuchu

I. Écoutez le récit et choisissez la bonne réponse :

1. Thérèse Barril :

- a) a de l'expérience professionnelle

b) change souvent de travail

c) commence à travailler

2. L'agence lui a proposé un travail :

a) facile mais pas amusant

b) amusant mais pénible

c) ni facile ni amusant

3. Thérèse a accepté ce travail :

a) parce qu'il était bien payé

b) parce qu'elle n'avait pas d'autres propositions

c) parce que son petit ami y travaille aussi

4. Elle était vendeuse :

a) de livres

b) de produits de beauté

c) d'ustensiles de cuisine

5. Les gens auxquelles Thérèse présentait son offre :

a) étaient toujours intéressés

b) ne parlaient jamais de leurs problèmes

c) réagissaient d'une façon très différente

6. a) Elle passait toute la journée dans la librairie

b) Elle rencontrait ses clients chez eux

c) Elle faisait la publicité de ses produits dans les rues

7. En faisant ce travail elle a abouti à la conclusion suivante :

a) même sans diplôme on peut trouver un travail intéressant

b) le diplôme est indispensable pour trouver un bon travail

c) elle va commencer des études pour faire plaisir à ses parents.

Aboutir à – dojsć do..... /7



Test leksykalny

1. LES MAGASINS. Vous allez acheter ou faire quelque chose. Quoi et où ? Complétez :

Vous voulez

► Une paire de chaussures

► Des médicaments

► De la viande

Vous allez :

dans un magasin des chaussures

.....

.....

- ▶ Un livre, un agenda
 - ▶ Du beurre, du fromage
 - ▶ Un journal, une revue
 - ▶ Partir en excursion
 - ▶ Des lunettes
 - ▶ Des timbres
 - ▶ Un thé, un apéritif,
 - ▶ Du pain, des gâteaux
-/10



Elle.....



Il.....

2. Choisissez la bonne réponse :

- a. Elle a perdu du poids. Elle a un peu **í** minci, **í** aminci.
 - b. Mon pantalon est trop long. Je l'ai **í** rétréci, **í** raccourci.
 - c. Il est devenu énorme. Il a encore **í** grossi, **í** agrandi
 - d. Ces bouteilles **í** allègent, **í** alourdissent mon sac.
 - e. On a fait des travaux. On a **í** agrandi, **í** allongé la maison.
-/5



Elle.....

...../6

3. Qu'est-ce qui ne va pas ?



Il.....

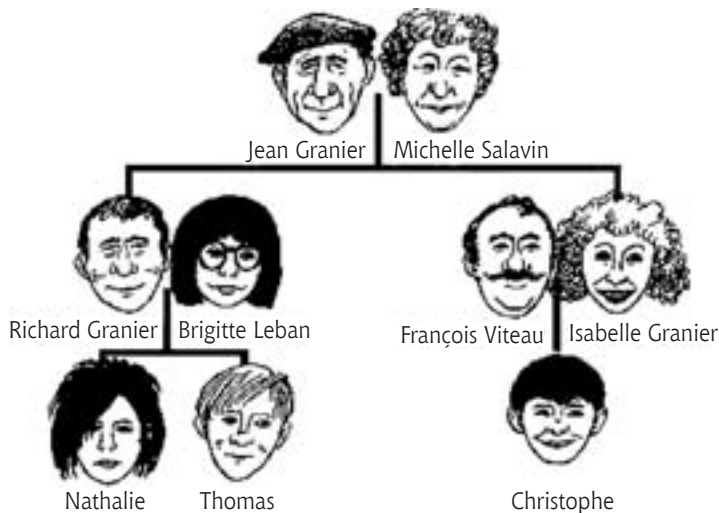
Elle.....

4. Trouvez le contraire des verbes :

- ▶ Dépenser
- ▶ Ouvrir
- ▶ Se coucher
- ▶ Accepter
- ▶ Perdre
- ▶ Acheter
- ▶ Allumer
- ▶ Se rappeler
- ▶ Permettre
- ▶ S'amuser

...../10

5. Regardez la famille et complétez les phrases suivantes :



- ▶ Jean est le.....de Richard.
- ▶ Nathalie et Christophe sont.....
- ▶ François est le..... d'Isabelle
- ▶ Brigitte est la..... de Christophe.
- ▶ Michelle est la de Nathalie et Thomas.
- ▶ Brigitte est la..... de Richard.

...../6

6. Soulignez l'intrus dans chaque groupe :

- ▶ Mouton, bœuf, chèvre, lapin, poulet
- ▶ Ville, villa, village, banlieue, capitale,
- ▶ Billet, cahier, stylo, livre, journal
- ▶ Château, maison, bouche, chemise, achat.
- ▶ Beurre, farine, fromage, lait, yaourt.

...../5

Gramatyka – Grammaire

1. Complétez les phrases avec le /la/les/leur/lui/en/y:

- a. Je suis très bien ici. Je reste.
- b. Je en ai parlé hier soir.
- c. C'est un secret: ne parle pas!
- d. Je connais bien André et Simon: je vois tous les jours au bureau.
- e. Le voisin veut te parler. Je ai dit de venir à huit heures.

..... /5

2. Complétez les phrases avec les verbes donnés à l'imparfait ou au passé composé:

- a. (parler/téléphoner)
Avec qui est-ce que tu
.... quand je te
- b. (sortir/entendre)
Au moment où je
de chez moi, je
une énorme explosion.
- c. (aller/être)
Ce week-end, je
chez mes parents.
Ils contents
de me voir.

..... /6

3. Mettez les verbes au futur simple:

- a. Vous (faire) attention.
C'est dangereux!
- b. C'est comme vous (vouloir)
- c. Je ne (pouvoir) pas venir.
- d. Nous ne (venir) pas trop tard.
- e. Elle (envoyer) ce paquet demain.

..... /5

4. Formez les adverbes convenables à partir des adjectifs suivants:

- a. Elle m'a répondu (méchant)
- b. Tu devrais conduire plus (prudent)
- c. (Final) , je
vais reprendre du gâteau.
- d. Tu peux faire ça (doux)

..... /4

5. Répondez aux questions négativement:

- a. Avez-vous encore mal à la tête?
- b. Voulez-vous acheter quelque chose?
- c. Est-ce que Pierre est déjà allé en Norvège?
- d. Est-ce que tu vois quelqu'un dans la rue?

..... /4

6. Complétez le dialogue en exprimant la possession:

- Madame Duparc: Marie, c'est ton sac?
Marie: Oui, il est à
- Mme Duparc: Et ce dictionnaire, il est à toi?
Marie: Oui, c'est dictionnaire espagnol.
- Mme Duparc Pierre et Antoine, ce sont vos disques?
Pierre et Antoine: Oui, ils sont
- Mme Duparc Et ces livres, ils sont à vous?
Pierre et Antoine: Non, ce ne sont pas
..... livres, ce sont les livres de Marie.
- Marie: Oui, oui, ce sont
livres de classe.

..... /5



Jolanta Gaca¹⁾
Nakło nad Notecią

Język obcy – niezbędny młodemu Europejczykowi

Uczniowie naszej szkoły – Zespołu Szkół w Potulicach – mają bardzo niewielki kontakt z żywym językiem obcym, gdyż jest to środowisko wiejskie, w którym wyjazdy zagraniczne należą do rzadkości. Uczą się jednak w szkole języka niemieckiego oraz angielskiego. Wyjątkową okazją usłyszenia języka niemieckiego na żywo są coroczne przyjazdy grupy Niemców związanych z miejscem pamięci po byłym obozie. Historyczne miejsca pamięci związane z obozem dla Polaków w czasie II wojny światowej, a bezpośrednio po niej dla mieszkających tu Niemców, są jednak nadal bolesnym wspomnieniem dla niektórych mieszkańców tej okolicy. Dlatego też nauka języka obcego, zwłaszcza niemieckiego, napotyka tu na dodatkową barierę.

Jednak przy odrobinie chęci uczniowie łatwo pokonują opory i dostrzegają w języku obcym środek komunikacji międzyludzkiej oraz sposób umożliwiający poznanie obcej im kultury. Z pomocą przychodzą tu podręczniki, które zawierają pewne wiadomości przybliżające kulturę i kraje obszaru niemieckojęzycznego. W gimnazjum korzystamy z podręczników i ćwiczeń *Sowieso*²⁾, które oprócz swoich mankamentów, mają też zaletę – jest nią autentyczność tekstów oraz nagrań. Oryginalne brzmienie języka niemieckiego nieraz przysparzało uczniom trudności, jak np. wywiad z Elisabeth Funk na temat jej wspomnień wojennych (*Sowieso* 3),

albo dialog w informacji na dworcu (*Sowieso* 2), nagrany z dodatkowymi odgłosami, utrudniającymi zrozumienie. Materiał podręcznikowy zawiera jednak sporo informacji krajoznawczych. Oto przykład takiego ćwiczenia (*Üb. 19, s. 38, Arbeitsbuch; Sowieso* 2):

Drei Postkarten. Was gehört zusammen? Schreibe Postkarten:

Liebe Christina, Lieber Markus, Liebe Stefanie,

Die zwei Wochen hier in Österreich waren sehr schön. München ist eine phantastische Stadt. Wir sind jeden Tag Ski gefahren. Basel liegt an der Grenze von Deutschland und der Schweiz. Jedes Jahr im Februar feiert man hier ein Fest. Mein Vater war meistens im Bierzelt. Wir waren zwei Tage in Basel und danach in den Schweizer Alpen. Ich bin immer Riesenrad gefahren und habe Eis gegessen. Es war sehr kalt (2000 Meter hoch), aber wir hatten Sonne. Die Menschen tragen bunte, phantasievolle Masken und tanzen und singen auf der Straße. Die Ferien waren wirklich super. Wir sehen uns dann in der Schule.

Liebe Grüße, Servus, bis Montag, Herzliche Grüße, Deine Melanie, Dein Franz, Deine Beate

Innym ciekawym ćwiczeniem popularyzującym kulturę innych krajów było np. ćwiczenie dotyczące specjałów kulinarnych (*Üb. 15, s. 40, Sowieso* 3):

Auch das sind „Ausländer“. Fülle die Lücken aus, wie im Beispiel. Die Wörter im Kasten helfen.

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

²⁾ H. Funk i in. (2002), *Sowieso*, Langenscheidt Polska.

Ungarn, Italien, Schottland, Russland, Frankreich, Indien, Spanien, Kanada, Griechenland, Österreich, Paella, Curry, Kaviar, Feta, Pizza, Lachs, Champagner, Whisky, Gulasch, Sachertorte.

- Die österreichische Sachertorte ist ein Kuchen mit viel Schokolade.
- Das ist ein scharfes Fleischgericht mit Paprika.
- Der ist ein sehr starkes alkoholisches Getränk.
- Die ist ein Reisgericht mit Fisch oder Fleisch.
- Der ist eine Art Wein mit vielen Bläschen.
- Der ist ein weißer Käse aus Schafsmilch.
- Der ist eine Delikatesse aus den Eiern bestimmter Fische.
- Der beste kommt von der Pazifikküste.
- Der ist ein scharfes, gelbbraunes Gewürz.
- Die echte kommt aus Neapel.

Ucząc się nazw części ciała, uczniowie poznają także idiomy, których nie sposób zrozumieć bez wyjaśnienia, a które mogą znacznie wzbogacić ich język (np. *Üb. 23, s. 34, Sowieso 3*):

Ergänze die Wendungen und erkläre ihre Bedeutung auf Deutsch:

- Auf großem Fuße leben = (verschwenderrisch leben; viel Geld ausgeben)
- Die Nase hoch tragen =(eingebildet sein)
- Zwei linke Hände haben =(ungeschickt sein)
- große Augen machen = (sich wundern)"

Innym bogactwem językowym są przysłowia, które można rozszyfrować i poszukać ich odpowiedników polskich (np. *Üb. 12, s. 42, Sowieso 2*):

- Die Liebe geht durch den Magen.
 Kleine Geschenke erhalten die Freundschaft.
 Liebe macht blind.

- Alte Liebe rostet nicht.
 Liebe auf den ersten Blick.
 Übung macht den Meister.
 Reden ist Silber, Schweigen ist Gold.
 Kommt Zeit, kommt Rat.
 Ohne Fleiß kein Preis.

Czysto informacyjne teksty oraz ćwiczenia wzbogacają także wiedzę, np. historyczną na temat najnowszej historii Niemiec lub historii telekomunikacji. Przykładem może być ćwiczenie odnoszące się do tekstu historycznego, zawierającego daty i fakty, uczniom częstokroć mało znane (*Üb. 7, s. 64, Sowieso 7*):

- Kaiser Wilhelm verließ Deutschland im Jahre
- wurde die Weimarer Republik gegründet.
- Von bis regierten die Nazis in Deutschland.
- Im Jahre brannte der Reichstag.
- begann Deutschland den Zweiten Weltkrieg mit dem Angriff auf Polen.
- wurde Deutschland besetzt und in vier Zonen geteilt.
- Im Jahre wurde die Bundesrepublik Deutschland gegründet.
- baute die DDR zwischen Ost- und Westberlin eine Mauer.
- wurde die Mauer geöffnet. Die DDR-Bürger durften frei reisen.
- hörte die DDR auf zu existieren."

Także konkretni, przybywający tu obcokrajowcy samą swą obecnością stanowią silną motywację do nauki języków. Rokrocznie gości w naszej szkole dr Gustav Bekker, były więzień obozu w Potulicach, którego otwarta postawa, życzliwy uśmiech i rozmowa usuwają w cień nieprzyjemne skojarzenia na samo brzmienie języka niemieckiego. Miłym akcentem były wielokrotne wizyty gości wysokiej rangi w naszej szkole, jakimi byli konsul generalny Niemiec Detlov von Berg, a także attache ds. kultury Julia Hiltner z Gdańska. Konsulowi towarzyszył tłumacz, ale Julia Hiltner ujęła serca młodzieży swoim

wystąpieniem w języku polskim. Dla wszystkich było oczywiste, że nie jest to jej język ojczysty lecz obcy, a jednak serdeczne słowa i ciepły ton wypowiedzi, skierowanej głównie do uczniów, zrobiły miłe wrażenie na wszystkich i pozwoliły usunąć wiele barier i uprzedzeń, funkcjonujących tu z pokolenia na pokolenie. Po raz kolejny potwierdziło się przekonanie, że bezpośrednie kontakty są najlepszą drogą do porozumienia i pojednania, o którym tak wiele się mówi także i u nas, w Potulicach, z racji wspólnej polskoniemieckiej bolesnej przeszłości.

W marcu 2004 r. gościła także na naszych lekcjach dziennikarka radia niemieckiego Westdeutscher Rundfunk, Antje Kreleker. Podczas lekcji uczniowie przeprowadzili z nią wywiad w języku niemieckim. Największy podziw młodzieży wzbudziła znajomość języków obcych gościa oraz relacja na temat pracy dziennikarskiej. Pytania uczniów dotyczyły najróżniejszych spraw i świadczyły o wielkim zainteresowaniu życiem ludzi w obcym dla nich kraju. Nie bez znaczenia była też otwarta postawa gościa. Uczniowie mogli przekonać się, że ich naturalna ciekawość świata może stać się drogą do realizacji własnych pragnień. Oto niektóre z pytań zadawanych przez uczniów: „*Wie kann man Journalistin werden?, Was machen Sie in Ihrem Beruf?, Was macht Ihnen besonderen Spaß in diesem Beruf?, Was sind Ihre Freuden im Beruf?, Was und wo haben Sie studiert?, Wie viele Sprachen kennen Sie?, Haben Sie Kinder und einen Mann?, Wie gefällt Ihnen Polen?, Warum kommen Sie nach Potulice?, Was schmeckt Ihnen am besten in Polen?*“.

W swoich wrażeniach opisanych po wizycie uczniowie podkreślali wagę osobistego kontaktu z żywym językiem, a także z konkretną osobą, która przełamuje utarte schematy myślenia na temat mieszkańców innych krajów („*Der Besuch war sehr interessant. Sie war nett und freundlich. Ich bewundere, wie viele Fremdsprachen sie kennt*“.). Kontakt ten byłby jednak bardzo utrudniony czy wręcz niemożliwy, bez znajomości języka obcego choćby w minimalnym stopniu.

Bardzo ważna jest też postawa samego nauczyciela, który może mobilizować ucznia lub też nie do pracy. Inspiracją do następnej wizyty była nie tylko moja osobista znajomość z Antje

lecz i zadane kiedyś przez nią pytanie: „*Czy Tвої uczniowie potrafią mówić?*” Zastanowiłam się wtedy, jaki jest istotnie cel mojego nauczania. Czy tylko realizacja programu, przerobienie pewnych koniecznych partii materiału i przygotowanie uczniów do dalszej nauki na w miarę przyzwoitym poziomie, czy też zwyczajny kontakt z drugim człowiekiem? Aby uczniowie odważyli się mówić, wprowadziłam przeprowadzane regularnie, ale co jakiś czas, lekcje konwersacji, podczas których mogą wypowiadać się swobodnie na dany temat, nie zwracając uwagi na błędy gramatyczne. Przy 3 godzinach lekcji tygodniowo okazało się to realne. Oczywiście dostarczam im na omawiany temat koniecznych informacji i słownictwa w postaci przygotowanych kserokopii, albo po prostu lekcja konwersacji odbywa się na zakończenie przerobionego działu z podręcznika. Lekcje te uaktywniły także słabych uczniów, bo tylko przy wyjątkowym braku chęci i zainteresowania nie można było otrzymać pozytywnej, najczęściej dobrej lub bardzo dobrej oceny.

Mając na uwadze powyższe doświadczenia dążyliśmy do nawiązania współpracy ze szkołą niemiecką, co przy istotnej pomocy wielu przyjaciół szkoły powoli dochodzi do skutku. Widzę, jak uczniowie są gotowi i chętni do podjęcia takiego kontaktu. Spodziewam się, że takie spotkanie nie ma sobie równego pod względem korzyści językowych.

Uczniowie szczególnie zainteresowani językiem mogą rozwijać swoje zainteresowania na zajęciach koła języka niemieckiego. W ramach tychże spotkań biorą także udział w różnego typu konkursach, ściśle językowych lub realizacyjnych. Podczas jednego z nich wykonali pracę konkursową – kolaż *Kultur der deutschen Städte*, której kopia wisi obecnie na ścianie w klasie. By ją wykonać musieli zapoznać się z wieloma postaciami niemieckiej nauki i kultury, takimi jak np. Thomas Mann, Robert Koch, Johann Sebastian Bach, Friedrich Schiller, Johann Wolfgang Goethe oraz z wieloma innymi, a także z zabytkami.

Moja osobista pasja, jaką jest geografia, udziela się uczniom w ten sposób, że pomimo trudności lub wręcz niemożności podróżowania, chętnie zapoznają się z książkami, zwłaszcza albumami, pokazującymi szczególnie piękne

miejsca obcych krajów. Tego typu zadania, by rozpoznać konkretny zabytek lub utwór muzyczny, występują często na konkursach. Dla ucznia ze środowiska wiejskiego, którego możliwości są nieporównywalnie mniejsze niż ucznia w mieście, jest to czasem jedyna forma poszerzenia swojej wiedzy.

Innym wydarzeniem zachęcającym naszych uczniów do nauki języka obcego w celach praktycznych był udział w finale konkursu *Europa – mein Zuhause*, który odbył się w maju 2004 r. w Warszawie. Konkurs został zorganizowany przez Wydawnictwo Euro-Edukacja z Warszawy i przebiegał dwupoziomowo – dla szkół gimnazjalnych oraz ponadgimnazjalnych. Wzięło w nim udział czterech uczniów naszego gimnazjum. Wyjazd był połączony ze zwiedzaniem Warszawy. Uczniowie zobaczyli „sztandarowe” zabytki stolicy, a także byli świadkami uroczystości złożenia kwiatów pod Pomnikiem Nieznanego Żołnierza na Placu Piłsudskiego z okazji rocznicy bitwy pod Narwikiem. Z uwagi na to, że Warszawa jako metropolia jest środowiskiem wielokulturowym, nietrudno jest zetknąć się tam z różnymi sytuacjami językowymi. I tak pierwszą z nich była wizyta na Zamku Królewskim, który zwiedzały grupy turystów z różnych krajów. Języki obce słyszy się tam w sposób tak naturalny, jak swój własny język, a fakt, że osoba stojąca obok mówi w innym

języku, nikogo nie dziwi. Ponieważ w Warszawie studiuje wielu obcokrajowców, spotkaliśmy w Wilanowie także parę młodą mieszkańców Azji Wschodniej wraz z gośćmi weselnymi, ubranych w regionalne stroje oraz mówiących w jednym z języków azjatyckich. Ich uroda, stroje oraz język wzbudziły niemałe zainteresowanie uczniów. Ponadto język obcy może przydać się nie tylko w miejscach zabytkowych. Niezbędny okazał się również na poczcie, gdzie jedna z naszych uczennic, pomagała mieszkańcowi Nowej Zelandii, który miał wyraźne kłopoty z porozumieniem się przy okienku. Także i tu okazało się, że nie uczymy się dla ocen, lecz by móc łatwiej porozumieć się z innymi.

Sam konkurs upływał w sympatycznej i przyjacielskiej atmosferze pod znakiem zjednoczonej Europy. Okazał się jednak spotkaniem na zbyt wysokim dla nas poziomie. Pozwolił za to skonfrontować nasze umiejętności z możliwościami innych. Te ostatnie są częstokroć naprawdę duże i czasami warto jest także przekonać się, czego się jeszcze nie umie, by uczyć się lepiej. W sumie w konkursie wzięło udział 113 uczniów, wśród których uczniowie z Potulic nie zajęli niestety wyróżnionych miejsc, lecz wrócili bogatsi o nowe doświadczenie pobytu w stolicy, z nową motywacją do nauki języków i przeświadczeniem, że uczenie się języków obcych naprawdę wzbogaca i rozszerza horyzonty.

(listopad 2004)

Małgorzata Malciak¹⁾
Barwałd Średni

Let's build bridges – Budujmy mosty w jednoczącej się Europie

Niewątpliwie angielski jest dzisiaj językiem numer jeden w międzynarodowym komunikowaniu się ludzi z różnych krajów i kontynentów. Jego popularność w Polsce zaczęła się już we wczesnych latach 90. Sama wtedy rozpoczynałam naukę angielskiego w jednym z małopolskich liceum, które jako nieliczne w okolicy, „czując” ducha czasu, zaczęło oferować naukę tegoż właśnie języka. Razem z mo-

imi koleżankami i kolegami zaczęliśmy wtedy wyjeżdżać na wymianę z młodzieżą z Hameln w Niemczech. Do dzisiaj pamiętam, jak wspólne przebywanie z młodymi Niemcami, którzy w porównaniu z nami mówili świetnie po angielsku, wpływało na naszą motywację do nauki. Nie chcieliśmy tylko słuchać, ale również móc wyrażać swobodnie swoje myśli.

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Szkole Podstawowej w Barwałdzie Średnim.

Dzisiaj, jako nauczycielka języka angielskiego, staram się zaszczepić w swoich uczniach zafascynowanie językiem i pokazać, jak bardzo jego znajomość może uczynić ich przyszłe życie ciekawszym. Znając język angielski możemy porozumiewać się w każdym zakątku świata, nawiązać przyjaźnie z ludźmi z różnych krajów, podróżować i przekonać się, że świat jest naprawdę piękny i różnorodny. Z drugiej zaś strony, możliwość swobodnej wymiany myśli powoduje, że po pewnym czasie zauważamy, jak bardzo podobne są marzenia, pragnienia i codzienne troski ludzi, którzy niejednokrotnie żyją w całkowicie odmiennych warunkach, często tysiące kilometrów od siebie. To bardzo ważne doświadczenie, szczególnie dla młodych, bombardowanych przez media różnymi obrazami swoistych „rajów na ziemi”, które wcale nie muszą tak wyglądać, gdy je poznamy z perspektywy ludzi w nich żyjących.

Praca w szkole podstawowej, ze względu na niewystarczające jeszcze kompetencje językowe uczniów, nie daje mi zbyt dużych możliwości brania udziału w międzynarodowym forum dyskusyjnym czy organizowania wymiany. Mimo to, staram się w swoich uczniach rozbudzać ciekawość i otwartość na inne kultury, gdyż niezłomnie wierzę, iż mogą one być źródłem motywacji, tak bardzo ważnej, jeżeli nie najważniejszej „siły napędowej” w nauce języków. Wtedy bowiem zgłębianie nowego języka przestaje być zadaniem samym w sobie, a staje się narzędziem do czegoś znacznie cenniejszego, tj. do otwarcia się na innych, a przez to do ubogacenia samych siebie. Chciałabym, aby wszyscy moi uczniowie ucząc się języka angielskiego i innych języków obcych pamiętali o prawdzie zawartej w jednym z bardzo prostych, ale jakże wymownych wierszyków, który porównuje angielski do królestwa i Śpiącej Królowejny.

Leon Leszek Szkutnik

The English Language²⁾

The English language
is
a kingdom
and
a sleeping beauty.

You must
awaken her
in yourself,
and
the whole kingdom
will come to life
and be
yours.

Jeżeli obudzimy królowę w nas samych, całe królestwo ożyje i będzie nasze.

W tym wysiłku „budzenia Śpiącej Królowejny” wspierają mnie moi znajomi z różnych krajów, którzy często pytają, jak mogą pomóc mi w pracy. Dzięki nim udało mi się zgromadzić sporo kaset z bajkami i filmami dla dzieci w oryginale, a także lekturki obcojęzycznych do wypożyczania zarówno przez uczniów szkoły, jak i jej absolwentów. Z ich pomocą udało mi się także znaleźć dzieci w Stanach Zjednoczonych, które chętnie zaczęły korespondować z moimi uczniami. Ostatnio rozpoczęliśmy też współpracę ze szkołą podstawową z Middlesborough w Anglii.

Współpraca ta jest następstwem mojego wakacyjnego pobytu w Anglii, gdzie przebywając na zaproszenie i korzystając z gościnności zaprzyjaźnionej ze mną angielskiej nauczycielki przez dwa tygodnie miałam możliwość obserwacji zajęć i poznawania systemu edukacji na Wyspach Brytyjskich. Bezpośrednie doświadczenie pobytu i obserwacji pracy zarówno szkoły średniej (Bishopsgarth School) w Stockton-on-Tees, jak i szkoły podstawowej (St. Augustine's R. C. Primary School) w Middlesborough niezwykle ubogaciło mnie jako pedagoga. Obie szkoły okazały się bardzo gościnne, a serdeczność pracujących tam nauczycieli przerosła moje najśmielsze wyobrażenia.

Dzieci zaś, zwłaszcza te młodsze (klasa II), z którymi prowadziłam cykl zajęć o Polsce, okazały się fantastycznymi obserwatorami i ciekawymi świata uczniami. Słuchali uważnie krakowskich legend o królu Kraku, smoku wawelskim, Wandzie i wieżach Kościoła Mariackiego i prawie natychmiast próbowali znaleźć analogie między nimi a tym, co znali z historii czy legend o własnym kraju. Każdy z uczniów wykonał też samodzielnie projekt

²⁾ Leon Leszek Szkutnik (1991). *Lyrics in English for comprehension and interpretation*, Warszawa: Wiedza Powszechna, s. 16.

o Polsce, w którym znalazła się mapa naszego kraju z zaznaczonymi na niej górami i ważniejszymi miastami, pokolorowany strój krakowski, samodzielnie wykonane godło i flaga Polski oraz sympatyczne rysunki smoka wawelskiego. Również rodzice dzieci byli zadowoleni z faktu, że szkoła zaprasza nauczycieli z innych krajów i rano, odprowadzając dzieci do szkoły, dzielili się ze mną obserwacjami, jak bardzo ich dzieci są zaaferowane projektem o Polsce i ile w domu opowiadają na ten temat. Były to dla mnie bardzo miłe słowa i dowód na to, że takie małe rzeczy mają sens, bo otwierają dzieci na innych i uczą ich ciekawości, otwartości oraz tolerancji.

Pełna nowych inspiracji i pomysłów wróciłam do pracy. Współpraca ze szkołą St. Augustine's z Middlesborough nadal się rozwija. Jest ona częścią mojego przedsięwzięcia we własnej szkole, jakim jest propagowanie wzajemnego poznawania się młodych ludzi z różnych krajów Unii Europejskiej. Nazwałam je *Budujmy mosty (Let's build bridges)*. Mamy własną gazetkę na korytarzu szkolnym, w której prezentujemy informacje i ciekawostki z życia młodych ludzi w różnych krajach Europy. Były też w niej prace dzieci z Middlesborough i informacje o ich szkole.

W okresie świątecznym nasze szkoły wykonały wspólny projekt, który nazwaliśmy *Łańcuch życzeń dla świata na rok 2005 (The chain of good wishes for the world in the year 2005)*. Klasa III z Anglii oraz klasy II i III z mojej szkoły wykonały własnoręcznie serduszka, na których napisały, czego życzą światu w nowym roku i wymieniły prace między sobą. Życzenia małych Anglików prezentujemy na naszej, wspomnianej już wcześniej gazecie. Chociaż nie obyło się bez pomocy przy tłumaczeniu życzeń w jedną i drugą stronę, to dzieci były bardzo zadowolone z faktu, że biorą udział w takim przedsięwzięciu i bardzo starały się wykonać prace jak najstaranniej. Wszyscy razem byliśmy zaskoczeni faktem, iż życzenia pisane przez dzieci z krajów oddalonych od siebie setki kilometrów, są tak bardzo podobne. Wśród najczęstszych życzeń zarówno naszych, jak i angielskich uczniów, było pragnienie pokoju, zaprze-

stania prowadzonych wojen, zmniejszenie zanieczyszczenia środowiska oraz aby wszyscy ludzie na całym świecie, a szczególnie dzieci były szczęśliwe i miały co jeść. Razem ze współpracującą ze mną angielską nauczycielką uważamy, że był to bardzo wzruszający i cenny wychowawczo pomysł.

Mam nadzieję, że żadnej ze stron nie zabraknie siły i inspiracji do dalszego rozwoju współpracy między naszymi szkołami. W głowach powstają nowe pomysły wspólnych projektów, m. in. prezentacja zwyczajów i tradycji obu państw, przygotowanie przedstawienia bajki według wspólnego scenariusza czy samodzielne opracowanie i przeprowadzenie między sobą kwizu, dotyczącego naszych krajów. Chciałabym bardzo, aby te wszystkie wspólnie podejmowane działania ubogacały nie tylko nasz warsztat pedagogiczny i motywowały uczniów do nauki języka, ale przede wszystkim, by zachęcały ich do otwierania się na innych oraz by wyzwoliły w nich entuzjazm odkrywania nowych kultur i pozwoliły zawiązywać międzynarodowe przyjaźnie.

Przed nauczycielami języków obcych jest ogromne wyzwanie. Wszyscy mamy szansę pomagać naszym uczniom w budowaniu szczególnych „mostów”, które ułatwią wzajemne porozumienie między ludźmi z różnych krajów. Od dawna bowiem wiadomo, że to, co znane, nie napawa lękiem. Zjednoczona Europa jest możliwa tylko dzięki wzajemnemu poznaniu się i wspólnemu działaniu, a do tego potrzeba odwagi i chęci, których z pewnością nie brakuje naszym najmłodszym europejskim obywatelom. Język, którego ich uczymy teraz, powinien im pomagać w przyszłości nie tylko w kontaktach biznesowych, ale także służyć do wymiany myśli i poglądów oraz do przyjacielskich pogawędek. Jeżeli już dziś mały Johnny z Anglii i jego rówieśnik – Piotruś z Polski – dowiedzą się sporo o swoich krajach i zachęci ich to do dalszych wysiłków poznawania kultury kraju przyjaciela, to za 10 czy 15 lat zarówno John z Anglii – jak i Piotr z Polski, mimo iż każdy z nich będzie czuł się odpowiednio Anglikiem i Polakiem, będą także mieć świadomość, że Europa to ich wspólny, choć pełen różnorodności dom.

(luty 2005)

Techniki i etapy pracy z tekstem literackim

Nie ma jednej, uniwersalnej techniki i metody nauczania języka obcego. Najlepszy wynik jest osiągany przy stosowaniu różnych technik i metod wzajemnie się uzupełniających.

W większości szkół nauczanie języka obcego odbywa się w systemie klasowo-lekcyjnym. Bywa urozmaicane wyjazdami do innych państw czy spotkań z osobami mówiącymi tym językiem jako obcym lub ojczystym. Samodzielna lektura w nauczonym języku nie jest czynnością narzuconą przez program nauczania, więc tylko nieliczna grupa nauczycieli wykorzystuje lektury jako materiał obowiązkowy lub nieobowiązkowy, ułatwiający proces przyswajania języka. Warto jednak zachęcać młodzież do samodzielnego czytania – lektura nie tylko poszerza słownictwo, ale dodaje też uczniom pewności siebie w posługiwaniu się językiem.

K. Orłowska twierdzi, że jeśli tekst literacki przeznaczony na zajęcia języka obcego jest wyizolowanym fragmentem z jakiegoś dzieła, to z braku odpowiednich informacji staje się dla uczniów częściowo nieczytelny. Można wówczas zaproponować uczniom połączenie pracy z wybranym tekstem literackim z prezentacją innego dokumentu, o zbliżonym lub związanym z nim temacie, np. filmu. Uczniowie, którzy mieli możliwość obejrzenia danego filmu, dostarczą pozostałej grupie dodatkowych informacji, które przybliżą akcję lub bohaterów, wzbudzą większe zainteresowanie pisarzem i jego dziełem. Takimi informacjami mogą też być:

- ▶ ilustracje, które towarzyszą tekstowi lub znajdują się na okładce oryginalnego dzieła,
- ▶ wszelkie wersje komiksowe całego tekstu lub fragmentów,
- ▶ widokówki czy zdjęcia, związane z czytanim tekstem.

Wspierają one analizę tekstów, pozwalają wysuwać hipotezy, ułatwiają percepcję. Podobną rolę mogą też pełnić materiały stosowane powszechnie jako ćwiczenia kontrolne: tabele, kwestionariusze, schematy (pytania wyboru, prawda-fałsz), definicje słownikowe, słowa-kucze, synonimy, zdania do uzupełnienia itd. Są one często proponowane przez autorów podręczników lub opracowywane przez samych nauczycieli. Dostarczone uczniom przed pracą z tekstem literackim przybliżają mu jego zawartość treściową i językową, wzbudzają zainteresowanie samym fragmentem i przygotowują do efektywnej pracy z dziełem w oryginale.

W każdym tekście, a szczególnie literackim, dobrze jest stwierdzić, jakiego rodzaju słownictwo:

- ▶ powinno zostać opanowane przez uczniów biernie a jakie czynnie,
- ▶ jest konieczne do całkowitego zrozumienia toku logicznego tekstu,
- ▶ powinno być podane wraz z wyjaśnieniami o charakterze ogólnoinformacyjnym przed rozpoczęciem pracy z tekstem, a jakie może być wyjaśniane w trakcie pracy.

Dobrze jest też pamiętać, by wyjaśnienia nowych struktur leksykalnych nie następowały przed rozpoczęciem właściwej pracy z tekstem literackim.

Praca z tekstem literackim proponowana przez wielu dydaktyków, m.in. przez L. Nowikow, A. Nikła, Wł. Słodkowskiego oraz H. Komorowską, składa się z trzech etapów:

- ▶ poprzedzającego czytanie tekstu – ćwiczenia przedtekstowe,
- ▶ czytania ukierunkowanego na realizację określonego celu dydaktycznego – ćwiczenia przytekstowe,
- ▶ ćwiczeń z wykorzystaniem poznanego tekstu – ćwiczenia potekstowe.

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w Zespole Szkół im. Wł. St. Reymonta w Konstancinie-Jeziorna.

Etap poprzedzający czytanie tekstu

Ćwiczenia przedtekstowe mają na celu przewyższenie przez ucznia wszystkich możliwych trudności realioznawczych i językowych oraz ukierunkowanie procesu czytania. Dobrze jest więc zapoznać uczniów z biografią i twórczością autora, tłem historycznym tekstu oraz okolicznościami jego powstania. Takie informacje mogą być samodzielnie przygotowane przez uczniów bądź przedstawione przez nauczyciela z udziałem uczniów. Na tym etapie są również objaśnienia i praca z nową leksyką.

Na przykład:

- ▶ *Sprawdź, czy znasz znaczenie słów, które pojawiają się w tekście:...* (wykaz słów przygotowany jest przez nauczyciela).
- ▶ *Sprawdź w słowniku znaczenie słów z podanej listy:...* (lista zawiera nowe słownictwo i mogące sprawić uczniom trudności).
- ▶ *Posłuchaj objaśnień z wykorzystaniem znanego ci już słownictwa* (nauczyciel podaje objaśnienia, uczniowie głośno komentują i zapisują).
- ▶ *Przeczytaj zaznaczony fragment i powiedz w języku polskim, o czym czytałeś.*
- ▶ *Przeczytaj tytuł i powiedz, o czym będzie mowa w danym tekście.*
- ▶ *Przeczytaj listę kluczowych słów z tekstu i spróbuj określić, jaka będzie jego treść.*
- ▶ *Przeczytaj pierwszy akapit tekstu i na podstawie zdobytych informacji powiedz, jak twoim zdaniem, rozwinie się akcja.*

Wprowadzeniem do tekstu na tym etapie może być również omówienie ilustracji czy zdjęcia związanego z danym tekstem. Pozwala to nie tylko na ćwiczenia antycypacji, ale również ułatwia wyjaśnienie kluczowego słownictwa, przy czym taki obraz umiejscawia nas w określonym kontekście sytuacyjnym, dając wyobrażenie o okolicznościach przedstawionych zdarzeń. Analiza początku danego tekstu może dostarczyć wielu informacji na temat samego tekstu. Pomocne mogą też stać się właściwie postawione pytania, które ukierunkowują antycypację uczniów. Seria pytań i odpowiedzi może ułat-

wić dosłowne zrozumienie omawianego lub czytanego tekstu literackiego.

Etap czytania ukierunkowany na realizację określonego celu

Ten etap jest bardzo ważny i trudny, ponieważ uczeń musi odebrać pełne znaczenie warstwy słownej tekstu literackiego, często dla niego niezrozumiałej. Dlatego ważną rolę odgrywają ćwiczenia przytekstowe, które sprawdzają stopień zrozumienia tekstu. Do tego typu ćwiczeń należy na przykład:

- ▶ wskazanie akapitu, w którym jest zwarta następująca myśl...
- ▶ zaznaczenie wśród podanych zdań tych, które są zgodne z treścią tekstu,
- ▶ ułożenie podanych zdań z tekstu w logiczną całość (w logicznej kolejności).

Bardzo ważnym zagadnieniem jest również prezentacja tekstu. Najczęściej stosowanym w praktyce i najbardziej wartościowym sposobem prezentacji tekstu literackiego jest, zdaniem wielu dydaktyków, odczytanie go przez nauczyciela lub wysłuchanie nagrania. Jeśli zawiera ono elementy artystyczne, wzmacnia oddziaływanie tekstu na ucznia, pozwala mu go głębiej zrozumieć i łatwiej się w niego wczuć. To z kolei powinno wywołać chęć wypowiedziania się na temat tego, o czym słucał.

Innym sposobem zapoznania uczniów z tekstem, np. z wierszem, jest wygłoszenie go z pamięci przez nauczyciela lub wysłuchanie wersji nagranej przez aktora. Nauczyciel może również opowiedzieć treść tekstu, może przygotować opowiadanie nagrane na kasetę w wykonaniu aktorów, uczniów czy studentów filologii. Duże możliwości stwarza połączenie czytania z odgrywaniem scen, np. nauczyciel czyta włączając w odpowiednie miejsca nagrane sceny dialogowe.

Praca z samym już tekstem literackim może przybierać różne formy w zależności od rodzaju tekstu, inwencji nauczyciela i poziomu językowego uczniów. W każdym przypadku czynności nauczyciela i uczniów powinny być

ściśle podporządkowane celom dydaktycznym, postawionym przez uczącego przed przystąpieniem do pracy z tekstem, np.:

- ▶ ciche indywidualne czytanie w szkole lub poza szkołą można traktować jako wdrożenie do pracy samodzielnej, przygotowującej do czytania dzieł w oryginale,
- ▶ czytanie głośne pod okiem nauczyciela może być doskonaleniem umiejętności czytania i wymowy,
- ▶ czytanie selektywne pozwala ćwiczyć sprawność wyszukiwania określonych informacji,
- ▶ czytanie parami lub w grupach przydzielonych fragmentów tekstu ma na celu zaktywizowanie całej klasy.

Niezależnie od stosowanych technik, każdy rodzaj czytania prowadzi bezpośrednio lub pośrednio do realizacji celów językowych i kulturowych. Oprócz sprawności czytania ze zrozumieniem na podstawie tekstu literackiego kształcimy sprawność mówienia. Najczęściej stosowanymi ćwiczeniami w mówieniu są:

- ▶ opowiadanie – to, jak podaje J. Richne, najbardziej rozpowszechniona forma, sprzyjająca nie tylko rozwojowi sprawności mówienia, ale bardzo dobrze spełniająca komunikacyjny cel nauczania języka obcego,
- ▶ streszczenie – zbliżona forma pracy do opowiadania, ma charakter bardziej selektywny,
- ▶ uczenie się na pamięć – ta forma dotyczy przede wszystkim utworów poetyckich i jest najbardziej kontrowersyjna; byłoby dobrze, by uczeń znał kilka fragmentów najbardziej reprezentatywnych utworów poetyckich z literatury niemieckojęzycznej, jeśli uczy się np. języka niemieckiego,
- ▶ tłumaczenie – obecnie najrzadziej stosowana forma pracy, która jednak pomaga przy zrozumieniu trudniejszych konstrukcji zdaniowych lub całych fragmentów oraz daje możliwość porównania z tłumaczeniem literackim,
- ▶ opowiadanie sterowane – daje możliwość rekonstruowania akcji i tworzenia postaci bohaterów przez zadawanie pytań, stwarza możliwość budowania wypowiedzi nie tylko monologowych, ale także dialogowych,

- ▶ opowiadania ze zmianą osoby, czasu lub miejsca akcji; pobudza wyobraźnię uczniów oraz stanowi element aktywizujący ich własną inwencję w modyfikowaniu tego, co napisał autor.

Etap czytania ukierunkowany na realizację określonego celu jest ściśle powiązany z etapem poprzedzającym czytanie tekstu i w zależności od celów stawianych czynnościami przygotowujących do czytania, nauczyciel dopasowuje ćwiczenia, które często stanowią kontynuację technik przygotowanych i stosowanych jako ćwiczenia przedtekstowe. W tej fazie są one jednak wzbogacone, poszerzone i stawiają uczniom większe wymagania.



Etap ćwiczeń z wykorzystaniem poznanego tekstu

Etap trzeci to etap rozbudowanego i pogłębionego odbioru dzieła przez określenie własnego stosunku do niego, pogłębienie osobistego z nim obcowania w procesie interpretacji. Proces ten to próba indywidualnego, samodzielnego podsumowania przeżyć i doznań, których dostarczył dany tekst literacki.

Na niższym poziomie nauczania trzeba częściej odwoływać się do konkretnych fragmentów tekstu. Następnie można próbować wykorzystać osobiste doświadczenia czytelników, ich subiektywne oceny bohaterów albo odnieść się do uwarunkowań historycznych, społecznych lub politycznych, które miały wpływ na losy bohaterów. Ten moment pracy z tekstem literackim możemy potraktować jako punkt wyjścia do kolejnych ćwiczeń ustnych lub pisemnych, w których uczeń mógł wykorzystać uprzednio omówione elementy analizy danego tekstu. Należy jednak zwrócić uwagę, aby strona językowa nie przysłoniła wartości, jakie zawiera literatura piękna i pozwoliła dostrzec piękno wybranego fragmentu.

Ostatnia grupa ćwiczeń potekstowych to ćwiczenia typowo komunikacyjne, między innymi typu problemowego, pobudzające do refleksji, przemyśleń, mających skłonić

uczniów do dyskusji. Na przykład prosimy uczniów o:

- ▶ przedstawienie charakterystyki głównych bohaterów i ocenienie (w grupie) ich postępowania,
- ▶ porównanie autorskiej i własnej oceny zdażeń i bohaterów,
- ▶ sformułowanie głównej myśli, którą autor zamierzał przekazać czytelnikowi.

Jeśli nawet wspomniane propozycje dotyczą zaawansowanego poziomu nauczania języka, nie przekreśla to możliwości wykorzystania niektórych z nich także na niższych poziomach zaawansowania. To samo dotyczy następnych propozycji.

Knapton i Evans proponują dwa rodzaje ćwiczeń pisemnych, związanych z tekstem literackim:

- ▶ pisanie o literaturze,
- ▶ pisanie, dla którego pisanie jest punktem wyjścia.

Pisanie o literaturze to krótkie lub dłuższe prace uczniów, w zależności od stopnia znajomości języka obcego na temat bezpośrednio związany z danym utworem, pisemne odpowiedzi na pytania czy analiza części utworu. Wykorzystanie literatury jako inspiracji do dalszych przemyśleń wymaga twórczego myślenia, zdolności samodzielnej oceny poszczególnych elementów utworu i ustosunkowania się do szczególnie kontrowersyjnych kwestii. Uczniowie mogą dowolnie zmieniać narrację, dodawać własne sceny lub przedstawiać wydarzenia z innego punktu widzenia, pisać listy lub utożsamiać się z wybraną postacią. Takie ćwiczenia rozwijają sprawności językowe oraz wpływają na kształtowanie i rozwój osobowości.

Innym rodzajem ćwiczeń, podsumowujących pracę z tekstem literackim są techniki dramy:

- ▶ mówienie z podziałem na role,
- ▶ przedstawienie fragmentów sztuk teatralnych,
- ▶ improwizacja.

Dialogi i monolog oraz dłuższe fragmenty opisowe można zaadaptować do klasowych

przedstawień. Uczniowie mogą korzystać z oryginalnych tekstów lub samodzielnie je zmieniać. Ten etap pracy z tekstem literackim z pewnością dostarczy emocji osobom biorącym w nim udział.

Niezbędnym elementem kończącym pracę z tekstem literackim powinna być dyskusja o naturalnym i niewymuszonym charakterze. Powinny to być spontaniczne wypowiedzi uczniów umiejętnie inspirowane i ukierunkowane przez nauczyciela. W czasie wypowiedzi uczniów nie jest wskazane poprawianie błędów językowych, nauczyciel powinien podpowiadać brakujące wyrazy, aby refleksja językowa nie utrudniała koncentracji uwagi na treści wypowiedzi.

Gdy bierzemy do ręki teksty w języku obcym, rzadko kiedy czytamy każdą liniijkę od pierwszej do ostatniej. Zdarza się nam opuszczać mniej interesujące fragmenty, poprzestawać na tytułach, pobieżnie przeglądać niektóre ustępy lub nie kończyć rozpoczętych tekstów, które w trakcie czytania okazują się nudne. Dlatego warto podjąć wysiłek przygotowania takich tekstów i ćwiczeń, które zainteresują uczniów, pozwolą im i umożliwią naturalny kontakt z literaturą piękną obcojęzyczną oraz będą zachętą do jej samodzielnego czytania.

Bibliografia

- Drozdziak- Szelest K., Nowacka D., Procyńska M. (1999), „Strategie w procesie nauczania języka obcego w szkole” w: *Języki Obce w Szkole*, nr 3.
- Figarski W. (2003), *Proces glottodydaktyczny*, Warszawa: Wyd. Uniwersytetu Warszawskiego.
- Knapton J., Evans B. (1987), *Teaching a Literature, Centreo English Program*, New York: Random House.
- Orłowska K. (2002), „Tekst literacki i jego wykorzystanie w samodzielnej pracy ucznia” *Języki Obce w Szkole*, nr 6.
- Richne J. (1975), „Zur Arbeit am literarischen Text im Fremdspracheunterricht”, *Deutsch als Fremdsprache*.
- Schroeder G. (1976), „Zun Problem der Behandlung literarischen Texte im Fremdsprachenunterricht” w: *Deutsch als Fremdsprache*.
- Zimmer H. D. (1989), *Analyseantypationsprozesse: Veraussetzung für verstehendes Hören und Lesen, DaF, Hörverstehen-Lesen-Grammatik, Materialien DaF Heft 29*, Regensburg: Ditrich Eggers.

(czerwiec 2005)

Sposób na przyzwyczajenia językowe

Historia przyzwyczeń językowych w procesie nauczania-uczenia się języka

Początki przyzwyczeń bądź nawyków językowych (*language habits*) w literaturze specjalistycznej sięgają teorii behawiorystycznej. To właśnie teoretycy behawioryzmu twierdzili, iż uczenie się języka to naśladowanie ograniczonej liczby wzorców werbalnych. Innymi słowy, poznawanie języka sprowadzało się do opanowania serii wyuczonych zachowań, będących wynikiem wcześniejszego doświadczenia. (Włodarski, 1994).

Takie a nie inne przesłanki doprowadziły do powstania, jak zauważa Komorowska (1993), „*pierwszej naukowej metody nauczania języków obcych*” – metody audiolingwalnej.

W tej metodzie język jest systemem nawyków, powstałych na zasadzie relacji między bodźcem a reakcją. Celem nadrzędnym jest wykształcenie odpowiednich nawyków, będących odzwierciedleniem stosownych zachowań językowych.

Nawyk, definiowany przez *Słownik Języka Polskiego* (2004) jako „*nabyta dyspozycja, skłonność do sprawniejszego, szybszego, bardziej mechanicznego wykonywania czynności uprzednio wykonywanej*”, w niczym nie różni się od nawyków językowych. Te drugie wyrabia się równie sprawnie i mechanicznie, tyle tylko, że za pomocą wielokrotnych powtórzeń, zapamiętywania i utrwalania materiału językowego.

Uczenie się przez powielanie i powtarzanie wyuczonych sformułowań zostało skrytykowane niedługo potem przez przedstawicieli kognitywizmu. Wysunięte argumenty przeciwko podejściu audiolingwalnemu podkreślały, że język nie jest systemem nawyków i dlatego też posługiwanie się językiem nie może być nawykowe. Nowopowstała wówczas metoda kognitywna zwracała uwagę na twórczy charak-

ter procesu nauczania-uczenia się. Opanowanie języka było przypisywane naszym wrodzonym zdolnościom, nie zaś przyzwyczajeniom językowym, które wpływają negatywnie na jakość przyswajanego materiału.

Wpływ nawyków językowych na proces nauczania-uczenia się języka

Język złożony z przyzwyczeń językowych nie tylko traci na jakości. Przyzwyczajenia językowe, jak czytamy u Ellis (1994) czy Han (2004), są jednym z przyczynków procesu fosylizacji języka (*language fossilization*), a niezrządkiem zagadnienie fosylizacji jest postrzegane jako utrwalone i odporne na zmiany nawyki językowe.

Nie ulega wątpliwości, że nadużycia językowe (czy to nadużywane pojedyncze słowa, czy pełne zwroty językowe) zubożają język, który, bez niezbędnych zabiegów przeciwdziałających utartym zachowaniom językowym, ulega stopniowemu procesowi regresji.

Charakter przyzwyczeń językowych

Zapytani o przyzwyczajenia językowe, natychmiast sięgamy pamięcią do naszych nawyków językowych, ale często bez rezultatu. W większości przypadków nie potrafimy podać jednoznacznej odpowiedzi, nie mówiąc o trudnościach z przytoczeniem konkretnych przykładów głęboko zakorzenionych zachowań językowych.

Jako że z reguły jesteśmy nieświadomi ilości, częstotliwości i kontekstu używania

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

przyzwyczajęń językowych, dane na ten temat pochodzące z autorefleksji i samoobserwacji mogą być posądzane o nierzetelność i tendencyjność.

Przyzwyczajenia językowe w praktyce

W celu uniknięcia jakichkolwiek posądzeń, przykłady nawyków językowych przedstawionych poniżej pochodzą z obserwacji prowadzonych przeze mnie zajęć z konwersacji ze studentami V roku studiów zaocznych Filologii Angielskiej na Uniwersytecie Śląskim w Katowicach.

Jak się okazało, każdy z badanych (łącznie 50 osób) operuje zwrotami, które pojawiają się niemalże w każdym wypowiedzianym zdaniu. Zwroty językowe, bez których, jak wszystko na to wskazuje, studenci nie mogą się obejść, można podzielić na dwie kategorie. Pierwsza z nich obejmuje *pojedyncze słowa*, druga natomiast zawiera zwroty *dwu- i więcejwyrazowe*. Począwszy od sformułowań jednowyrazowych, najczęściej pojawiały się:

<i>well,</i>	<i>actually,</i>
<i>listen,</i>	<i>cool,</i>
<i>right,</i>	<i>good,</i>
<i>OK,</i>	<i>yeah,</i>
<i>sure,</i>	<i>basically.</i>

W przypadku fraz dwu- i więcejwyrazowych, najbardziej „popularnymi” zwrotami okazały się:

<i>you know,</i>	<i>so to say,</i>
<i>I mean,</i>	<i>do you agree?,</i>
<i>I think,</i>	<i>what do you think?,</i>
<i>for example,</i>	<i>or something like that,</i>
<i>sort of,</i>	<i>as far as I know,</i>
<i>kind of,</i>	<i>as far as I remember,</i>
<i>generally speaking,</i>	<i>I'd like to say that,</i>
<i>anything else?,</i>	<i>if you know what I mean.</i>
<i>and so on,</i>	

Liczne powtórzenia i powielenia, jak zostało wcześniej wspomniane, wpływają negatywnie na jakość wypowiedzi, a na dłuższą metę przesadzają o niezadowalającym poziomie kompetencji językowej osoby uczącej się języka.

Sposób na przyzwyczajenia językowe

Ażeby przeciwdziałać negatywnym skutkom nawyków językowych oraz zachęcić studentów do korzystania z szerokiego wachlarza językowego, można wzbogacić zajęcia z konwersacji (i nie tylko) serią ćwiczeń zapobiegającym utartym zachowaniom językowym. Przedstawione propozycje ćwiczeń składają się z polecenia dyktującego formę pracy studentów oraz „zestawu” nakazanych bądź zakazanych słów, fraz i zdań, których odpowiednie użycie jest warunkiem do prawidłowego wykonania zadania:

Task 1.

Discuss the topic in pairs. Do not use: *I think, generally speaking, or something like that.*

Task 2.

Work in pairs. Discuss the topic using the following words/phrases: *To my knowledge, for instance, isn't it?, great.*

Tak sformułowane polecenia mogą ulegać modyfikacji:

Task 3.

Work in threes. Comment on the quotation using synonyms to the words/phrases given:

I mean, I'd like to say that, basically, generally speaking, you know, I think, sure.

Co więcej, od zadań ogólnych poświęconych dyskusji na dany temat lub komentarzom dotyczącym konkretnej sytuacji, możemy przejść do ćwiczeń ściśle określających role wypowiedzających się osób. Przykładowo, studenci mają za zadanie wyjaśnić tezę/zjawisko (Task 4) bądź przedstawić pozytywne i negatywne strony danego zagadnienia (Task 5):

Task 4.

Work in pairs. Clarify the following standpoint and/or definition. Use: *to put it another way, that is to say.*

Task 5.

Individually, list advantages and disadvantages of the situation/conditions provided. Do not use: *advantage, disadvantage.*



Komentarze i uwagi

Ćwiczenia językowe przedstawione powyżej zostały skonstruowane i dostosowane do potrzeb grupy studentów uczestniczących w zajęciach. Zestaw słownictwa i zdań mający na celu wyparcie nadużywanych zwrotów językowych zmieniał się wraz z tematem przewodnim zajęć tak, że za każdym razem badani stawiali czoło różnym, choć zbliżonym zachowaniom językowym. Biorąc pod uwagę trudności, z jakimi na początku musieli sobie radzić studenci, oraz coraz to bardziej swobodny przekaz informacji zaobserwowany podczas trzecich zajęć, można się pokusić o stwierdzenie, że tytułowy sposób na przyzwyczajenia językowe przyniósł rezultaty. Wypowiedzi badanych wzbogaciły się o nowe słowa i frazy głównie dzięki temu, że na każdym zajęciach „obowiązywały” inne zestawy zwrotów językowych. Język używany przez studentów nie brzmiał jednostajnie i szablonowo.

Jak się okazuje, kluczem do sukcesu jest różnorodność materiałów językowych i częstotliwość, z jaką nauczyciel z(a)mienia zestawy ćwiczeń, mające za zadanie pozbawić uczących się języka starych nawyków i przeciwdziałać zakorzenianiu się nowych zwyczajów językowych. Wówczas możemy mówić o skuteczności podjętych działań i efektach w „odświeżaniu” i „rozmrzaniu” języka.

Bibliografia:

- Ellis, R. (1994), *The Study of Second Language Acquisition*, OUP.
- Han, Z-H. (2004), *Fossilization in Adult Second Language Acquisition*, Clevedon: Multilingual Matters.
- Hyltenstam, K., i A. Viberg. (red.), (1993), *Progression and Regression in Language. Sociocultural, Neuropsychological and Linguistic Perspectives*, CUP.
- Komorowska, H. (1993), *Podstawy metodyki nauczania języków obcych*, Warszawa: EDE – Poland.
- Szymczak, M. (red.), (2004), *Słownik Języka Polskiego*, tom 2. Warszawa: Wydawnictwa Naukowe PWN.
- Włodarski, Z. (red.), (1998), *Psychologia uczenia się*, tom 2. Warszawa: Wydawnictwa Naukowe PWN.

(lipiec 2005)

Dariusz Langhoff¹⁾
Rybnik

Znaczenie wartości dramatycznej ilustracji i nagrań towarzyszących podręcznikowi do nauki języka angielskiego



Obraz

Do rozważenia tej kwestii skłoniło mnie doświadczenie w pracy z uczniami korzystającymi z podręczników serii *Enterprise*. Są one bogato ilustrowane, a w przypadku książek *Enterprise 3 i 4 (pre-intermediate i intermediate)* wiele zamieszczonych fotografii to fotosy pochodzące ze znanych (dlatego łatwo przez uczniów rozpoznawalnych) produkcji filmowych. Ilustracje te towarzyszą różnym ćwiczeniom, obejmującym rozumienie tekstu czytanego, stosowanie struktur gramatycznych,

słownictwo oraz rozumienie ze słuchu. I tu pojawia się lingwistyczno-psychologiczny problem, którego autorzy nie przewidzieli. Jak wspominałem, popularność użytych do ilustracji filmów powoduje, że uczniowie identyfikują aktorów, grane przez nich charaktery oraz sceny, w których występują. Niemniej kontekst, w którym dane obrazy są zawarte w podręczniku, różni się (z nielicznymi wyjątkami) od kontekstu, w którym oryginalnie wystąpiły. Skutkiem tego jest dysonans między wiedzą świata już przez uczniów posiadaną, a tą prezentowaną w książce. Oto kilka przykładów.

¹⁾ Autor jest wykładowcą w Nauczycielskim Kolegium Języków Obcych w Wodzisławiu Śląskim oraz lektorem w Akademii Ekonomicznej w Katowicach.

Tekst o dojrzałym małżeństwie przechodzącym kryzys wieku średniego (*Enterprise 4, unit 3*), o czym świadczą zdania:

She'd done the same thing several times during our twenty-two years of marriage.

...I had to admit that our relationship had got a bit boring since our youngest daughter had left for university.

jest zaopatrzonej w ilustrację, na której są piękna Melanie Griffith i przystojny Antonio Banderas, para promieniujących szczęściem zakochanych przed czterdziestką w scenie z komedii *Two Much*. Jako ciekawostkę można tu przytoczyć fakt, że ten duet aktorski jest małżeństwem w prawdziwym życiu.

Młody, lecz emocjonalnie dojrzały i odpowiedzialny bohater filmu *Free Willy (Uwolnić Orkę)* widnieje na fotografii (*Enterprise 3, unit 11*) przedstawiającej kulminacyjny moment filmu, gdy bohater stojąc na kamiennym moło zachęca swego ukochanego przyjaciela z rodziny waleni do akrobatycznego skoku w otwarty ocean. Według tekstu w książce jest on naiwnym dzieckiem pchającym się beźmyślnie w kłopoty:

"Don't play on the rocks, Patrick!" my mother said.

I was playing on the rocks when [...] I realized I was being surrounded by water.

I thought I was going to die".

Harrison Ford i Emmanuelle Seigner są widoczni na fotosie (*Enterprise 3, unit 20*), zaczerpniętym z obrazu Romana Polańskiego *Frantic*, w chwili ucieczki przez okno w dachu paryskiej kamienicy. Akcji tej towarzyszy ćwiczenie na użycie konstrukcji modalnych odnoszących się do teraźniejszości lub przyszłości:

She must be trying to escape.

She may fall off the roof.

She could hurt herself.

Ten, kto zna dalszy przebieg akcji, wie, że nikt z dachu nie spadł ani się nie zranił, a cała widoczna scena to już przeszłość. Konflikt ten można by zneutralizować zmieniając formę ćwiczenia na stosowanie konstrukcji modalnych opisujących hipotetyczne czynności przeszłe, np.:

She must have been trying to escape.

She might have fallen off the roof.

She could have hurt herself.

Rozdział *Crime (Enterprise 4, unit 7)* zawiera zadanie traktujące o typach przestępstw. Wymienione są: *fraud, terrorism, blackmail, joyriding, drug trafficking*. Tłem graficznym jest scena z celebrowanego filmu Michaela Manna *Heat*, przedstawiająca przebieg profesjonalnie, precyzyjnie zorganizowanego napadu na opancerzony furgon przewożący pieniądze i papiery wartościowe. Niestety, żadna z podanych nazw przestępstw nie nadaje się do opisu tej sytuacji. A wystarczyłoby uzupełnić listę o takie hasła, jak *armed robbery, heist, lub armored car robbery*.

Powyższe przykłady braku harmonii między tekstem w książce a ilustracją, której pochodzenie jest uczniom znane skutkuje na zajęciach rozbawieniem, a raczej dystrakcją, co nie pomaga w prowadzeniu skutecznej dydaktyki. Można tego uniknąć dobierając nie tak znane obrazy lub dostosowując treść podręcznika bardziej precyzyjnie do akompaniującej grafiki. Autorzy mają prawo wykazywać oryginalność w kreowaniu sytuacji, będących podkładem do ćwiczeń i zadań, lecz nie kosztem pozbawiania tożsamości tych, które już zostały stworzone, już zaistniały i są częścią (pop)kultury.



Dźwięk

Opisanym wyżej oraz wielu innym ćwiczeniom zawartym w *Enterprise* towarzyszą nagrania. Poza brakiem ich relewantności do towarzyszącego elementu wizualnego, wynurza się inny temat do zastanowienia. Jest nim wartość dramatyczna, w tym literacka, nagranych materiału. Skrypt i sposób jego interpretacji przez czytających lektorów są często pozbawione inspiracji lub infantylne. Czynnikiem, który może nie ma znaczenia dla bardzo młodych uczniów, ale który gra rolę osiową dla starszych nastolatków. Punktem wyjściowym moich dalszych rozważań jest teza, iż przykuwający uwagę skrypt i jego wciągająca foniczna realizacja pomagają w nauce języka obcego i nie muszą być dostępne tylko dla zaawansowanych w nauce drugiego języka.

Postanowiłem to sprawdzić drogą badania, w którym wzięły udział dwie homogeniczne i porównywalne pod względem znajomości L2 grupy uczniów w wieku 15-18 lat. Uczestnicy

skończyli *Enterprise 3 pre-intermediate* i byli w trakcie nauki z wykorzystaniem książki *Enterprise 4 intermediate*. Każda z grup oznaczonych jako A i B liczyła po 12 osób. Dla oceny wpływu typu nagrania na efektywność nauki nowych elementów leksykalnych zostały sporządzone dwie listy słownictwa liczące po 50 elementów każda. Lista oznaczona α powstała na podstawie transkryptów wybranych nagrań, pochodzących z kaset towarzyszących *Enterprise 3* oraz 4. Lista β przeznaczona dla grupy B, zawierała wyrażenia występujące w dialogach pochodzących z wybranych scen z filmów fabularnych. Źródłami kinematograficznymi były następujące produkcje: *Double Jeopardy*, *Gladiator*, *Gone in 60 Seconds*, *In the Line of Fire*, *Hannibal*, *Heartbreak Ridge*, *Heat*, *Minority Report*, *Pitch Black*, *Unforgiven* oraz *White Hunter, Black Heart*. W badaniu została wykorzystana wyłącznie ścieżka dźwiękowa. Listy α i β zostały rozdane w grupach, ponadto grupie B zostały dostarczone dodatkowe kasyety, zawierające niezbędny materiał audio. Grupa A nie została poinformowana, z których fragmentów książek pochodzą nagrania, będące podstawą listy α , i obu grupom **nie** zostały doręczone teksty nagrań w formie pisemnej. Sumaryczny czas nagrań dla każdej z grup wynosił około 30 minut.

Lista α

accused of sth
aim
arrive at sth
authority
boom (v.)
branch
break down
carry on doing sth
carry sth out
claw
close in on sb
combat
cope with sth
crawl
come up
deal with sth
drag
dust
edge
enemy

Lista β

absurd
accused of sth
achievement
alarmed
assure
bitter
blow sth up
break down
breed
coincidence
combat
confess
delay
demon
crawl
doomed
endeavor
entirely
event
flatter

essential
fade away
gorgeous
grab
gradually
huge
let go of sth
miss out on sth
mud
occur to sb
permanent
raise
rash
row
rustling
scar
scream
spin
steam
sticky
stiff
survey
temporarily
temporarily
trauma
take place
thunder
tide
tremor
wind (v.)

flophouse
gamble on sth
go through sth
heartbreaker
insubordination
leather
major
mandatory
merits
minor
old-timer
pardon
pass through sth
privilege
pull strings
relic
retirement
shrapnel
scream
stroke
suffer
take a chance on sth
tear sth off
token
temper
thwart
turn the tide
undaunted
whiz
work on sb

Wyrażenia *accused of*, *break down*, *combat*, *crawl* oraz *scream* są na obu listach. Posłużą one do zobrazowania poniżej różnic między środowiskami syntaktyczno-leksykalnymi, w jakich się pojawiły.

accused of

Grupa A: Soon after this, [Kleopatra] was *accused of* trying to kill her brother.

Grupa B: Every so often those *accused of* pre-crime might just have an alternative future.

break down

Grupa A: He told her that, as his car had *broken down*, the McDougalls had put him up for the night in the castle.

Grupa B: ..., if the Pirates of the Caribbean [in Disneyland] *breaks down*, the pirates don't eat the tourists.

combat

Grupa A: There are only two hundred *combat* soldiers in the British army who can parachute into the sea,...

Grupa B: You need operational duty to really advance – you need *combat* training to go operational – yet *combat* training is off-limits to people with tits.

crawl

Grupa A: Slowly, he began the painful *crawl* up the hill.

Grupa B: I have killed women and children – I have killed most everything that walks or *crawls* and now I've come to kill you, Little Bill, for what you've done to Ned.

scream

Grupa A: I *screamed* for help.

Grupa B: When the fox hears a rabbit *scream*, he comes running – but not to help.

Uczestnicy badania zostali poproszeni o zaznajomienie się z podanym słownictwem, wyjaśnienie nieznanych zwrotów za pomocą słownika oraz wysłuchanie nagranych materiału co najmniej sześciokrotnie w okresie dwóch tygodni. Po upływie tego czasu został przeprowadzony test wielokrotnego wyboru w celu ewaluacji stopnia opanowaniu podanej leksyki po zastosowanej procedurze. Test dla każdej z grup składał się z 50 pytań obejmujących wszystkie wyrażenia odpowiednio z listy α lub β . Oto po pięć wybranych przykładów z testu dla każdej z grup.

Fragment testu dla grupy A

- The thief _____ his gun at the target, fired, and scored.
A shot B aimed
C raised D reloaded
- We could hear the enemy artillery _____ in the distance.
A booming B sounding
C whispering D banging
- Don't put the cup on the _____ of the desk, it might fall off.
A margin B boundary
C edge D side
- It was _____ of you to sign the contracted without reading it first.

- A impetuous B rash
C wise D considerate

5. The stream _____ down to the lake.
A follows B turns
C spirals D winds

Fragment testu dla grupy B

- The sword is _____ in modern warfare.
A historical B anachronism
C applicable D erroneous
- We must constantly _____ if we are to succeed.
A endeavor B try
C effect D coast
- It is _____ that all students take three years of maths.
A lawful B mandatory
C commanding D legal
- Despite their experience, the management did not consider _____ worthy workers and reduced the personnel.
A professionals B rookies
C old-timers D freelancers
- The convicted arsonist was released from prison with a full _____.
A amnesty B pardon
C excuse D forgiveness

Na rozwiązanie całego testu uczniowie mieli 50 minut. Poniższa tabela zawiera użyte wyniki w ujęciu statystycznym.

	Maksymalna liczba punktów	Średnia arytmetyczna	Średnia (mediana)	Rozstęp wyników	Odczylenie standardowe	Stopień trudności
Grupa A (lista α)	50	38.9	37.5	35-46	3.84	0.78
Grupa B (lista β)	50	43.3	45.0	33-49	5.19	0.87

Wyniki badania oznaczają, że uczniowie grupy B opanowali zadane słownictwo w zauważalnie lepszym stopniu, pomimo większego rozstępu wyników, aniżeli w grupie A. Wywiad przeprowadzony w obu grupach po badaniu wykazał, że wielu uczniów z grupy B wysłuchało dostarczonych nagrań więcej aniżeli sześć zaleconych razy i w porównaniu do

oryginalnych nagrań *Enterprise* odnosili się do nagranych dodatkowego materiału z większym entuzjazmem.



Konkluzja

Opis towarzyszący stymulusowi wizualnemu powinien odzwierciedlać rzeczywisty stan świata lub sam materiał ilustracyjny powinien być wybrany na tyle selektywnie, aby nie zakłócał informacji, które uczniowie już mają na dany temat. Nagrania natomiast, gdy pulsują dramatycznym ładunkiem i zawierają dynamiczne teksty, napisane przez profesjonalnych scenarzystów, mogą stać się impulsem i środkiem do komfortowego i bardziej skutecz-

nego przyswajania nowych elementów języka docelowego.

Bibliografia

- Carter, Ronald (1987), *Vocabulary – Applied Linguistics Perspectives*. London: Allen & Unwin (Publishers) Ltd.
- Evans, Virginia, Doley, Jenny (2001), *Enterprise 3 (pre-intermediate)*, *Enterprise 4 (intermediate)*. Newsbury, Berkshire: Express Publishing.
- Frank, Scott, Cohen, Jon (2002), *Minority Report* <http://corky.net/scripts/minorityreport.html>
- Puppel, Stanisław (1996), *A Concise Guide To Psycholinguistics*. Poznań: Bene Nati.
- Rosenberg, Scott (2001), *Gone in 60 Seconds* <http://corky.net/scripts/gonein60seconds.html>
- Twohy, David (1998), *G. I. Jane* <http://corky.net/scripts/gijane.html>
- Zaillian, Steven (2002), *Hannibal* <http://corky.net/scripts/hannibal.html>
- Transkrypty filmów nie wymienione w bibliografii a wykorzystane w badaniu, wykonałem samodzielnie korzystając z posiadanych nagrań.

(czerwiec 2005)

Małgorzata Szymańska¹⁾

Opole

Mea culpa

Jak w każdym zawodzie, tak i w nauczycielstwie po pewnym czasie popada się w rutynę. Rutynowe podejście może niejednego wyprowadzić na manowce zawodowe. Czynność została uśpiona, świeże spojrzenie mocno zamglone przez powtarzające się czynności... a wtedy łatwo o błędy.

Ktoś może zapytać, jak zdać sobie sprawę, że popadliśmy w rutynę. Można spróbować odpowiedzieć sobie na pytania:

1. Czy dostrzegam różnice między potrzebami poszczególnych klas, grup, uczniów?

nie

tak

2. Jeśli tak, czy dostosowuję metody pracy do różnych potrzeb?

nie

tak

3. Czy można jeszcze zrobić coś nowego w metodyce nauczania mojego przedmiotu?

nie

tak

4. Czy mój przedmiot jest trudny do opanowania przez uczniów?

nie

tak

5. Czy wśród moich uczniów są osoby inteligentne?

nie

tak

6. Czy czytam czasopisma metodyczne dla nauczycieli?

nie

tak

7. Czy pogłębiam wiedzę z zakresu nauczanego przedmiotu?

nie

tak

8. Czy robię coś, aby budować postawę interdyscyplinarną?

nie

tak

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Zespole Szkół Technicznych i Ogólnokształcących im. K. Gzowskiego w Opolu.

Jeżeli ponad połowa odpowiedzi brzmi NIE, to śmiało twierdzić, że jesteśmy w szponach rutyny.

Można oczywiście nie przejmować się wynikami tego minitestu i dalej robić swoje. Uważam jednak, iż sprawa jest warta zastanowienia. Może warto zastanowić się nad poniższymi cytatami:

„Ozdobą mądrości – skromność”.

„Szczęśliwy uczeń, któremu dziękuje nauczyciel”.

„Czy dlatego, że czegoś nie wie, przestał być wielkim człowiekiem?”.

„Naucz Twój język mówić ‘nie wiem’, aby Cię nie schwytano sromotnie na kłamstwie”.

„Przyszedł nauczać, a sam potrzebuje nauki”.

Może też warto przypomnieć sobie oczywiste zasady nauczania. Ja staram się do nich co jakiś czas wracać

- ▶ Najpierw rzeczy proste, klarownie wyjaśnione, a potem zwiększaj stopień trudności, pamiętając, że zbyt łatwe zadania nudzą, a zbyt trudne odstraszą.
- ▶ Bazuj na pozytywnych emocjach. Pamiętam kiedyś przeprowadzony przeze mnie cykl lekcji w klasie drugiej liceum ogólnokształcącego. Każda z nich zaczynała się od jednego lub dwóch 3-minutowych monologów uczniów na temat ich hobby. Dla uatrakcyjnienia wystąpień przynosili eksponaty związane ze swoimi zainteresowaniami, np. maskę wykonaną z masy gazetowej, miecz używany w różnych technikach walk Wschodu itd. Za każdym razem, ze względu na limit czasu, musiałam przerywać moim „prelegentom” ich niekończące się, pełne zaangażowania przemówienia. Byli gotowi opowiadać bez typowego na lekcjach języków obcych ciągłego zachęcania ze strony nauczyciela. To się nazywa „pure satisfaction”!
- ▶ Zamiast podkreślać braki w uczniowskiej wiedzy, raczej akcentuj to, co uczeń umie, a nawet uświadom uczniom, że tak naprawdę to nauczyciele też się nadal uczą. Wystarczy wspomnieć przebogate i ciągle rozrastające się słownictwo języka angielskiego.
- ▶ Zachęcaj do wykonywania nietypowych zadań domowych. Przykładem może być polecenie na zakończenie lekcji związanej z opisywaniem pogody: *Napisz własny bądź*

przetłumacz na język angielski znany ci wierszyk o pogodzie (może być fragment piosenki).

- ▶ Świeć przykładem. W życiu niejednokrotnie sprawdza się rzymska maksyma: *Słowa uczą, przykłady pociągają*. Jeśli chcesz, aby twoi uczniowie prawie wyłącznie na lekcjach, np. angielskiego używali właśnie tego języka, sam go stosuj w maksymalnym wymiarze.
- ▶ Pamiętaj, że ocenianie pracy uczniowskiej, obojętnie czy pisemnej, czy ustnej, jest jednym z najtrudniejszych elementów składowych zawodu nauczycielskiego. Parafrazując biblijne stwierdzenie, że łatwiej zobaczyć drzazgę w oku bliźniego niż własną belkę, powinniśmy uderzyć się w piersi i odpowiedzieć sobie na pytanie, czy jesteśmy nieomylni.
- ▶ Pogłębiaj wiedzę z zakresu metodyki nauczania swojego przedmiotu. Przeczytanie, choć od czasu do czasu, czasopisma dla nauczycieli może być źródłem inspiracji. Sam fakt, że widzimy, jak innym nauczycielom „się chce”, dodaje chęci do działania. Poza tym, co dwie głowy to nie jedna. Każdy z nas może wymyślić ciekawe rozwiązanie jakiejś kwestii. Wiele lat temu sama natknęłam się, przeglądając zagraniczne periodyki metodyczne, na prosty a zarazem efektywny sposób podawania uczniom nowego słownictwa, na przykład na lekcji dotyczącej pogody serwujemy słowo *wind* – wiatr waz z potencjalnie występującymi zeń przymiotnikami: *gentle* – łagodny, *light* – lekki, *biting* – gryzący, *icy* – lodowaty.
- ▶ Obierz kurs na motywowanie uczniów do nauki. W przypadku nauczania języków obcych stale tkwimy w klasie szkolnej z podręcznikami, a więc w środowisku językowo sztucznym. Aby choć trochę zminimalizować ten efekt stwórz możliwości kontaktu uczniów z native speakerami lub zorganizuj czasem spotkanie z obcokrajowcem, posługującym się danym językiem, np. w pracy zawodowej. Uczniowie przekonują się namacalnie o użyteczności nauki języka obcego. Wiem coś o tym, bo przy pomocy uczniów jednej z klas liceum ogólnokształcącego doszło do bardzo pouczającego spotkania z japońskim fotoreporterem jednej z tokijskich gazet.
- ▶ Pokazuj przenikanie się treści różnych przedmiotów. Fizyka czy biologia po niemiecku lub angielsku to kolejna sposobność, aby

uzmysłować uczniom, że w przyszłości, np. w pracy zawodowej, mogą stanąć w obliczu konieczności wy tłumaczenia istoty genetyki w języku obcym. Polacy już pracują w wielu krajach Europy, więc wyżej wspomniane lekcje wychodziłyby naprzeciw realnym potrzebom naszych uczniów.

Takich zasad, porad czy wskazówek może być wiele. Dobrze jest jednak przeprowadzić co

jakiś czas samokrytykę swoich lekcji. Czy podo bałyby mi się jako uczniowi i czy bym z nich korzystał? Jeśli nie i jeśli w procesie nauczania coś idzie źle, to może to jest *mea culpa*?

Bibliografia:

Benson M., Benson E., Ilson R. (1990), *The BBI Combinatory Dictionary of English*, Warszawa: PWN.

Datner Sz., Kamińska A. (1988), *Z Mądrości Talmudu*, Warszawa: PIW.

(marzec 2005)

Jarosław Sarzała¹⁾
Bydgoszcz

Kilka uwag o praktykach studenckich

Funkcję opiekuna praktyk studenckich pełnię już od kilku lat. Moja współpraca z uczelniami wyższymi obejmuje zarówno prowadzenie lekcji „pokazowych” dla studentów filologii angielskiej (głównie drugiego roku), jak i przyjmowanie studentów na praktyki przedmiotowo-metodyczne po drugim lub trzecim roku studiów. Praca ze studentami sprawia mi z reguły dużo radości, chociaż podejmując się tego odpowiedzialnego zadania należy liczyć się z faktem, że jest ono dodatkowe i zwykle bardzo czasochłonne.

Praktyki studenckie są jednym z ważniejszych etapów w życiu każdego kandydata na nauczyciela. Nie tylko umożliwiają zweryfikowanie dotychczasowej wiedzy teoretycznej w praktyce szkolnej, lecz także wpływają na decyzję o wyborze dalszej drogi nauczycielskiej kariery. W toku praktyk może się jednak okazać, że kandydat na nauczyciela nie sprawdza się w szkole i nie nadaje się do tego odpowiedzialnego zawodu. Ostatnio wiele mówi się na temat odpowiedniego doboru osób do zawodu nauczycielskiego, do którego powinni trafiać ludzie nie tylko dobrze wykształceni, ale także zdecydowani, odporni na stres, potrafiący sobie radzić z presją zespołu (grupy). Istotną rolę w pierwszych samodzielnych próbach bycia nauczycielem pełni opiekun praktyk, który ma za zadanie przygotować studenta do pełnienia

funkcji kompetentnego i niezależnego pedagoga. W niniejszym artykule przedstawię swoje doświadczenia i spostrzeżenia z pełnienia roli opiekuna praktyk studenckich.



Główne problemy studentów w prowadzeniu lekcji

Pominę tu kwestię zaplanowania i przeprowadzenia lekcji, bo tego głównie uczą się studenci w czasie praktyk i do tego też przygotowują ich zajęcia prowadzone na uczelniach. Jednak oprócz dobrze przygotowanego konspektu i w miarę przyzwoitej jego realizacji, jest jeszcze wiele innych kwestii, o których rzadko kto ich uprzedza lub przewiduje. Bywa, że właśnie one wpływają na zadowolenie lub rozczarowanie z właśnie przeprowadzonej lekcji.

Studenci z reguły przygotowują bardzo staranne i dobrze wykonane pomoce dydaktyczne, które niestety są w nieodpowiedni sposób używane. Zdarza się, że te pieczołowicie wykonane plansze, rysunki czy tabele nie są w ogóle wykorzystywane. Na potwierdzenie tego spostrzeżenia przypomina mi się lekcja, podczas której wspomniały, własnoręcznie przygotowany przez studentkę zegar przeleżał całą lekcję na biurku, ponieważ prowadząca lekcję zapomnia-

¹⁾ Autor jest nauczycielem języka angielskiego w Szkole Podstawowej nr 65 w Bydgoszczy oraz w Language School w Bydgoszczy.

ła o jego wykorzystaniu. Po lekcji dowiedziałem się, że przygotowanie tego zegara zajęło jej dwie godziny. Należy zatem uczulić praktykantów na umiejętne wykorzystanie przygotowanych pomocy dydaktycznych.

Studenci mają dużo problemów z zaangażowaniem grupy lub klasy w celu wykonania danego zadania. Bardzo często praktykanci skupiają się na jednym uczniu, wyjaśniając mu daną kwestię i nie pamiętając o tym, że pozostali uczniowie w tym czasie zajmują się wszystkim, tylko nie tym, czym powinni. Im dłużej trwa ta „indywidualna” lekcja, tym jest większe zamieszanie w klasie. Nie chcę przy tym powiedzieć, że nie należy wyjaśniać indywidualnych problemów uczniom, ale można to zrobić w zupełnie inny sposób – np. na forum całej klasy, angażując innych uczniów, którzy pomogą „zagubionemu” koledze.

Częstym problemem studentów jest także kwestia wydawania jasnych poleceń. Pracując ze studentami uświadamiam im, że uczeń w każdym momencie lekcji powinien wiedzieć, co ma robić. Jeżeli zostanie pozostawiony sam sobie, z pewnością nie wykona naszych założeń. Jednak w czasie lekcji prowadzonych przez praktykantów często obserwuję studentów, którzy albo wyjaśniają proste kwestie w bardzo zawiły sposób albo wręcz ignorują pytania uczniów, którzy nie zrozumieli poleceń lub zajmowali się rozmową, w czasie, gdy praktykant wyjaśniał polecenie.

Kolejną kwestią jest wyręczanie uczniów we wszystkim, co możliwe. Zamiast zaangażować jak najwięcej uczniów w prowadzone zajęcia, wielokrotnie obserwowałem jak praktykant wszystko sam zapisywał na tablicy, sam rozdawał uczniom kartki do ankiety, sam podliczał punkty zdobyte przez uczniów i w końcu sam ścierał tablicę. W tym czasie uczniom udało się wykonać mnóstwo rzeczy niezwiązanych z lekcją, a praktykant nie osiągnął założonego celu z powodu braku czasu. Gdyby jednak skorzystał z pomocy uczniów, którzy bardzo chcieli rozdać karteczki i podliczać punkty zaoszczędziłby kilka cennych minut.

Kilka powyższych stwierdzeń i uogólnień niechybnie prowadzi do poruszenia bardzo ważnej kwestii, jaką jest sprawa utrzymania dyscypliny na lekcji. Uważam, że studenci

w ogóle bądź w bardzo niewielkim stopniu są przygotowani do radzenia sobie w sytuacjach typowych, nie mówiąc o bardziej kłopotliwych. Najczęstszą reakcją na złe zachowanie uczniów jest ignorowanie i oczekiwanie pomocy ze strony opiekuna praktyk. Równie często brak umiejętności radzenia sobie z klasą praktykanci przypisują niesformemu zachowaniu młodzieży. Zgadza się oczywiście ze stwierdzeniem, że pewne umiejętności zdobywa się z czasem dzięki praktyce w zawodzie nauczyciela, ale nie dopuszczam podejścia, że tylko uczniów należy obwiniać za nieudaną lekcję. Dlatego staram się zwracać uwagę studentów na kwestie typowo merytoryczne, ale także na sprawy wychowawcze, które są nierozdzielnie wkomponowane w pracę nauczyciela.



Spostrzeżenia z pełnienia funkcji opiekuna praktyk

Sprawy poruszone przeze mnie w powyższym punkcie dotyczą niezwykle istotnej kwestii, jaką jest kształcenie przyszłych nauczycieli. Rozmawiając ze studentami po przeprowadzonych przez nich zajęciach wielokrotnie słyszałem, że prawdziwe „szkolne realia” poznają dopiero w czasie praktyk. Przedtem bardzo dużo czasu przeznaczają na kształcenie ściśle teoretyczne, często oderwane od rzeczywistych problemów przyszłych nauczycieli. Sprawy wychowawcze w ogóle są pomijane lub traktuje się je zdawkowo. Studenci twierdzą, że przedstawia im się klasę jako zbiór idealnych osób, których jedynym marzeniem jest perfekcyjne opanowanie języka obcego. Taka idealna klasa jest oczywiście podzielona na grupy według poziomu opanowania języka. Tymczasem rzeczywistość bywa brutalna. Często student musi zmagać się z klasami (gimnazjalnymi) liczącym 27 lub 28 uczniów bez podziału na grupy²⁾. W takiej klasie praktykant styka się z uczniami z bardzo dobrymi umiejętnościami językowymi, jak i bardzo słabymi. Część uczniów w ogóle nie jest zainteresowana szkołą i nauczeniem się czegokolwiek, tym bardziej języka obcego. Sy-

²⁾ Wiem to z praktyki, gdyż w ubiegłych latach uczyłem właśnie tak liczne klasy bez podziału na grupy.

tucja praktykanta stojącego „oko w oko” z taką klasą jest bardzo trudna i tylko pomoc dobrego przewodnika może nie zniechęcić studenta do pracy w zawodzie nauczyciela.

Studenci odbywający u mnie praktykę zazwyczaj mają obowiązek „zaliczyć” 150 godzin praktyk, z czego 60 godzin stanowią obserwacje nauczycieli w różnych szkołach, 45 godzin to obserwacje lekcji prowadzonych przez innych studentów, a pozostałe 45 godzin to samodzielnie przeprowadzone zajęcia pod okiem nauczyciela-opiekuna praktyk. Uważam, że liczba lekcji prowadzonych przez studentów powinna być zwiększona. Nie sądzę, aby nawet dobrze przygotowany student był w stanie właściwie uczyć w szkole po przeprowadzeniu zaledwie 45 lekcji w czasie całych praktyk. Powszechnie wiadomo, iż „practice makes perfect” i dlatego im więcej okazji stworzymy studentom do sprawdzenia swoich umiejętności, tym lepsze wyniki będą oni osiągali w przyszłej pracy. Przeciwnicy takiego podejścia mogliby powiedzieć, że przecież nauczyciel rozpoczynający pracę nie jest pozostawiony sam sobie, ponieważ jako stażysta ma opiekuna stażu. Opiekun stażu to jednak nie to samo co opiekun praktyk, który obserwuje wszystkie lekcje prowadzone przez studenta, może wskazać propozycje rozwiązania problemów i ponadto jest nauczycielem tego samego przedmiotu, co

jest bardzo istotne. Przecież im szybciej nauczyciel „stanie na własnych nogach”, tym lepiej dla uczniów, dla szkoły i przede wszystkim dla niego samego.

Podsumowując powyższe rozważania, pragnę stwierdzić, że mimo wielu godzin spędzonych na omawianiu lekcji przeprowadzonych przez studentów, doradzaniu odpowiednich strategii i zachęcaniu do dalszej pracy z uczniami ciągle jeszcze udaje mi się znaleźć radość z dobrze przeprowadzonych przez nich lekcji. Cieszę się razem z nimi. Trochę niepokoi mnie jednak ich brak entuzjazmu do podjęcia pracy w szkole, choć mimo wszystko przynajmniej niektórych spotykam później na kursach lub konferencjach metodycznych. Ciągle jednak nie wiem, na ile problemy, z którymi zetknęli się w szkole, są dyskutowane na zajęciach na uczelni i na ile doświadczenia zdobyte przez nich w czasie praktyk wpływają na ich decyzje podjęcia lub rezygnacji z pracy w szkole. Mam jednak nadzieję, że do poszukiwania rozwiązań wielu problemów, z którymi boryka się współczesna szkoła, dołączy się z czasem uczelnia wyższa, przygotowując kandydatów na nauczycieli nie tylko do pełnienia roli nauczycieli konkretnego przedmiotu, ale i nauczycieli wpływających na postawy, zachowania i zainteresowania młodych ludzi – bo właśnie tacy nauczyciele są nam potrzebni.

(styczeń 2005)

Zapraszamy

do lektury naszego czasopisma. Prenumeratę przyjmujemy właściwie przez cały rok. Terminy wpłat podajemy zawsze na II stronie okładki. W stałej sprzedaży mamy numery specjalne:

- ▶ Nauczanie wczesnoszkolne,
- ▶ Nauczanie języków mniejszości narodowych i etnicznych,
- ▶ Nauczanie języków obcych uczniów niepełnosprawnych,
- ▶ Nauczanie dwujęzyczne,
- ▶ My w Europie,
- ▶ Jak uczymy i jak chcemy uczyć,
- ▶ O ocenianiu,

niektóre numery z ostatnich lat i numery bieżące. Do wielu artykułów warto wracać, wiele materiałów i pomysłów można wykorzystać na swoich lekcjach.

Zapraszamy do lektury.

SPRAWOZDANIA



Agata Bryłka¹⁾
Siedlce

I Przegląd Małych Form Teatralnych – Języki Obce 2005

W maju 2005 r. odbył się w Siedlcach I Przegląd Małych Form Teatralnych. Organizatorem było Samorządowe Centrum Doradztwa i Doskonalenia Nauczycieli. Z pomysłem wystąpiła pani Teresa Woźniak – doradca metodyczny języka rosyjskiego w tym ośrodku. Już we wrześniu ogłosiliśmy konkurs, opracowaliśmy regulamin i czekaliśmy na zgłoszenia.

Przegląd miał formę konkursu dla dzieci ze szkół podstawowych. Jego celem była: popularyzacja języków obcych, rozbudzanie zainteresowań teatralnych, przygotowanie do odbioru sztuki w językach obcych i podnoszenie umiejętności interpretacyjnych w języku obcym. Oceniane były umiejętności językowe, interpretacja tekstu i ogólne wrażenie artystyczne. Każda szkoła mogła zgłosić jedną lub więcej grup teatralnych. Przedstawienie można było przygotować w języku rosyjskim, niemieckim, angielskim i francuskim. Mogła to być interpretacja bajki, baśni, sztuki teatralnej dla dzieci, prozy dla dzieci albo twórczości własnej nauczyciela lub uczniów. Czas trwania przedstawienia miał nie przekraczać 10 minut.

Zgłosiło się 7 zespołów z siedleckich szkół podstawowych oraz powiatu Siedlce. Spektakle, dzięki gościnności dyrekcji Zespołu Szkół Ponadgimnazjalnych nr 1 w Siedlcach, odbyły się w sali audiowizualnej, a więc na prawdziwej scenie.

Już pierwsza sztuka wprawiła wszystkich w dobry nastrój: *Shrek* – ulubieniec z popularnego filmu wraz z małżonką, przyjacielem osłem i smoczyką przedstawili w języku angielskim, jak doszło do ślubu głównego bohatera. Dzieci ze Społecznej

Szkoły Podstawowej STO w Siedlcach zaskoczyły interpretacją i ciekawymi kostiumami.

Następna grupa przedstawiła *Goldilocks and the three bears* – piękną bajkę o ciekawym scenariuszu: liczne powtórzenia chóralne ułatwiały zrozumienie aktorów nawet osobom nieznającym języka angielskiego. Dzieci ze Szkoły Podstawowej nr 11 w Siedlcach, przygotowane przez panią Ewę Radzikowską otrzymały za to przedstawienie III miejsce.

I miejsce zajęły dzieci ze Społecznej Szkoły Podstawowej również pod opieką pani Ewy Radzikowskiej za angielską bajkę *Florek's dream*. Scenografia zadziwiła pomysłowością – grą światła, a jednocześnie łatwością w przygotowaniu głównego rekwizytu – drzewa baobabu. Małe dzieci (II klasa) przyswoiły sobie doskonale długie teksty w języku angielskim. Umiejętności językowe, interpretacja tekstu oraz ogólne wrażenie artystyczne zapewniły im pierwszą lokatę i piękny puchar.

Duża grupa dzieci (17 osób) ze Szkoły Podstawowej nr 6 przedstawiła starą rosyjską bajkę ludową *Masza i niedźwiedź*.



¹⁾ Autorka jest doradcą metodycznym języka niemieckiego w Samorządowym Centrum Doradztwa i Doskonalenia Nauczycieli w Siedlcach.

Aktorzy zaskoczyli wszystkich pięknymi ludowymi strojami, niedźwiedź był ubrany w futro misia, statystyci – drzewa miały liście. Był taniec i śpiew przy akompaniamencie prawdziwych białajątek! Widzowie, porwani rosyjskim folklorem, gorąco oklaskiwali wykonawców. Po długich debatach (nie było miejsc ex equo) dzieci zdobyły drugie miejsce.

Również inne przedstawienie w języku rosyjskim „zaczarowało” dzieci siedzące na widowni. Sztuka *Cztery pory roku* zachwyciła wszystkich bogatymi kostiumami oraz pięknymi, przenośnymi dekoracjami – wykonanymi samodzielnie po lekcjach przez młodych aktorów pod kierunkiem pani Bożeny Chojeckiej w Zespole Szkół Oświatowo-Wychowawczych w Białkach.

Na uznanie zasługują również inscenizacje bajek w języku niemieckim.



Bardzo popularna bajka *Rotkäppchen* została wykonana przez drugą grupę uczniów ze wspomnianej już szkoły społecznej pod kierunkiem młodej nauczycielki pani Ewy Truskowskiej. Pomysł na dostosowanie scenariusza do umiejętności uczniów, którzy dopiero zaczęli uczyć się tego języka, nauczycielka zaczerpnęła ze strony internetowej (www.bayswaterps.vic.edu.au).

Inna bajka Braci Grimm *Hans im Glück* w wykonaniu dzieci ze Szkoły Podstawowej nr 6 pod okiem pani Katarzyny Boruty zadziwiła mnie jako germanistkę rzetelnym przygotowaniem ról pod względem językowym – akcent, artykulacja, intonacja.



Widownię bawiły również śmieszne rekwizyty – gęś i świnka.

Podczas prezentowania poszczególnych spektakli obserwowałam nie tylko aktorów, ale również reakcję publiczności. Z zapiętym tchem dzieci śledziły każdy ruch aktorów. Nawet teksty w językach jeszcze im nieznanymi nie stanowiły żadnej bariery w pozytywnym i prawdziwie dziecięcym odbiorze spektakli.

Zabawa w teatr na lekcjach języka obcego, przygotowania do wspólnej imprezy dały wspaniały efekt – uśmiech na twarzach dzieci i satysfakcję nauczycielom. Choć była trema młodych aktorów, dodatkowa praca nauczycieli, niedowierzanie dyrektorów i stres organizatorów, to należy zaliczyć tę imprezę do bardzo udanych. W następnym roku myślimy o rozszerzeniu konkursu również dla uczniów gimnazjum i szkół ponadgimnazjalnych.

(listopad 2005)

Barbara Kostka¹⁾

Gliwice

Projekt etwinnig²⁾ – motywacją do nauki języków obcych

Często spotykamy się z brakiem motywacji u uczniów do posługiwania się językiem

obcym. Dla niektórych z nich jest sprawą trudną sztuczne używanie języka w środowisku

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Górnosląskim Centrum Edukacyjnym w Gliwicach.

²⁾ Patrz *Języki Obce w Szkole*, nr 4/2005; www.etwinnig.pl.

szkolnym, dlatego tak ważne jest szukanie i tworzenie warunków dla prawdziwej komunikacji. Naturalnym polem pozwalającym je stworzyć wydaje się być wspólna platforma komunikacji rówieśników z różnych krajów. W tym celu postanowiłam przystąpić do projektu etwinning. Program ma na celu propagowanie wiedzy informatyczno-technologicznej oraz poprawienie kompetencji językowych.

Szukanie szkoły partnerskiej przy pomocy portalu www.etwinning.net nie jest skomplikowane i polega na zamieszczeniu ogłoszeń z pomysłami na projekt w przeznaczonym do tego celu TWIN FINDER. Wyszukanie szkoły, chcącej wziąć udział w proponowanym przeze mnie projekcie, trwało około miesiąca.

Projekt *From Poland to Tenerife in a blink of an eye (Z Polski na Tereryfę na mrugnięcie oka)* został zarejestrowany 6. listopada 2005 r. do realizacji przez szkołę IES San Benito w Hiszpanii oraz Gómośląskie Centrum Edukacyjne w Gliwicach. Ma on na celu przybliżenie uczniom dwóch różnych krajów europejskich – ich kultur, historii i współczesności.

Codzienna wymiana informacji zarówno pocztą *e-mail*, utworzonym *internetowym forum* tematycznym, jak i *on line chat room*, stanowi atrakcyjną okazję do poznania się. Tworzenie wspólnego projektu i opracowywanie wspólnej strony internetowej w języku angielskim motywuje uczniów do nauki języka i daje im szansę na sprawdzenie oraz rozwijanie swoich umiejętności językowych w komunikacji z rówieśnikami na co dzień. Ponadto projekt umożliwia prowadzenie korespondencji, nawiązywanie znajomości i przyjaźni.

Tematy zawarte w projekcie obejmują:

- ▶ opisanie polskiego i hiszpańskiego systemu edukacji, opis swojej szkoły, jej profilu, przedmiotów, tematów,
- ▶ kształcenie pozaszkolne, koła zainteresowań, kursy,
- ▶ opisanie czynności pozaszkolnych, sposobu spędzania wolnego czasu,

- ▶ porównanie świąt Bożego Narodzenia, przyzwyczajzeń i tradycji,
- ▶ opis swojego miasta, państwa, atrakcje, zalety, wady, najważniejsze miejsca,
- ▶ styl ubierania się.

Technologia informacyjna to podstawowe narzędzie wymiany materiałów opracowanych przez uczniów, biorących udział w projekcie. Do tych środków należy stworzona strona *www* w programie *Front page*, prezentacje w programie *Power point*, przekazywanie informacji pocztą *e-mail*, korzystanie z *forum internetowego*, gdzie uczniowie mogą wprowadzać własne tematy lub reagować na istniejące. *Internetowy pokój (chat room)* daje możliwość wspólnego spotkania i dyskusji dla wielu osób jednocześnie.

Opracowane materiały są umieszczone na stronie: www.republika.pl/sanbenito_gce, zaprojektowanej przez ucznia gliwickiego GCE. Mamy na niej linki, dzięki którym można się dowiedzieć więcej o szkołach biorących udział w projekcie, odszukać informacje dotyczące Hiszpanii i Polski, *programu etwinning*, poznać uczniów uczestniczących w projekcie – oglądając ich zdjęcia *etwins friends* i czytając krótkie notki biograficzne. Część materiałów została przygotowana na lekcjach języka angielskiego przeprowadzanych w sali komputerowej. W niej też uczniowie poznali sylwetki swoich hiszpańskich kolegów w przesłanej nam prezentacji *Power point*.

Kolejne dwa tematy – *My Town* i *Different countries, different, schools, same aims* – również zamieściliśmy na stronie.

Uczniowie chętnie przystąpili do projektu, który daje im możliwość prawdziwej komunikacji w języku angielskim oraz jest zachętą do poznawania nowych technologii komputerowych i przyczynia się do ich rozwoju osobowego. Dodatkową zaletą wspólnego projektu jest chęć dalszej współpracy i rozszerzenie jej o projekt *Comenius*.

(grudzień 2005)

Warto zapamiętać ten adres:

www.etwinning.net

Jak zorganizować projekt edukacyjny Socrates-Comenius w szkole gimnazjalnej

Gimnazjum nr 24 we Wrocławiu może poszczycić się kilkuletnim stażem w realizacji projektu Socrates-Comenius, finansowanym z funduszy Unii Europejskiej. Przy realizacji pierwszego projektu w latach 2000-2003 nasze gimnazjum było jedną ze szkół partnerskich, a temat projektu *Społeczności lokalne w ramach wspólnoty europejskiej* umożliwił poznawanie kultur krajów należących do grupy partnerskiej: Wielkiej Brytanii, Niemiec i Włoch. Młodzież wymieniała korespondencję e-mailową na wspólnie ustalone tematy i wykonywała prace projektowe, które przybliżały uczniom różne aspekty życia: szkołę, zajęcia domowe, kulinaria, zainteresowania, atrakcje turystyczne, modę.

Po zakończeniu pierwszego projektu nauczyciele prowadzący, przy wsparciu nowego koordynatora – nauczyciela geografii, postanowili zainicjować nowy projekt, tym razem próbując swoich sił jako szkoła koordynująca. Rola szkoły koordynującej, czyli wiodącej, wymaga dużego zaangażowania i wkładu pracy, lecz daje możliwość określania kształtu projektu – między innymi wyboru tematu przewodniego oraz doboru partnerów. Tak też stało się w przypadku naszego gimnazjum.

Prace nad nowym projektem zostały zainicjowane rok przed jego faktycznym rozpoczęciem, tj. we wrześniu 2003 r. Takie wyprzedzenie czasowe pozwala na spokojne przygotowanie tematu i wstępnego zarysu zadań projektowych, rozpropagowanie tematu wśród szkół poszukujących partnerów, zorganizowanie wizyty przygotowawczej i opracowanie projektu od strony formalnej, tj. wypełnienie formularza aplikacyjnego i złożenie go w odpowiednim czasie do Agencji Narodowej.

Szukanie tematu nie należy do zadań najłatwiejszych, ponieważ powinien on być

odrobinę intrygujący, ale niezbyt specjalistyczny, tak aby mógł zainteresować potencjalnych partnerów. Wybór tematu warunkuje ustalenie odpowiednich zadań, które pozwolą zaangażować uczniów, bo to od nich w dużej mierze zależy powodzenie projektu. W naszym przypadku inspiracją do określania tematu było zainteresowanie naszą „małą ojczyzną”, Dolnym Śląskiem, stąd też projekt przybrał ostateczny kształt pod nazwą *Tajemnicze i dziwne miejsca w moim regionie*. Dobór treści ma również znaczenie w sensie formalnym, bo ich zakres i oryginalność mają wpływ na akceptację przedsięwzięcia przez Agencję Narodową, co praktycznie staje się z chwilą narodzin nowego projektu.

Kolejnym niezbędnym etapem staje się upowszechnienie projektu tam, gdzie zaglądamy potencjalni partnerzy szkoły. Takim środkiem jest oczywiście Internet, a dokładnie strona www.globalgateway.org.uk, umożliwiająca nawiązanie kontaktów między szkołami. Warto zajrzeć też na stronę Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji www.socrates.org.pl, gdzie można uzyskać wszelkie informacje o programie Comenius. Pomocnym jest zwrócenie się do regionalnego koordynatora programu w kuratorium. W naszym przypadku dzięki dolnośląskiemu koordynatorowi Comeniusa, p. Magdalenie Konopko opis programu znalazł się w unijnej *Gazecie Europejskiej*. Po zamieszczeniu informacji o naszej szkole i chęci prowadzenia programu o tytule wspomnianym powyżej należało uzbroić się w cierpliwość i czekać na odzew. Ku naszemu zaskoczeniu oddźwięk był bardzo duży i wręcz entuzjastyczny. Okazało się, że wielu szkołom odpowiadał zaproponowany przez nas temat. Trafność jego wyboru satysfakcjonowała nas tym bardziej, iż wiedzieliśmy z doświadczenia,

¹⁾ Autorki są nauczycielkami języka niemieckiego i angielskiego w Gimnazjum nr 24 we Wrocławiu.

że to temat przyciągnął część zainteresowanych, a nie tylko Polska jako potencjalny partner.

Koordinatorzy w naszym gimnazjum liczyli na to, że poważnie zainteresowani będą skłonni przyjechać do nas na spotkanie – wizytę przygotowawczą, która pozwoli się poznać osobiście i ustalić szczegóły. Nie sposób przecenić wagi takiego spotkania. Po wyłonieniu szkół, które zadeklarowały gotowość i chęć współpracy, zaproponowaliśmy wizytę we Wrocławiu w styczniu 2004 r., na którą przybyły delegacje koordinatorów z Malty, Niemiec i Holandii. Nie mogli przybyć z przyczyn finansowych nauczyciele z Litwy, Bułgarii i Rumunii, z których jedynie Litwa nawiązała z nami ostateczną współpracę, gdyż Bułgaria i Rumunia nie otrzymały akceptacji ze strony swoich Agencji Narodowych. Wizyta przygotowawcza to na wprost formalne spotkanie, którego głównym celem jest osobiste poznanie się przyszłych partnerów i wspólne wypracowanie dokumentów aplikacyjnych, zawierających zarys projektu, terminarz realizacji zadań i spotkań roboczych, niezbędne adresy oraz dane dotyczące szkół.

Koszt i trud przygotowania wizyty przygotowawczej spada całkowicie na szkołę-koordynatora, ponieważ Agencja Narodowa nie zapewnia gospodarzowi spotkania środków na tego typu przedsięwzięcia. Jednak nie będzie to aż takie trudne, gdy zaangażuje się całą społeczność szkolną, a zwłaszcza chętnych uczniów i rodziców. Wtedy ktoś zajmie się rezerwacją hotelu, inny przygotowaniem poczęstunku, a jeszcze ktoś dekoracją szkoły. Należy zaznaczyć, że tylko takie podejście całej społeczności szkolnej jest gwarancją powodzenia. My naszą wizytę przygotowawczą wspominamy do dziś z radością, a partnerów, których wtedy poznaliśmy, traktujemy jak przyjaciół. Nasze odczucia potwierdziły kolejne spotkania robocze w trakcie realizacji projektu. Tu warto wspomnieć, że szkoły chcące przystąpić do projektu mogą uzyskać środki finansowe na pokrycie kosztów związanych z podróżą i pobytem. Wizyta przygotowawcza owocuje formularzem

aplikacyjnym opracowanym przy współudziale wszystkich zainteresowanych.

W przypadku naszego gimnazjum po złożeniu formularza aplikacyjnego oczekiwania na akceptację Agencji Narodowej wpływały na wstępnych przygotowaniach do realizacji projektu, a gdy został on przyjęty, z powodzeniem mogliśmy przystąpić do wspólnie zamierzonych działań.

Poniżej podajemy w skrócie harmonogram działań podjętych przez Gimnazjum nr 24 we Wrocławiu w celu rozpoczęcia projektu Comenius:

- ▶ Wrzesień 2003: sformułowanie tematu *Miejsca tajemnicze i dziwne w moim regionie*.
- ▶ Październik – listopad 2003: rozpropagowanie tematu i poszukiwanie partnerów; przygotowanie wizyty przygotowawczej.
- ▶ Grudzień 2003: zaproszenie przyszłych partnerów.
- ▶ Styczeń 2004: wizyta przygotowawcza we Wrocławiu.
- ▶ 30 stycznia 2004: złożenie formularza aplikacyjnego.
- ▶ Marzec – czerwiec: wstępne przygotowania do realizacji projektu.
- ▶ Lipiec 2004: pozytywna decyzja Agencji Narodowej – przyjęcie do projektu Polski, Niemiec, Malty, Holandii i Litwy. Odrzucenie Rumunii i Bułgarii.
- ▶ Wrzesień 2004: opracowanie regulaminu uczestnictwa uczniów w projekcie, wybór klasowych koordinatorów Comeniusa oraz rozpoczęcie regularnych działań.
- ▶ Realizacja ustalonych prac podzielonych na poszczególne miesiące. Przydzielanie uczniom punktów za wykonanie konkretnych zadań.

Obecnie program nasz wszedł w kolejną fazę realizacji – uzyskaliśmy akceptację Agencji Narodowej na drugi rok projektu.

Mamy nadzieję, że doświadczenia, które opisałyśmy, okażą się pomocne dla nauczycieli, którzy chcą, by ich szkoły nawiązały współpracę ze szkołami partnerskimi.

(listopad 2005)

Projekt europejski – Praca metodą projektów w szkole technicznej

Praca metodą projektu jest ważnym i ciekawym doświadczeniem. Uczniowie pracując tą metodą poznają, a zarazem doskonale umiejętność planowania, organizowania i oceniania własnego uczenia się. Ponadto metoda ta wydaje się skuteczna w kształceniu efektywnego współdziałania w zespole, skutecznego komunikowania się w różnych sytuacjach, rozwiązywania problemów oraz posługiwania się technologią informacyjną. Praca metodą projektu chociaż wymaga od uczących szczegółowego i precyzyjnego zaplanowania działań (określenie celów, przygotowanie instrukcji, monitorowanie pracy na wszystkich etapach realizacji projektu, ustalenie kryteriów oceny), to jednak daje niewątpliwą satysfakcję.

Każdy nauczyciel pracujący w szkole technicznej wie, że nie jest łatwą sprawą zainteresowanie uczniów nauką języka obcego. W większości przypadków uczniowie nie podchodzą entuzjastycznie do nauki języka obcego. Ucząc się języka angielskiego czy niemieckiego najczęściej wyznają zasadę *3Z – zdać, zakuć, zapomnieć ewentualnie zapamiętać do matury*. Dlatego też, kiedy rozpocząłem pracę w Zespole Szkół Łączności w Krakowie postanowiłam zmienić ich nastawienie. Postanowiłam zachęcić ich do nauki języka angielskiego pokazując im, że nauka języka obcego wcale nie musi być nudna – wręcz przeciwnie może być interesująca i ciekawa.



Europa po angielsku

W roku szkolnym 2004/2005 zorganizowałam wspólnie z koleżanką – Ewą Bonior – I Edycję Projektu Europejskiego *In Europe in English – najciekawsze aspekty kultur krajów Unii*

Europejskiej. Projekt miał charakter interdyscyplinarny – integrował wiedzę i umiejętności z języka angielskiego, historii, geografii, sztuki i wiedzy o kulturze. Wpisywał się także w treści ścieżki podstawy programowej *Edukacja europejska*. Za główne cele projektu postawiłyśmy sobie:

- ▶ dostarczenie uczniom podstawowych i interesujących faktów o krajach Unii Europejskiej,
- ▶ przedstawienie im elementów kultury tych krajów,
- ▶ realizację europejskiej ścieżki międzyprzedmiotowej,
- ▶ wzmacnianie motywacji poznawczej.

Ponadto określiłyśmy cele językowe projektu:

- ▶ rozszerzenie słownictwa związanego z Unią Europejską,
- ▶ rozwinięcie umiejętności czytania ze zrozumieniem,
- ▶ pogłębienie umiejętności wypowiedzania się w języku angielskim.

Co więcej projekt miał pomóc uczniom rozwinąć następujące umiejętności:

- ▶ poszukiwania informacji i segregowania jej,
- ▶ monitorowania własnej pracy oraz odpowiedzialności za powierzone zadanie,
- ▶ myślenia twórczego,
- ▶ efektywnego współdziałania w zespole i integracji międzyklasowej,
- ▶ konstruowania samodzielnej wypowiedzi na temat przygotowanych materiałów.

Zadaniem uczniów było wykonanie plakatów informacyjnych dotyczących jednego z krajów Unii Europejskiej oraz zaprezentowanie na forum klasy wiedzy na temat danego kraju. Kraje Unii Europejskiej zostały losowo rozdzielone na dwa zespoły klasowe. Jedna grupa wylo-

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Zespole Szkół Łączności w Krakowie.

sowała: Danię, Holandię, Luksemburg, Austrię, Niemcy, Portugalię i Belgię. Natomiast druga wylosowała: Włochy, Finlandię, Szwecję, Wielką Brytanię, Irlandię, Grecję, Francję i Hiszpanię. Uczniowie opracowywali plakaty w parach lub grupach trzyosobowych na temat wybranego przez siebie kraju. Przygotowywali projekty korzystając z materiałów przedstawionych podczas szeregu lekcji o krajach Unii Europejskiej, a także z dodatkowych źródeł: Internetu, encyklopedii multimedialnych, przewodników oraz czasopism. Konsultowali je też indywidualnie z nauczycielami.



Prezentacje (do 5 minut) odbyły się na forum danej klasy, a najciekawszych plakatów na forum obydwu klas. Podczas prezentacji uczniowie mogli korzystać ze środków audiowizualnych (np. włączyć podkład muzyczny hymnu narodowego czy pokazać rekwizyty związane z danym krajem). Uczniowie odpowiadali też na pytania. Następnie wywieszono plakaty w świetlicy szkolnej przy okazji Dnia Europy. Kwiz w języku angielskim podsumował pierwszą edycję projektu *In Europe in English* z udziałem uczniów obydwu klas. Uczniowie ułożyli po pięć pytań do każdego z wykonanych przez siebie plakatów. Następnie pytania z obydwu klas zostały połączone. Nauczycielki kolejno wylosowały dwadzieścia pięć pytań, na które uczniowie odpowiadali pisemnie, w tych samych zespołach dwu lub trzyosobowych, w jakich przygotowywali plakaty. Karty z odpowiedziami zostały zebrane i ocenione, a następnie na podstawie liczby zdobytych punktów²⁾ zostało

przyznane pierwsze, drugie i trzecie miejsce. Wyróżnieni uczniowie otrzymali pamiątkowe dyplomy i nagrody książkowe.

Bezpośrednio po kwizie uczniowie mieli okazję wyrazić swoją opinię w ankiecie o kwizie i projekcie. Wszyscy pozytywnie ocenili kwiz jako formę sprawdzenia wiedzy. Oto niektóre z ich wypowiedzi:

- ▶ „Taka forma sprawdzania wiedzy jest fajna, ciekawa i bardzo interesująca”.
 - ▶ „Uważam, że taka forma sprawdzania wiedzy jest w porządku. To forma bezstresowa i sprawia, że miło przychodzi się na zajęcia”.
 - ▶ „Było fajnie, była atmosfera sprzyjająca nauce; było odrobinę wiedzy i zabawy”.
- Podobał im się również interdyscyplinarny charakter projektu,
- ▶ „Sprawdzenie wiadomości w postaci kwizu było świetne, ponieważ można było sprawdzić informacje nie tylko z angielskiego ale też z geografii oraz ogólnych wiadomości o danym kraju”.
 - ▶ „Sądzę, że taka forma sprawdzania wiadomości jest ciekawa i rozwija nie tylko umiejętności językowe, ale daje również możliwość zdobycia wiedzy o innych krajach”.

Podobała im się też współpraca z drugą grupą, „współpraca z drugą grupą bardzo mi się podobała. Było świetnie a przy okazji mogłem sprawdzić umiejętności uczniów z tamtej grupy”.

Projekt edukacyjny dotyczący najciekawszych aspektów kulturowych krajów Unii Europejskiej spotkał się z dużym uznaniem wśród młodzieży, ponieważ w sposób niekonwencjonalny stanowił „świetne nawiązanie do tematu wejścia Polski do Unii”, pomógł przyswoić wiedzę „bez monotonnego siedzenia nad książkami” oraz nauczył kreatywnego myślenia. Lekcje poświęcone Unii Europejskiej i pracy nad projektem to „nauka przez zabawę, czyli połączenie przyjemnego z pożytecznym”.

Ankietowani uczniowie zapytani, jakie korzyści odnieśli pracując w grupie nad projektem informacyjnym wymieniali między innymi: poznanie dobrych sposobów prezentacji w języku angielskim, polepszenie stosunków interpersonalnych, wykształcenie umiejętności

²⁾ Maksymalnie za projekt można było otrzymać 35 punktów (zgodność z tematem 1-5 pkt., poprawność językowa 1-5 pkt., słownictwo – bogactwo i wykorzystane źródła – 1-5 pkt., nakład pracy 1-5 pkt., terminowość 1-5 pkt., pomysłowość – dynamika, ogólne wrażenie, wykorzystane rekwizyty – 1-5 pkt., sposób prezentacji 1-5 pkt). Przeliczenie punktów na oceny było zgodne z wewnątrzszkolnym systemem oceniania.

słuchania opinii innych, poznanie lepiej kraju nad którym wspólnie pracowali, jak i pozostałych krajów UE, poszerzenie słownictwa, a także pogłębienie umiejętności wypowiedzenia się w języku angielskim.

Ponadto spora część uczniów stwierdziła, że wiadomości zdobyte podczas pracy nad projektem poszerzyły ich zainteresowania i zachęciły do „podróżowania w przyszłości po krajach UE”. Wszyscy uczniowie biorący udział w przedsięwzięciu uznali, że ich praca zastała właściwie doceniona, a instrukcje i pomoc nauczycieli wystarczające i skuteczne: „na każde moje pytanie pani nauczycielka udzieliła wystarczającą odpowiedź i dokładnie wiedziałem, jak mam ten plakat zrobić”, „nauczyciel nie ingerował zbyt w naszą pracę (pozwolił na swobodę w wyborze zdjęć i informacji), dlatego nasz projekt wydaje się być bardziej wypracowany własnymi siłami a nie poprawkami uczącego”, „nauczyciel pomógł poprawić nasze błędy ortograficzne i skonstruować trudniejsze zdania”.

Na pytanie, jak udoskonaliliby formę przedstawienia projektu, nieliczni uczniowie sugerowali zmianę sposobu prezentacji, tj. wykonanie prezentacji multimedialnej i zaprezentowanie jej w szkolnej telewizji, czy nawet przygotowanie dań regionalnych charakterystycznych dla danego kraju. Większość uczniów jednak nic by nie zmieniła, gdyż była zadowolona z efektów swojej pracy: „to była męcząca a zarazem przyjemna praca a sam efekt końcowy był satysfakcjonujący”. Wszyscy uczniowie zgodnie wyrazili chęć realizowania podobnych projektów w języku angielskim w kolejnym roku szkolnym, dlatego też w roku szkolnym 2004/2005 postanowiłam kontynuować zadanie tym razem ze szczególnym uwzględnieniem Polski – nowego kraju członkowskiego Unii Europejskiej.



Polska po angielsku, Polska po niemiecku

Wspólnie z koleżanką – tym razem nauczycielką języka niemieckiego – Danutą Stecką, rozpoczęliśmy II Edycję Projektu Europejskiego *Polska po angielsku, Polska po niemiecku* – prze-

wodniki po różnych aspektach życia w Polsce. Tym razem nasza druga edycja objęła wszystkich nauczycieli języków, a także ogromną rzeszę uczniów. Przewodniki po Polsce w języku angielskim i niemieckim zostały skierowane do młodzieży niemiecko i anglojęzycznej. Przewodniki miały na celu rozwinięcie kompetencji interkulturowej młodzieży zagranicznej, ponieważ nawiązywały do kultury, obyczajowości, historii, atrakcji turystycznych i życia codziennego mieszkańców Polski, przez co uczniowie mogli poznać i nauczyć się rozumieć inną kulturę.

Ponadto, wykonane przewodniki zostały stworzone z myślą wykorzystania ich na zajęciach lekcyjnych z języka angielskiego i niemieckiego w celu wzbogacenia danego przedmiotu o informacje z innych dziedzin.

Podobnie jak w ubiegłym roku wyznaczaliśmy główne cele projektu. Tym razem postawiliśmy na:

- ▶ budzenie aktywności poznawczej przez pracę metodą projektów w formie indywidualnej i grupowej,
- ▶ realizację ścieżek edukacyjnych (międzyprzedmiotowych),
- ▶ motywowanie uczniów do nauki języków obcych w jednoczącej się Europie,
- ▶ promowanie kultury polskiej,
- ▶ kształtowanie świadomości kulturowej uczącego się i wzmacnianie poczucia jedności ze wspólnym europejskim dziedzictwem,
- ▶ zwalczanie stereotypów kulturowych przez bogacenie wiedzy na temat Polski,
- ▶ wzmacnianie poczucia więzi europejskiej i obywatelstwa europejskiego,
- ▶ kształtowanie autonomii uczącego się,
- ▶ uświadamianie odpowiedzialności za proces uczenia się,
- ▶ doskonalenie umiejętności wykorzystywania nowych technologii.

Uwzględniliśmy również cele językowe w naszym projekcie:

- ▶ poszerzenie słownictwa związanego z kulturą, historią, obyczajowością, atrakcjami turystycznymi w Polsce,
- ▶ rozwinięcie umiejętności czytania ze zrozumieniem w języku angielskim i niemieckim,
- ▶ rozwinięcie umiejętności pisania w języku angielskim i niemieckim,

- ▶ pogłębienie umiejętności wypowiedzenia się w języku angielskim i niemieckim.

Oprócz umiejętności, które rozwijał również poprzedni projekt, podkreśliłyśmy jeszcze posługiwanie się technologią informacyjną. Ważne było też dla nas wzmocnienie motywacji poznawczej uczniów. Rozumiałyśmy ją jako rozwijanie poczucia własnej wartości oraz wiary we własne możliwości m.in. przez pozytywną informację zwrotną dotyczącą indywidualnych kompetencji językowych. Chciałyśmy też wspierać uczniów w rozwijaniu postawy ciekawości, otwartości i wdrażaniu do samodzielności w uczeniu się języka obcego.

Przebieg pracy nad projektem był następujący:

L.p.	Etapy realizacji projektu	Termin wykonania
1.	Opracowanie planu pracy związane z projektem – przydział poszczególnych zadań nauczycielom, instrukcja do projektu, zasady oceniania.	13 IX 2004 – 17 IX 2004
2.	Wprowadzenie uczniów w zagadnienia związane z projektem (instrukcja do projektu, zasady prezentacji i oceniania).	20 IX 2004 – 24 IX 2004
3.	Zgromadzenie materiałów do poszczególnych zadań przez uczniów na pierwszą lekcję, przygotowaną na podstawie wybranych zadań.	20 IX 2004 – 01 X 2004
4.	Lekcje na temat wybranych zadań w wybranych przez nauczycieli grupach.	04 X 2004 – 15 X 2004
5.	Praca uczniów związana z opracowaniem zadań (poszukiwanie źródeł informacji, układanie krótkich tekstów informacyjnych mających pojawić się na poszczególnych stronach, poszukiwanie kolorowych zdjęć).	15 X 2004 – 30 X 2004
6.	Konsultacje (sprawdzanie tekstów ułożonych przez uczniów, wskazówki dotyczące wykonania poszczególnych punktów w zadaniu).	15 X 2004 – 30 X 2004
7.	Oddanie gotowych prac przez uczniów.	03 XI 2004 – 09 XI 2004
8.	Ocena pracy uczniów w realizacji zadań i podsumowanie doświadczeń zdobytych w trakcie pracy nad projektem (wypełnienie ankiety przez uczniów).	10 XI 2004 – 14 XI 2004
9.	Prezentacja najlepiej wykonanych zadań na forum klasy.	15 XI 2004 – 19 XI 2004
10.	Wykonanie przewodników (angielskiego i niemieckiego) z wykorzystaniem najlepszych prac uczniów.	20 XI 2004 – 30 XI 2004

Zagadnienia do opracowania zostały przydzielone nauczycielom losowo, ponieważ okazało się, że kilku nauczycieli było zainteresowanych tym samym tematem. Tematy były następujące:

Zadanie 1	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Dozwolone prędkości na polskich drogach ▶ Samochody w Polsce – jakie się produkuje; z jakich krajów jest najwięcej samochodów w naszym mieście
Zadanie 2	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Warszawa – herb, z jaką budowlą nam się kojarzy ▶ Charakterystyczne miejsca w innych polskich miastach (Kraków – Sukiennice. Wieliczka – Kopalnia Soli itp.)
Zadanie 3	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Polskie pieniądze (nominały banknotów i monet) ▶ Opis banknotu: postacie na polskich banknotach, znak wodny, numer seryjny itp. ▶ Ceny w Polsce i innych krajach – wykorzystanie bieżących kursów walut
Zadanie 4	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Polska flaga ▶ Godło Polski ▶ Hymn polski: oryginał i tłumaczenie jednej zwrotki ▶ Informacje ogólne o Polsce (stolica, powierzchnia, populacja, główny język, święto narodowe, międzynarodowy kod telefoniczny, popularne sporty, typowo polskie jedzenie, sławni ludzie)
Zadanie 5	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Polak, który coś wynalazł – informacje o znanym człowieku
Zadanie 6	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Jak obchodzi się Boże Narodzenie w Polsce
Zadanie 7	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Jak obchodzi się Wielkanoc w Polsce ▶ Przepis na jakieś polskie ciasto
Zadanie 8	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Polskie zwyczaje ludowe (np. śmigus dyngus, noc świętojańska, prima aprilis)
Zadanie 9	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Lista dziesięciu najbardziej potrzebnych zwrotów dla turysty w Polsce – minilekcja polskiego ▶ Różnice kulturowe w życiu codziennym, np. w Polsce podaje się rękę na powitanie; czasami ludzie się całują na pożegnanie; czasami jest niebezpiecznie zostawić rower pod sklepem itp. pod hasłem „Praktyczny przewodnik dla turysty zagranicznego odwiedzającego Polskę”
Zadanie 10	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Życiorys polskiego kompozytora ▶ Rodzaje muzyki ▶ Polskie zespoły muzyczne
Zadanie 11	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Stadion w twoim mieście (lub najstłynniejszy stadion w Polsce) ▶ Polski klub piłkarski ▶ Znany polski piłkarz ▶ Sportowy sukces Polski

<p>Zadanie 12</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Rozmowa z mieszkańcem z Twojej miejscowości (dialog uwzględniający następujące pytania: <ul style="list-style-type: none"> – Gdzie dokładnie mieszkasz w Polsce? – Jakie to jest miejsce? Opisz. – Czy możesz dokończyć zdanie: <i>Dobrze jest mieszkać w Polsce, ponieważ...</i> – Wyobraź sobie, że odwiedzam Twój kraj ale tylko na jeden dzień, gdzie zabrał(a)byś mnie? – Dokończ zdanie: <i>Typowy Polak, Polka to...</i> – Kiedy obcokrajowiec myśli Polska to myśli o... ▶ Opis Twojej miejscowości
<p>Zadanie 13</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Wakacje w Polsce ▶ Muzea w Twoim regionie ▶ Opis znanego miejsca
<p>Zadanie 14</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Polska legenda z dawnych czasów ▶ Historia Polski w pigułce
<p>Zadanie 15</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Język polski (pochodzenie, regionalizmy, akcenty); języki mniejszości narodowych ▶ Klimat ▶ Położenie geograficzne
<p>Zadanie 16</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Media w Polsce
<p>Zadanie 17</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Jan Paweł II – symboliczna postać Polski

Jedno zadanie przypadało na jedną grupę językową wybraną przez uczącego. W obrębie grupy wszyscy wykonywali wybrane zadanie. Grupy mogły być dwu lub trzyosobowe. Uczniowie mogli pracować nad zadaniem indywidualnie. Sposób pracy w grupie oraz przydział poszczególnych zagadnień zależał od uczniów. Nauczyciele zwracali jednak uwagę, aby uczniowie przydzielili sobie równomiernie zagadnienia do wykonania. Nauczyciele razem z uczniami ustalali wartość całego zadania i oceniali je według średniej wszystkich następujących kryteriów:

- ▶ ocena grupy w trakcie przygotowywania zadania,
- ▶ ocena prezentacji,
- ▶ ocena merytoryczna i estetyczna.

Każda grupa przygotowała jedno zadanie opisujące Polskę w formie „kartki z przewodnika” dla zagranicznego turysty. Każda część przewodnika zawierała tytuł rozdziału i ewentualne podrozdziały. Treść danej części nie mogła być dłuższa niż trzy strony maszynopisu formatu A4, czcionka maksymalnie 16. Każda część przewodnika została urozmaicona kolo-

rowymi zdjęciami lub rysunkami wykonanymi odręcznie.



Podczas pracy przy opracowywaniu danego zagadnienia grupa miała możliwość konsultacji z nauczycielem języka obcego, a także z nauczycielem języka polskiego, historii, geografii, biologii i informatyki. Ocena miała charakter punktowy, a kryteria były takie same jak w poprzednim projekcie.



Poszczególne prezentacje (około 10 minut) odbyły się na forum poszczególnych klas biorących udział w projekcie. Przez następne 10 minut słuchacze mogli zadawać grupie pytania. Można było stosować różne techniki prezentacji: pomoce własne, np. ilustracje, plansze, fotografie lub można było korzystać z urządzeń technicznych, np. komputer, rzutnik, magnetofon.



Prezentacja najlepszych prac zgromadzonych w dwóch segregatorach białym (wersja angielska) i czerwonym (wersja niemiecka) symbolizujących flagę Polski odbyła się na V Międzyszkolnym Sympozjum Technologii Informacyjnych i Festiwalu Nauki w Zespole Szkół Łączności 02.04.2005 r. Oba przewodniki zostały przekazane do szkolnej biblioteki, skąd są udostępniane wszystkim nauczycielom zainteresowanym prowadzeniem lekcji kulturoznawczych o Polsce w języku angielskim i niemieckim.

Nasze dwuletnie zmagania nad projektem europejskim zostały dostrzeżone. Z końcem roku szkolnego 2004/ 2005 postanowiłam zgłosić nasz dwuletni projekt na konkurs *European Language Label 2005*, czyli IV Edycję Konkursu Europejski Znak Innowacyjności w Zakresie Nauczania Języków Obcych. Przyznano nam prestiżowy certyfikat uznania *European Language Label 2005* za realizację projektu „Polska po angielsku, Polska po niemiecku – przewodniki po różnych aspektach życia w Polsce”, a także za I Edycję Projektu „Europa po angielsku – najciekawsze aspekty kultur krajów Unii Europejskiej”.

Praca metodą projektu jest zadaniem złożonym, ale bardzo ciekawym i niezwykle satysfakcjonującym. Uczniowie nie tylko dowiadują się nowych informacji na różne tematy, ale uczą się korzystać z różnych źródeł, wybierać i porządkować wiedzę oraz przedstawiać ją innym. Przez zaangażowanie w pracę zespołową nabywają umiejętności społecznych i uczą się od swoich kolegów. Dowiadują się także, jak należy oceniać siebie i swój wkład pracy oraz

jak krytycznie, lecz obiektywnie oceniać pracę innych.

Czynnikiem motywującym ucznia jest także możliwość zaprezentowania siebie i swoich zdolności językowych dzięki wyborowi tematu i zadania, jakie ma do spełnienia w grupie. Projekt na lekcji języka obcego to także bezcenna okazja do użycia języka nie jako celu samego w sobie, jak to ma zazwyczaj miejsce na lekcjach, lecz jako narzędzia zdobywania i prezentowania nowej wiedzy z różnych dziedzin.

Reasumując praca metodą projektu jest jedną z najefektywniejszych strategii rozwoju autonomii ucznia.

Naszą dwuletnią pracę można dokładnie obejrzeć na stronie internetowej <http://www.projekteuropejski.republika.pl>.

Bibliografia

- Dąbrowski, K. (2003). *In Europe In English, Activities for the EFL Classroom*. OUP.
- Kamińska, M., *Metoda projektów jako metoda dydaktyczna. Materiały pomocnicze dla nauczycieli*, Bielsko Biala: wyd. RODN „WOM” (www.google.pl).
- Kęćłowska, M. (2004). „Integracja międzyprzedmiotowa – jak ją realizować na lekcjach języka obcego”, w: *The Teacher*, nr 12 (24) 2004.
- Nycz, J., *Metoda projektu*. Materiał opracowany na podstawie wykładu Wandy Bychowskiej.
- Oljasz, T., *European Language Label Award 2002-2005*, broszura.
- Płocica M., *Metoda projektu*, opracowano na podstawie: J. Królikowski, E. Tołwińska-Królikowska, „Projekt jako metoda nauczania”, w: *Europa na co dzień – pakiet edukacyjny*.
- Poszytek, P. (2004). „Certyfikaty European Language Label 2004 rozdane”, w: *The Teacher*, nr 10 (22) 2004.

(listopad 2005)

PRZYSŁALI NAM KSIĄŻKI:



- Ewa Pająk (2005), *Działalność Edukacyjna Amerykańskiego Korpusu Pokoju w Krajach Europy Środkowo-Wschodniej*, Warszawa: Fundacja Studiów i Badań Edukacyjnych.

Patrz również:

- Ewa Pająk (2005), *Stan i perspektywy szkolnictwa w Bułgarii*. „Języki Obce w Szkole”, nr 2/2005, s. 54-58.
- Ewa Pająk (2005), *Stan i perspektywy szkolnictwa w Rumunii*. „Języki Obce w Szkole”, nr 4/2005, s. 58-63.

RECENZJE



Paweł Sobkowiak¹⁾
Poznań

Stardust 1²⁾

Stardust 1 to podręcznik z zeszytem ćwiczeń do nauki języka angielskiego dla uczniów klas pierwszych szkoły podstawowej, którzy rozpoczynają naukę języka. W zestawie jest również CD ucznia lub dwie kasy audio oraz książka nauczyciela³⁾. Podręcznik (*Class Book*) składa się z rozdziału wprowadzającego (*Starter*), ośmiu rozdziałów zasadniczych podzielonych na osiem lekcji, specjalnej sekcji z lekcjami okolicznościowymi (*Halloween*, *Boże Narodzenie* i *Wielkanoc*) oraz tekstów piosenek. Całość liczy 56 stron. Zeszyt ćwiczeń (*Activity Book*), który należy traktować jako nieodłączną część kursu, zawiera szereg zadań, które pomogą utrwalić słownictwo. Są w nim obrazki do kolorowania, zadania związane z wycinaniem czy dopasowywaniem kolorowych nalepek. Całość to 64 strony.

Nauczanie dzieci powinno mieć charakter całościowy (*holistic*), gdyż nie traktują one języka jako abstrakcyjnego systemu i uczą się głównie w działaniu. Potrafią świetnie interpretować znaczenie przekazu bez rozumienia poszczególnych słów, używają języka w sposób twórczy, uczą się często mimochodem. Świetnie naśladują słyszane dźwięki, mają rozbudowaną wyobraźnię, a przede wszystkim uwielbiają mówić. Potrafią też cieszyć się ze zdobywania

kolejnych umiejętności i z samego faktu uczestniczenia w konkretnym działaniu. Zadaniem kursu językowego dla dzieci jest wzbudzić w nich zainteresowanie i zapał do nauki. W tym celu należy im dostarczyć odpowiednich materiałów, które zapewnią aktywną naukę w atmosferze zabawy. *Stardust 1* w pełni spełnia tę rolę.

Książka ma swoją fabułę – akcja rozgrywa się w kosmosie. Stąd tytuł – *Gwiezdny pył*. Rodzinę przybyszy żyjącą na planecie *Twinkle* odwiedza inny, awaryjnie lądujący na niej przybysz – *Bobby*. Główne postacie, *Tim* i *Tina*, zaprzyjaźniają się z nim i zabierają na wyprawę po swojej planecie. W ten sposób *Bobby* poznaje osiem różnych miejsc i nowe postacie. Narracji towarzyszą piosenki, zadania i opowiadania. Równolegle w każdym rozdziale pojawia się typowa angielska rodzina – „ludzkie postacie”: *Molly*, *Adam* i ich rodzice. Wszystko to przyczynia się do powstania emocjonalnego stosunku dziecka do przekazywanych treści, co pozytywnie wpływa na intensyfikację postrzegania, a zatem i zapamiętywania. Poruszane tematy i ćwiczenia są zgodne z zainteresowaniami i potrzebami dzieci (rodzina, klasa, przybory szkolne, zwierzęta, ciało, żywność, pogoda – wszystko z zakresu najbliższego otoczenia⁴⁾). Polecenia i zwroty są

¹⁾ Dr Paweł Sobkowiak prowadzi zajęcia z Business English na Wydziale Prawa i Administracji Uniwersytetu im. A. Mickiewicza w Poznaniu.

²⁾ Kathryn Harper, Alison Blair, Jane Cadwallader (2005). *Stardust 1*, Oxford: OUP.

³⁾ Znajdziemy w niej rozkład materiału i scenariusze lekcji, propozycje pracy domowej, ćwiczenia dodatkowe, teksty nagrań, klucz do ćwiczeń, zestaw gier językowych oraz zestaw pomocy dydaktycznych dla nauczyciela – pacynkę, karty z obrazkami, karty z użytym w kursie słownictwem, dodatkowe materiały do kopiowania, plakaty do wykorzystania w trakcie prezentacji nowego słownictwa, książeczkę oceny ucznia.

⁴⁾ Dzieci charakteryzuje myślenie konkretne i pamięć mechaniczna, stąd nauka musi wiązać się z konkretnymi przedmiotami i sytuacjami, a nauczanie musi dotyczyć tego, co znajduje się w zasięgu wzroku.

proste, a nauka słownictwa przeważa nad formalną nauką gramatyki.

Podejście ukierunkowane na dziecko daje mu szansę aktywnego uczestniczenia i przeżywania procesu nauczania, a także okazję do reagowania w sposób osobisty, zgodny z własnymi przeżyciami. Dziecko charakteryzuje też stała potrzeba zabawy i aktywności fizycznej. Oznacza to, że w nauce musi dominować zabawa językowa i aktywność, ruch, gimnastyka i elementy metody reagowania całym ciałem (*Total Physical Response*). Aktywność językowa dziecka musi być wielostronna i współwystępować z takimi działaniami, jak rysowanie, kolorowanie, wycinanie, klejenie, składanie modeli czy zabawy ruchowe. Ponadto dzieci potrzebują różnych form ekspresji – teatralnej, plastycznej i muzycznej. Wszystko to znajdziemy w recenzowanym materiale.

Autorki starają się za pomocą języka angielskiego rozbudować dziecięcą wiedzę i wizję świata. Dążą do tego, by dzieci starały się zrozumieć pełen kontekst nauczanych treści. Na podstawie doświadczeń wyniesionych z domu i zajęć w klasie zerowej i szkole uczniowie przechodzą od ogólnego zrozumienia do własnej, osobistej interpretacji. Widać też wyraźnie zastosowanie ścieżki przedmiotowej – odwoływanie się do tematów lub pojęć omawianych na zajęciach kształcenia zintegrowanego, np. matematyki, muzyki czy przyrody, promowanie samodzielności w zdobywaniu wiedzy, umiejętności myślenia i w kształtowaniu postaw społecznych oraz dbałość o wszechstronny rozwój ucznia w wymiarze moralnym, społecznym i zdrowotnym.

Oprócz rozwijania umiejętności językowych, które dadzą solidną podstawę do nauki w przyszłości, dzieci rozwijają wiele umiejętności społecznych (np. rozwijanie świadomości kultury własnej i innych kultur oraz rozwijanie poczucia tolerancji wobec innych, czy poczucia przynależności do grupy przez angażowanie się w pracę w parach czy grupie), uczą się myślenia i technik uczenia się (np. łączenia słów w grupy tematyczne, dopasowywanie słowa do obrazka, co ułatwia zapamiętywanie), a także przyswajają sobie postawy, wartości i przekonania, które wpływają na ich ogólny rozwój poznawczy. Nie można spodziewać się, że dzieci od razu będą potrafiły uczyć się

w sposób efektywny, nie zawsze też będą miały w pobliżu służącego pomocą nauczyciela. Integralną częścią procesu uczenia się i nauczania powinno zatem być przekazywanie dzieciom umiejętności poznawania, w jaki sposób się uczą i strategii lepszego uczenia się. Tak jest w przypadku *Stardust 1*.

Autorki pamiętają, że dzieci charakteryzuje potrzeba sterowania własną aktywnością i podejmowania działań dopiero wtedy, gdy czują się do tego gotowe. Stąd duża ilość materiałów przeznaczonych do słuchania – słuchanie w wieku dziecięcym to najlepsza nauka. Podobnie jak w języku rodzimym zdolność biernego przyswajania języka rozwija się wcześniej niż zdolność budowania wypowiedzi. Dając dzieciom okazję do osłuchania się z językiem nieco powyżej poziomu, na jakim oczekujemy od nich wypowiedzi, umożliwiamy im przyswajanie języka w sposób naturalny. Głównym zadaniem lekcji angielskiego prowadzonych w klasie pierwszej jest osłuchanie uczniów z językiem. Z jednej strony nauczyciel powinien mówić do dzieci w języku obcym w sytuacjach dla nich zrozumiałych, gdzie często domyślają się znaczenia rozumiejąc całość sytuacji. Z drugiej – należy zapewnić im kontakt z nagraniami audio, czy wideo, piosenkami i rymowankami. Nie należy zmuszać dziecka do mówienia, jeśli samo tego nie chce, warto natomiast skłaniać dzieci do powtórzeń grupowych, chóralnych, w których czują się bezpiecznie. Pomogą w tym z pewnością scenki i kilkuzdaniowe miniteatrzyki ze *Stardust 1*, które ułatwiają pierwsze publiczne wypowiedzi.

Recenzowany podręcznik zawiera wiele ćwiczeń i technik odwołujących się do różnych stylów uczenia się: wzrokowego, słuchowego i ruchowego. Pamiętano o zadaniach utrwalających i rozszerzających do samodzielnego wykonania oraz zachowano odpowiednie proporcje między wprowadzaniem, ćwiczeniem i utrwalaniem materiału. Ćwiczenia użyte w *Stardust 1* zachęcają do nauki oraz łączą w sobie odpowiedni poziom trudności językowej i poznawczej, zachowując ramy, które dają dzieciom szansę podejmowania prób, a jednocześnie nie stwarzają poczucia zagrożenia i ułatwiają odniesienie sukcesu.

Autorki wiedzą, że równie ważnym zadaniem kursu dla dzieci jest zachęcanie ich

do dalszej nauki. Czyni się to przez pochwały i pokazanie, że nauka języka to rzecz ciekawa i przyjemna. Dzieci uczestnicząc w procesie uczenia z użyciem *Stardust 1* zdobywają istotną motywację do nauki języka angielskiego. Motywowanie w wieku dziecięcym jest o tyle ważne, że dzieci niemotywowane do nauki we wczesnym okresie poznawania języka obcego rzadko kiedy uzyskają taką motywację w okresie późniejszym.

Kolejną cechą dziecka jest szybkie zapominanie mimo szybkiego zapamiętywania i krótkie odcinki koncentracji uwagi. Autorzy *Stardust 1* pamiętali, że aby wzmocnić poczucie pewności i ułatwić procesy pamięciowe, dzieci potrzebują wielu okazji do ćwiczenia, powtarzania i poszerzania materiału językowego, który opanowały w podobnych kontekstach i ćwiczeniach. Nauczanie odbywa się zatem przez wielokrotne powtórzenia, które musi być dla dzieci atrakcyjne (przydatne są tu często powtarzane piosenki, wiersze i rymowanki oraz powtórzenia w różnych formach). Poszczególne zadania i ćwiczenia są krótkie, obserwujemy częste zmiany aktywności. Podręcznik dostarcza dzieciom różnorodnych bodźców, które podtrzymują uwagę, a więc obraz, dźwięk, ruch (piosenki, gry ruchowe, oglądanie i kolorowanie obrazków). Stale powraca się też do już przerobionego materiału. W książce nauczyciela przy każdej lekcji znajdują się propozycje dodatkowych ćwiczeń. Na końcu zaś zestaw 36 gier językowych (*Games Bank*).

Posługiwanie się językiem w celu porozumiewania się ma wymiar społeczny. Dzięki zadaniom, które dają powód do wzajemnego kontaktu i do używania języka angielskiego, w *Stardust 1* stopniowo i w sposób naturalny dzieci rozwijają umiejętność komunikowania się. Słuchając języka angielskiego, oswajają się z systemem jego dźwięków, rytmem i intonacją. Rozwój umiejętności słuchania ma szczególne znaczenie, gdyż daje uczniom okazję do rozpoznawania, zrozumienia i zareagowania na język, zanim same użyją go w sposób czynny. W książce występuje duża różnorodność tekstów do słuchania. Są wśród nich proste polecenia, ćwiczenia ruchowe i dramowe, historyjki, piosenki, wiersze, wierszyki i rymowanki tematycznie dostosowane do zainteresowań dzieci.

Słuchając nagrań dzieci często napotykają na teksty, które poziomem trudności trochę przewyższają ich czynną znajomość języka, ale za każdym razem otrzymują dodatkowe wsparcie w postaci wyraźnego kontekstu, ilustracji lub efektów dźwiękowych, które pomagają zrozumieć całość. Od samego początku uczniowie są zachęceni do przewidywania, budowania hipotez i odgadywania, gdzie wsparcie stanowi znajomość języka ojczystego, czasami języka poznawanego, a także ogólna wiedza o świecie. Dzieciom uświadamia się, że nie muszą rozumieć każdego słowa, by zrozumieć słuchany tekst. Warto też wspomnieć, że instrukcje do zadań w książce ćwiczeń przetłumaczono na język polski.

Stardust 1 wdraża też dzieci w mówienie. Celem ćwiczeń w mówieniu jest stworzenie rzeczywistych sytuacji, w których pojawia się potrzeba użycia języka angielskiego, nie zaś ćwiczenie języka jako takiego. Taką okazję stwarzają użyte w książce gry i zabawy, wykonywanie, a potem zabawa z modelami z papieru, odgrywanie scenek z kukielkami i własnoręcznie zrobionymi modelami, inscenizacje opowiadań, przeprowadzanie wywiadów. Zadania obejmujące mówienie mają wzmocnić w dziecku poczucie, że potrafi ono po angielsku zadać i odpowiedzieć na proste pytania, a także nazwać otaczający świat.

Stardust 1 ma w pierwszej części charakter beztekstowy, dopiero od rozdziału piątego pojawiają się krótkie dialogi. Nauka czytania jest wprowadzona w kolejnych częściach podręcznika. Dzieci uczą się na początku kojarzyć język mówiony z pisemną formą na poziomie słowa i krótkich poleceń do ćwiczeń zamieszczonych w książce. Wdraża się je też w zakresie minimalnym do pisania, zgodnie z tempem wprowadzania pisania w nauczaniu zintegrowanym (faza pisania po śladzie poszczególnych liter, następnie całych wyrazów). Pomocna w tym będzie liniatura, taka sama jak w polskich podręcznikach i zeszytach. Wszystkie przykłady pisma odręcznego użyte w *Stardust 1* są zgodne z wymogami polskiej szkoły.

W podręczniku kładzie się duży nacisk na aktywną naukę konkretnego słownictwa, którego dzieci będą używać mówiąc o sobie i swoim najbliższym otoczeniu. By mogła zaist-

nieć prawdziwa komunikacja, wprowadzanie nowego słownictwa wiąże się zawsze z nauką prostych zwrotów. Nauka słownictwa jest istotna z dwóch powodów:

- ▶ dzieci w dość szybkim czasie mogą uzyskać poczucie sukcesu i satysfakcji, ponieważ potrafią nazwać po angielsku otaczające je rzeczy,
- ▶ poznając nowe słownictwo, zwiększają możliwość porozumiewania się w bardziej rozbudowanych sytuacjach.

Oprócz słownictwa czynnego dzieci poznają leksykę w sposób bierny, rozpoznając ją i rozumiejąc, ale niekoniecznie używając. Biernie słownictwo stanowi w każdym rozdziale element zrozumiały i czytelny dzięki kontekstowi i ilustracjom. Dzieci od samego początku są nakłaniane do aktywnego odgadywania znaczeń nowego słownictwa, do porównywania i szukania podobieństw z językiem polskim.

Materiały do słuchania, nagrane na CD lub taśmę, ułatwią dzieciom naturalne naśladowanie dźwięków i pozwalają stworzyć podstawę, która pomoże im słyszeć i rozróżniać dźwięki angielskie, a także wyraźnie i zrozumiale mówić. Słuchając rozmaitych dialogów, wierszyków, rymowanek i piosenek, uczniowie zapoznają się z dźwiękami, rytmem i intonacją języka angielskiego oraz uczą się je naśladować i produkować w naturalny, niewymuszony sposób. Unika się ćwiczeń zawężonych do rozróżniania i kontrastowania pojedynczych dźwięków, gdyż są one dla dzieci mylące i mogą doprowadzić do pogorszenia wymowy albo zahamować chęć mówienia.

Walorem recenzowanego podręcznika jest także rozwijanie tzw. świadomości językowej – w trakcie nauki języka dzieci uświadamiają sobie, że mogą używać języka angielskiego jak języka polskiego, tj. do nazywania różnych rzeczy, wykonywania rozmaitych czynności razem z rówieśnikami, do zabawy, śpiewania, zdobywania wiedzy o świecie itd. Co więcej, wielokrotnie powtarzając i rozbudowując materiał językowy, by móc wykonać różne zadania, dzieci osiągają większą świadomość podstawowych wzorców i reguł występujących w języku angielskim. W książce nie ma wyraźnie mowy o gramatyce, ale dzieci rozwijają świadomość

językową i strategię uczenia się, które umożliwią im korzystanie z dostępnych im źródeł wiedzy, tj. znajomości języka ojczystego i nauczanego, znajomości kontekstu, wiedzy o świecie itp. Wszystko to pozwala nadać nowej wiedzy znaczenie i uznać za swoją. Stwarza też podstawy do bardziej świadomej refleksji nad poznawanym językiem i porównywania go z językiem rodzimym w dalszych fazach nauki. Do każdego rozdziału przygotowano zadanie projektowe (instrukcje znajdują się w książce nauczyciela), które przede wszystkim pozwala powtórzyć materiał językowy danego rozdziału, ale także wdraża dzieci do pracy w parach i grupie, uczy dyscypliny i brania odpowiedzialności za własną naukę. Jest to zgodne z propagowanym ostatnio i bardzo modnym prądem w metodyce nauczania języków obcych, tj. uczeniem się przez działanie (*task-based learning*).

Podsumowując, *Stardust 1* jest napisany zgodnie ze standardami wypracowanymi dla nowoczesnego podręcznika do nauki języka obcego dzieci – dominują ćwiczenia słucho-wo-ustne, które mają doprowadzić ucznia do swobodnego operowania tekstem w mowie, do trwałego przyswajania mowy, a w dalszej fazie nauki do sprawniejszego operowania tekstem graficznym. Forma przekazu nie stanowi przeszkody dla opanowania zawartych w podręczniku treści. Kreuje wśród użytkowników pozytywne postawy i motywacje względem języka obcego i społeczności nim władających. Wprowadza do uczenia autonomicznego i rozwija kompetencję interkulturową. Pomoce wizualne towarzyszące podręcznikowi jednoznacznie ilustrują rzeczywistość pozajęzykową i stwarzają możliwość kojarzenia odpowiedniej nazwy z wyraźnie ilustrowanym pojęciem. *Stardust 1* spełnia cele językowe, poznawcze i społeczne stawiane nauczaniu języka angielskiego w klasie pierwszej. Użyte zadania przyczyniają się do rozwoju sprawności kognitywnych i motorycznych dziecka.

Całość jest wydana bardzo starannie. Szczególnie należy zwrócić uwagę na profesjonalnie przygotowaną obudowę dydaktyczną. Bez wątplenia jest to podręcznik wart rekomendacji.

(grudzień 2005)

A Student's Introduction to English Grammar²⁾

Przez wiele lat najbardziej autorytatywną, akademicką gramatyką języka angielskiego była słynna praca R. Quirka, S. Greenbauma, G. Leecha i J. Svartvika (drugie wydanie pod tytułem: *A Comprehensive Grammar of the English Language*, 1985; 1796 s.). Pod koniec lat 90. ukazała się prawie równie obszerna praca D. Bibera i współpracowników (*Longman Grammar of Spoken and Written English*, 1999; 1216 s.). Od swojej poprzedniczki różniła się zakresem analizowanego materiału (w znacznie szerszym stopniu uwzględnia język mówiony i różne rejestry języka pisanego) a także rozwiązaniami metodologicznymi. Kilka lat temu pojawiło się kolejne wielkie opracowanie, autorstwa R. Huddlestona i G. Pulluma (*The Cambridge Grammar of the English Language*, 2002; 1860 s.). Jest to bardzo dokładna gramatyka opisowa z solidną podbudową teoretyczną. Te trzy książki mają mnóstwo zalet i jedną podstawową wadę: cenę. Kosztują po kilkaset złotych i trudno sobie wyobrazić, żeby było na nie stać nawet bogatsze biblioteki. I choćby tylko z tego powodu wypada z zadowoleniem powitać pojawienie się skróconej wersji ostatniej ze wspomnianych pozycji.

Na krótszą (312 s.), „studentką” wersję gramatyki Huddlestona i Pulluma składa się 16 rozdziałów, wskazówki bibliograficzne, słowniczek terminów oraz indeks. Każdy rozdział zaczyna się od krótkiego wyliczenia omawianych tematów, a następnie podstawowej części oraz ćwiczeń (bez klucza). Krótki rozdział wstępny wprowadza pojęcie standardu językowego a także omawia podejścia opisowe i normatywne do gramatyki języka angielskiego. Drugi rozdział stanowi przegląd zagadnień i terminów istotnych w dalszej analizie gramatycznej oraz wprowadza osiem podstawowych kategorii gramatycznych: rzeczownik, czasownik, przy-

miotnik, określnik (*determiner*), przysłówek, przyimek oraz dwa typy spójników: współrzędne (*coordinator*) i podrzędne (*subordinator*). Przy każdej kategorii autorzy omawiają jej podstawowe cechy i funkcje oraz wspominają o różnicach zachodzących między ich ujęciem a opracowaniami tradycyjnymi, np. kategoria rzeczownik obejmuje teraz zarówno rzeczowniki, jak i zaimiki, określniki stanowią osobną kategorię (a nie podtyp przymiotników) itd.

Rozdział drugi wprowadza także pojęcie pakietu informacyjnego (*information packaging*), czyli różnych składniowych sposobów realizacji struktury informacyjnej wypowiedzi. Do tego ważnego zagadnienia autorzy wracają jeszcze w rozdziale 9, poświęconym funkcjonalnym typom zdań i aktom mowy, oraz w rozdziale 15, w całości poświęconemu temu problemowi.

Pozostałe rozdziały obejmują swym zakresem „tradycyjny” materiał gramatyczny, czyli czasy, aspekt, modalność (rozdz. 3), strukturę zdania (4), rzeczowniki i frazy nominalne (5), przymiotniki i przysłówki (6), przyimki, frazy przyimkowe oraz idiomy przyimkowe (7), negację i „pokrewne zjawiska”, czyli konstrukcje „nie twierdzące” (8), zdania podrzędne (10), zdania względne (11), konstrukcje porównawcze (12), konstrukcje nieosobowe i równoważniki zdań (13), koordynację i zdania współrzędne (14). Ostatni rozdział stanowi zwięzłe wprowadzenie do angielskiej morfologii i słowotwórstwa.

W wielu rozdziałach znajdują się wyróżnione uwagi na temat gramatyki normatywnej (czy szerzej – podejścia preskryptywnego). W niektórych przypadkach autorzy obalają „normatywne mity”, np. wykazują, iż brak dowodów na to, by użycie czasownika *can* (zamiast *may*) przy wyrażaniu przyzwolenia było mniej poprawne (s. 56). W innym miejscu zwracają uwagę na niestandardowe użycie

¹⁾ Prof. dr hab. Piotr Stalmaszczyk jest kierownikiem Zakładu Teorii Języka i Metodologii Językoznawstwa Katedry Języka Angielskiego i dyrektorem Instytutu Anglistyki Uniwersytetu Łódzkiego.

²⁾ Rodney Huddleston, Geoffrey K. Pullum (2005), *A Student's Introduction to English Grammar*, Cambridge: Cambridge University Press, viii + 312 s.

podwójnej negacji w niektórych odmianach języka angielskiego (s. 156), a przy omawianiu porównań wspominają o konstrukcjach typu *It looks like it's going to rain* (zamiast bardziej 'poprawnej' formy *...as if...*). Określają tego typu użycie jako nieformalne ale dobrze zadomowione, zwłaszcza w amerykańskim angielskim (s. 202). Pewien sprzeciw może natomiast budzić przyzwolenie (tym razem motywowane poprawnością polityczną) na użycie zaimka *they* z poprzednikiem w liczbie pojedynczej, np. w zdaniu *The person I was with said they hated the film* (s. 104-105).

Nawet w częściach obejmujących tradycyjny, dobrze opisany materiał gramatyczny, autorzy zwracają uwagę na niespodziewane trudności i jedynie pozorne reguły, np. nietypowe realizacje zdań, semantyczne właściwości czasów gramatycznych, a także proponują nowe rozwiązania, a czasami również terminologię, np. termin *simple sentences* (zdania proste) zastępują *clausal sentences* (s. 12).

Bardzo wartościową częścią książki jest słowniczek liczący przeszło 200 terminów (s. 295-308), z krótkimi objaśnieniami pojęć zarówno tradycyjnych i dobrze znanych (np. *adverb, person, vowel*), jak i tych rzadziej stosowanych i nie tak oczywistych (np. *ascriptive, hollow clause, predicand*). Na marginesie tych uwag można zauważyć, że angielska termi-

nologia gramatyczna nie zawsze ma dobre i jednoznaczne polskie odpowiedniki (np. znany problem z tłumaczeniem pojęć takich jak *clause, cleft* lub *backshift*) i dlatego często ważne jest podanie zwięzłych definicji angielskich.

Omawiana książka nie jest wprawdzie „gramatyką teoretyczną”, ale jej autorzy obficie korzystają z dokonań współczesnego językoznawstwa³⁾. Widać to wyraźnie, m.in. przy traktowaniu spójników podrzędnych (*subordinators*), np. *that, whether, if*, jako odrębnej kategorii gramatycznej, przy wprowadzeniu pojęcia „prototypu” (s. 22), przy omawianiu zdań współrzędnych (rozdz. 14) lub przy podkreślaniu wagi funkcji informacyjnych zdań i wypowiedzi. Takie podejście czyni ich gramatykę pozycją prawdziwie nowatorską i choć jest to książka przeznaczona głównie dla studentów młodszych lat anglistyki i kolegów językowych, to ze względu na szczegółowość i zakres omawianego materiału może być przydatna także dla osób przygotowujących się do zaawansowanych egzaminów językowych i dla nauczycieli.

(luty 2006)

³⁾ Obydwaj autorzy są zresztą dobrze znanymi językoznawcami: Rodney Huddleston jest profesorem uniwersytetu w Queensland w Australii, Geoffrey Pullum w Santa Cruz w Kalifornii; mają w swoim dorobku liczne pozycje książkowe i artykuły naukowe.

Izabela Bawej¹⁾
Bydgoszcz

Pisanie po niemiecku. Zasady, wzory, ćwiczenia – to proste²⁾

Nauczanie języka obcego powinno polegać na przekazywaniu uczącemu się praktycznej umiejętności stosowania języka w takim zakresie, aby mógł on skutecznie uczestniczyć w interkulturowych kontaktach z przedstawicielami poszczególnych narodów, zarówno w formie ustnej, jak i pisemnej.

Umiejętność pisania – czy to w języku ojczystym czy w języku obcym – jest istotna, bo większość ważnych i potrzebnych informacji przekazuje się i utrwała za pomocą pisma. Pomimo przewidywanego od lat upadku piśmiennictwa i przepowiedni o zwycięstwie wirtualnych środków informacji nasza cywilizacja jest wciąż

¹⁾ Dr Izabela Bawej jest adiunktem w Instytucie Neofilologii i Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy.

²⁾ Agnieszka Król (2005). *Pisanie po niemiecku. Zasady, wzory, ćwiczenia – to proste*. Warszawa: Wydawnictwo Eremis.

kulturą słowa pisanego, a dokument pisany towarzyszy nam na każdym kroku.

Chciałabym polecić szczególnej uwadze nauczycieli języka niemieckiego książkę Agnieszki Król *Pisanie po niemiecku. Zasady, wzory, ćwiczenia – to proste*³⁾. Powstała ona z myślą o tych osobach, które chcą doskonalić sprawność pisania w języku niemieckim.

Podręcznik składa się z 21 rozdziałów, w których pokazano, jak należy poprawnie napisać w języku niemieckim życiorys, podanie o pracę, list prywatny, list oficjalny, e-mail, życzenia (np. świąteczne, urodzinowe), zaproszenie, ogłoszenie (np. matrymonialne, mieszkaniowe, samochodowe), komunikat (np. krótką informację typu zakaz, sms), reklamację, opis (np. zdjęcia osoby, pocztówki, prognozy pogody), charakterystykę osoby (jej cech charakteru czy wyglądu zewnętrznego), opowiadanie, bajkę, rozprawkę, sprawozdanie, streszczenie, recenzję (np. filmu, utworu muzycznego, przedstawienia teatralnego, książki). Są w nim także rady, jak wypełnia się różne formularze (np. przekaz pocztowy czy przekaz bankowy).

W każdym rozdziale zostały podane przykładowe wzory elementów występujących w poszczególnych rodzajach tekstów oraz schematy części składowych pisemnych wypowiedzi.

Zawarte w książce przykłady słówek, schematów zdaniowych i zwrotów zostały podane wraz z polskim tłumaczeniem, co znacznie ułatwia osobom uczącym się języka niemieckiego zrozumienie odbieranych informacji.

Podręcznik zawiera bardzo wiele różnorodnych i ciekawych ćwiczeń, pozwalających właściwie rozwijać kompetencję w pisaniu. Wśród zaproponowanych przez Autorkę zadań należy wymienić, np. wyszukiwanie wyrazów ukrytych wśród szeregu liter, podawanie skojarzeń, rozwiązywanie krzyżówek, poprawianie błędów w tekstach, tłumaczenie istotnych elementów form pisemnej wypowiedzi z języka polskiego na język niemiecki, układanie poszczególnych typów tekstów z rozsypanek wyrazowych i zdaniowych, uzupełnianie tekstów według wzoru, uzupełnianie brakujących wyra-

zów w danym typie tekstu, układanie teksów na podstawie podanych informacji, samodzielne pisanie wybranego rodzaju tekstu itd.

Dzięki tej książce każdy, zarówno nauczyciel, jak i uczeń, przekona się, jak ważna jest umiejętność przekazywania określonych informacji w formie pisemnej w języku obcym. Chociaż mamy dostęp do różnego rodzaju elektronicznych środków przekazu, często jednak konieczne jest zastąpienie mowy ustnej tekstem pisany, np. przy przekazywaniu krótkich wiadomości – sms-ów lub listów przesyłanych pocztą elektroniczną. W niektórych sytuacjach konwencje wręcz nakazują użyć słowa pisanego, np. formy pisemnej wymaga język urzędowy.

Większość tworzonych na zajęciach tekstów ma charakter funkcjonalny. Pisanie w języku obcym należy również rozpatrywać w aspekcie pisania twórczego. Warto podkreślić, że autorka uwzględniła fakt, iż obok umiejętności napisania, np. listu urzędowego, podania czy życiorysu, ważne są także umiejętności samodzielnego tworzenia własnych tekstów, wyzwalających wyobraźnię i aktywność uczącego się. Podczas pisania twórczego zachęca się lub niejako zmusza piszącego do wyrażania swoich myśli i przeżyć, do redagowania spostrzeżeń o świecie innych osób. Dlatego atutem książki są rozdziały, w których znajdziemy ćwiczenia pozwalające uaktywniać procesy myślowe uczących się, rozwijające jednocześnie ich dowcip, fantazję, kreatywność, np. w rozdziale *Bajki (Märchen)* uczeń musi na podstawie przedstawionej historyjki obrazkowej napisać bajkę (ćw. 14, s. 177), w kolejnym ćwiczeniu puszczając wodze swojej fantazji stworzyć współczesną wersję *Kopciuszka* (ćw. 15, s. 178), napisać opowiadanie, do którego został podany początek i koniec (rozdział *Opowiadanie, Erzählung* – ćw. 15, s. 157), przedstawić raport z wystawy psów lub wypadku samochodowego (rozdział *Sprawozdanie, Bericht* – ćw. 13, 14, s. 193), napisać artykuł na temat dziecięcych marzeń czy problemów polskiej młodzieży (rozdział *Artykuł, Artikel* – ćw. 12, 13, s. 211).

Mankamentem podręcznika są polecenia do ćwiczeń podane w języku polskim. Uważam,

³⁾ Patrz również: Stanisław Dłużniewski (2006), *Materiały pomocnicze do nauki języka niemieckiego* wydawnictwa Eremis, w „Języki Obce w Szkole” nr 1/2006, s. 190.

że bardziej wartościowe byłoby, gdyby zostały one sformułowane w języku docelowym.

W książce są również zawarte liczne rysunki, ilustracje i zdjęcia. Niestety są one wykonane w czarno-białej szacie graficznej, co może być pewnym utrudnieniem dla uczącego się, np. w rozdziale *Życiorys (Lebenslauf)* w ćw. 12, s. 7 należy na przykładzie rysunków napisać życiorys Herberta Handke. Na jednym z rysunków widnieją trzy flagi, na podstawie, których należy wymienić języki, jakimi posługiwał się bohater. Ponieważ rysunek jest czarno-biały uczący się może mieć trudności z odgadnięciem, o jakie państwa chodzi.

W rozdziale *E-maile (E-Mail)* w ćw. 15, s. 48 zamieszczono czarno-białą, a przez to niezbyt wyraźną, widokówkę ze Zgorzelca, na podstawie której uczeń ma napisać e-mail do znajomych o atrakcjach miasta, w rozdziale *Opis (Beschreibung)*, w ćw. 11, s. 133 uczeń musi na przykładzie czarno-białych, niewyraźnych pocztówek z Kolonii i z Bieszczad opisać wybrane części miasta lub panoramę gór. Gdyby zdjęcia były kolorowe byłyby one bardziej czytelne, mogłyby silniej pobudzić wyobraźnię piszącego i bardziej motywować go do pracy, gdyż kolorowe fotografie lepiej przemawiają do naszych zmysłów.

Powyższe drobne uwagi nie umniejszają jednak wartości recenzowanej przeze mnie książki. Uważam, że jest ona bardzo potrzebną pozycją w pracy wszystkich nauczycieli języka niemieckiego, którzy chcą pomóc swoim uczniom właściwie kształtować kompetencję w pisaniu. Celem nauki pisania w nauczaniu języka obcego powinno być przygotowanie uczącego się do wszechstronnego i kompetentnego posługiwania się tą umiejętnością, aby umiał on w swojej przyszłej działalności zawodowej i pozazawodowej stosować różne formy wypowiedzi pisemnych: od listów prywatnych, przez formy użytkowe typu podanie, reklamacja, korespondencja służbowa, aż do form literackich, np. opis, rozprawka, opowiadanie, poprawnych pod względem językowym: ortograficznym, gramatycznym i stylistycznym. Dlatego zachęcam wszystkich nauczycieli języka niemieckiego do korzystania z podręcznika Agnieszki Król, ponieważ zawarte w nim przykłady, schematy i ćwiczenia stanowią praktyczną pomoc w naszej pracy dydaktycznej nad właściwym kształtowaniem kompetencji uczącego się języka niemieckiego w zakresie sztuki pisania, zarówno na poziomie średnim, jak i zaawansowanym.

(styczeń 2006)

Bożena Banach¹⁾
Katowice

Kultura i cywilizacja krajów angielskiego obszaru językowego²⁾

Jak podają we wstępie autorki, książka *Kultura i cywilizacja krajów angielskiego obszaru językowego* jest adresowana do osób, które interesują się kulturą państw anglojęzycznych. Biorą one pod uwagę nie tylko Wielką Brytanię i Stany Zjednoczone, ale także Kanadę, Australię, Nową Zelandię i Irlandię. Do osób tych zaliczają uczniów przygotowujących się do

olimpiad języka angielskiego, do egzaminów wstępnych na filologię angielską oraz do matury z języka angielskiego na poziomie rozszerzonym. Sądzę, że recenzowana pozycja powinna przydać się również wszystkim nauczycielom języka angielskiego niezależnie od stopnia zaawansowania w języku ich klas oraz szczebla szkół, w których uczą.

¹⁾ Dr Bożena Banach jest starszym wykładowcą w Studium Praktycznej Nauki Języków Obcych Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach.

²⁾ Agnieszka Drong, Halina Iwaniuk, Mirosław Setman (2003). *Kultura i cywilizacja krajów angielskiego obszaru językowego*. Wydawnictwo: Maternus Media.

Sam podtytuł *Zestaw ćwiczeń z kluczem w formie leksykonu* informuje przyszłych użytkowników o strukturze książki. Składa się ona z 60 ćwiczeń odnoszących się do literatury, historii, geografii, życia codziennego i języka krajów anglosaskich. Ćwiczenia są bardzo ciekawe i zróżnicowane. Może je podzielić na 10 typów:

- ▶ pytania wielokrotnego wyboru (*multiple choice questions*), w których mamy podanych kilka odpowiedzi,
- ▶ zdania do określenia – czy są prawdziwe lub fałszywe (*true or false*),
- ▶ *associations*, a więc kojarzenie słów z różnymi wydarzeniami, tradycjami i zwyczajami,
- ▶ *matching*, czyli łączenie odpowiednich cytatów z autorami, tytułów książek z pisarzami, słów w odmianie brytyjskiej i amerykańskiej,
- ▶ uzupełnianie brakujących wyrazów w zdaniach (tzw. luki) lub tabelach,
- ▶ *odd man out* – odrzucanie jednego niepasującego słówka w odniesieniu do całej grupy wyrazów,
- ▶ poprawianie zdań, w których niektóre informacje nie są zgodne z prawdą,
- ▶ porządkowanie według chronologii (na przykład prezydentów USA) lub kategorii (np. *education, TV programmes*),
- ▶ udzielanie odpowiedzi na pytania (uczniów prosi się o podanie tytułów zamieszczonych streszczeń książek),
- ▶ rozwiązywanie krzyżówek.

Myślę, że najwięcej wiadomości zawartych w ćwiczeniach dotyczy literatury angielskiej i amerykańskiej oraz współczesnego życia w krajach anglojęzycznych. Autorki zamieściły też wiele cytatów z różnych dzieł literackich, poświęciły dużo ćwiczeń na „łączenie” autorów z tytułami ich książek oraz tytułów; głównymi bohaterami, gatunkami literackimi i miejscami

akcji. Ćwiczenia odnoszące się do życia codziennego w krajach obszaru języka angielskiego zawierają przysłowia, skróty powszechnie używane i piosenki oraz prezentują sylwetki popularnych aktorek i aktorów. Moim zdaniem w następnym wydaniu książki można byłoby pokusić się o dodanie krótkich fragmentów wierszy znanych poetów, włączając w to poezję współczesną. Jeśli chodzi o język angielski, to oprócz wspomnianych już dwóch najbardziej jego popularnych odmian czytelnicy mogą poznać pewne wyrażenia slangowe. Sądzę, że przydałyby się również ćwiczenia zawierające idiomy, które mają ścisły związek z kulturą anglosaską.

Recenzowana książka ma nietypowy i równocześnie ciekawy układ. Omówione wyżej ćwiczenia znajdują się na 60 stronach, a ponad 100 stron zajmuje klucz. Ma on formę leksykonu i jest bardzo rozbudowany. Hasła są w nim opracowane w sposób rzeczowy i przejrzysty. Na zakończenie autorki podały indeks z nazwiskami i nazwami, który z pewnością ułatwi wybór odpowiednich ćwiczeń. Zarówno ćwiczenia, jak i klucz zostały napisane prostym i zrozumiałym językiem angielskim. Mam jedynie wątpliwości, czy słowo „cywilizacja” jest potrzebne w tytule książki, gdyż zwykle kojarzy się ono z krajami francuskojęzycznymi.

Kultura i cywilizacja krajów angielskiego obszaru językowego to książka warta polecenia nie tylko samoukom, lecz przede wszystkim nauczycielom, którzy chcą i powinni włączyć elementy kultury i realioznawstwa do lekcji języka angielskiego. Dzięki nim zajęcia te staną się bardziej urozmaicone oraz przybliżą uczniom zarówno różnice, jak i podobieństwa kulturowe. Polecana książka zasługuje tym bardziej na uwagę, gdyż jest jedną z nielicznych na naszym rynku wydawniczym poświęconych kulturze.

(luty 2006)

Zapraszamy na nasze strony internetowe
www.codn.edu.pl

Są na nich:

- ▶ szczegółowe informacje o czasopiśmie,
- ▶ numery archiwalne czasopisma, których już nie mamy w sprzedaży,
- ▶ obszernie informacje o *Europejskim portfolio językowym*.

KONKURS 2006

Szanowni Państwo

Podobnie jak w poprzednich latach ogłaszamy konkurs. W tym roku dotyczy on nauczycieli. Trudno jest teraz pracować w szkołach pojedynczo – zbyt wiele jest obowiązków i zadań. Łatwiej im sprostać współpracując z innymi, i właśnie ta współpraca jest tematem naszego konkursu:

Dzielmy się wiedzą i doświadczeniem, pomagajmy sobie i wzajemnie inspirujmy – o współpracy nauczycieli.

Od jakiegoś już czasu świat ciągle przyspiesza. Jest e-mail, poczta kurierska, szybkie samochody i samoloty. Nie trzeba przekopywać się przez stronicę książek, bo właściwie wszystko jest w Internecie. Jest szybki dostęp do informacji i świat na wyciągnięcie ręki. W tym świecie my – nauczyciele – ciągle krytykowani i obarczani winą za zbyt małe osiągnięcia naszych uczniów i problemy wychowawcze, które sprawiają. Jest też ciągle ostatnio reformowana szkoła i są nasi uczniowie – z nierównymi szansami już od przedszkola. Świat się zbliżył, ale i powiększył różnice – wprowadził rozwarstwienie społeczeństwa, lepsze i gorsze szkoły i postawił cele, które coraz trudniej osiągnąć.

Wszyscy wiemy, ile czasu zajmuje przygotowanie lekcji. Wiemy, jak męczące jest intensywne poprowadzenie kilku lekcji, jak krótkie przerwy, gdy trzeba wypełniać dzienniki, przygotować pomoce do następnej lekcji, a tu uczniowie stale o coś pytają. Po lekcjach często jeszcze rozmawiamy z uczniami i rodzicami a wychodząc ze szkoły myślimy o pracach i zeszytach, które mamy sprawdzić, o przygotowaniu następnych lekcji, klasówki, ciekawych materiałów na kółko. Trzeba jeszcze pomyśleć o wycieczce, o własnym awansie, no i ta biurokracja szkolna, coś ciągle trzeba pisać, uzupełniać. Jak sobie z tym wszystkim poradzić, by nie pracować i nie myśleć o szkole 24 godziny na dobę?

Trudno jest dzisiaj pracować samodzielnie, trzeba nauczyć się współpracować. Współpracę wymuszają nie tylko ścieżki awansu nauczycielskiego i ścieżki międzyprzedmiotowe. Wymusza ją zdrowy rozsądek. Lepiej nie zadawać sobie pytań – kiedy ja mam to robić, jak znaleźć na to czas – tylko podzielić się pracą. Nie jest to łatwe. Nauczyciele wyszli z pracowni i pokazali sobie nawzajem, co sobą reprezentują – jaką mają wiedzę, jakie pasje i zainteresowania. W wielu szkołach zaostrzyły się konflikty. Bo ktoś zaraża uczniów wiedzą, pasją i zaangażowaniem, a ktoś inny oferuje im tylko świat telenowel i tabloidów. Od opiekuna stażu okazuje się mądrzejszy młody, bez doświadczenia, ale za to entuzjastycznie nastawiony nauczyciel. Różnice generacyjne ilustrują zupełnie niezrozumiałe dla innych sposoby pracy z uczniami. Do tego uczniowie oceniają nas surowo. Pokazują nam, że na autorytet i szacunek trzeba sobie zapracować. Widzą też, czy jest wzajemne zaufanie i wzajemny szacunek nauczycieli. Widzą, czy wyjście poza przeciętność pokoju nauczycielskiego jest ganione.

Ten konkurs ma jednak nie być o konfliktach i przepaściach generacyjnych. Ma być o pozytywnych przykładach współpracy, która zaowocowała korzyścią dla uczniów. Nie tylko o wspólnych lekcjach, wycieczkach i projektach, ale i o wspólnym rozwiązywaniu szkolnych problemów, o czasie, który się dzięki niej wygospodaruje na indywidualny kontakt z uczniem, o wspólnej zabawie i wspólnym ponoszeniu odpowiedzialności, o współpracy od przedszkola do szkoły wyższej i o uczeniu się od siebie.

Zapraszamy do udziału w naszym konkursie 2006.

Zespół Redakcyjny

Warunki konkursu

- ▶ Praca powinna być napisana w języku polskim (przykłady i ćwiczenia w języku obcym),
- ▶ objętość pracy nie może przekraczać 12 standardowych stron maszynopisu (30 wierszy – 60 znaków w wierszu),
- ▶ pracę należy podpisać godłem dołączając zaklejoną kopertę z imieniem, nazwiskiem i adresem,
- ▶ pracę prosimy przesłać w dwóch egzemplarzach do redakcji,
- ▶ termin nadsyłania prac – do 30 listopada 2006 roku,
- ▶ jury konkursu zostanie powołane przez redakcję czasopisma,
- ▶ niezależnie od nagród, nagrodzone i wyróżnione prace będą wydrukowane w czasopiśmie, a honoraria autorskie zostaną wypłacone według obowiązujących stawek.

Już w sprzedaży:



– w naszej księgarni nauczycielskiej lub wysyłkowo.

Księgarnia Nauczycielska, Al. Ujazdowskie 28, 00-478 Warszawa
tel. 022-345-37-1, tel./faks 022-345-37-65
e-mail: wydaw@codn.edu.pl
www.nike.codn.edu.pl

www.codn.edu.pl