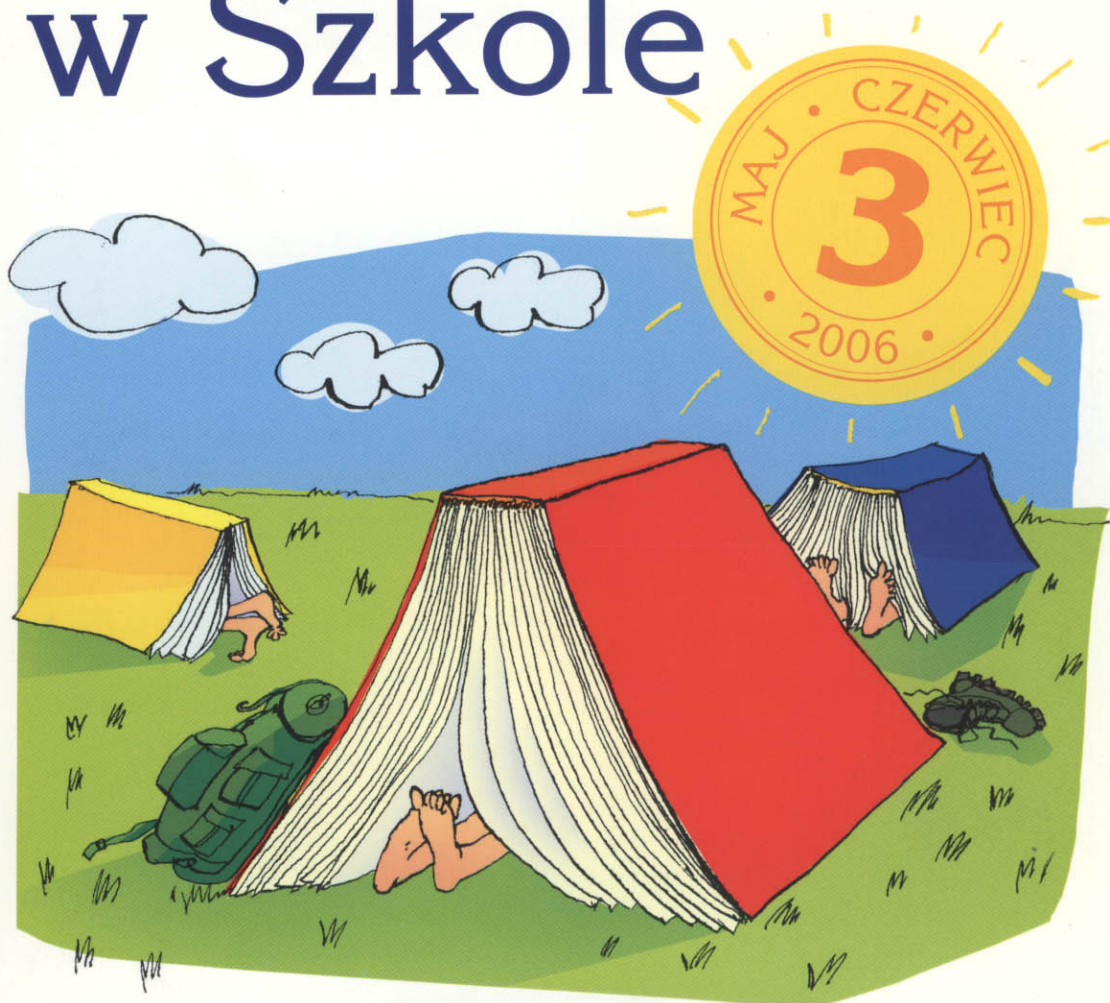


Języki Obce w Szkole



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

Spis treści

JĘZYK I KULTURA

- Anna Lesiewicz** – Którego języka angielskiego uczyć? 3
- Marek Derenowski** – Elementy kulturowe w nauczaniu języka obcego 4
- Andrzej Wierus** – Przymiotniki złożone ... 7
- Zygmunt Borowski** – Polskie intensiva i deminutiva oraz ich ekwiwalenty w języku niemieckim 11

PODSTAWY GLOTTODYDAKTYKI

- Magdalena Jałowiec-Sawicka** – Pozytywny wpływ nauki języka obcego na rozwój dziecka 15
- Iwona Janowska** – O podejściu zadaniowym w nauczaniu języków obcych 19
- Katarzyna Karpińska-Szaj** – Znaczenie języka pisanego w rozwijaniu sprawności uczenia się języka obcego – wykorzystanie metod terapeutycznych 27

METODYKA

- Monika Grabowska** – Ranek, wieczór, dzień i rok w języku francuskim 34
- Katarzyna Baumann** – Kreatywny nauczyciel – jeszcze o interesujących lekcjach 42
- Alicja Burkat** – Gry i zabawy jako element wspomagający nauczanie języków obcych ... 45

Z PRAC INSTYTUTÓW

- Beata Walkiewicz** – Opiekun praktyk pedagogicznych w szkole 49
- Agnieszka Król** – Inicjatywa FELS 53
- Anna Jaroszevska** – Nowe egzaminy Instytutu Goethego. Część IV – *Start Deutsch 2* 55

KOMPUTERY, INTERNET, MULTIMEDIA

- Dorota Karczevska** – Platforma MOODLE 61

- Anna Drzewińska** – Internetowe kursy języków obcych 65
- Marzena Żylińska** – Wideokonferencje na lekcjach języka obcego 71

SZKOŁA PODSTAWOWA, GIMNAZJUM

- Aleksandra Walewska** – Nauka przychodzi łatwiej, gdy wykonujemy coś samodzielnie – o indywidualnej pracy z uczniem..... 79
- Marta Chrabąszcz** – Koncepcja podręcznika kartkowego – o indywidualnej pracy z uczniem..... 85
- Daria Muzyczka** – Zabawy komunikacyjne w gimnazjum 88
- Katarzyna Czubała** – Niemieckie smakołyki na zajęciach koła języków obcych, czyli przez żołądek do serca i umysłu ucznia 90

Z DOŚWIADCZEŃ NAUCZYCIELI

- Joanna Kosowska** – Prawa człowieka a humanistyczne podejście w nauczaniu języka angielskiego 93
- Gabriela Gniewek** – Piosenka polska w tłumaczeniu angielskim 98
- Elżbieta Gesing** – Przysłowia na lekcji języka rosyjskiego 99
- Ewa Pobiedzińska** – *O navis...* – Trzy różne interpretacje pieśni Horacego 101
- Halina Szwajgier** – Omawiamy poważne problemy na lekcji języka niemieckiego... 106
- Olga Aleksandrowska** – W podróży po Australii i Nowej Zelandii – pomysły na lekcję..... 109
- Janina Skrzypczyńska** – Pomoce wizualne na lekcjach języka angielskiego 115
- Halina Rzeźnik-Konopa** – Frankofonia na lekcjach języka francuskiego 120
- Maria Feja** – Lekcja interdyscyplinarna z języka francuskiego i historii 123

MATERIAŁY PRAKTYCZNE

- Marcin Mizak** – *Tongue twisters – Zungenbrecher - virelangues – skorogovorki*, czyli jak ćwiczyć wymowę języka obcego przy pomocy łamańców językowych 129
- Izabela Uściłko** – Ćwiczenie czyni mistrza 133
- Katarzyna Kuczborska-Przybylska** – À propos de la correspondance française. Część III: Faisant suite à votre demande ... / correspondance commerciale / 137
- Leszek Wróbel** – Detektiv Spatz na tropie: *Ende eines Jagdausflugs*. Praca z tekstem 145

CZYTELNICY PISZĄ

- Ewa Dobija** – Lekcja otwarta języka niemieckiego 150
- Elżbieta Kazimierska** – Atrakcyjność projektów w nauczaniu języków obcych .. 151
- Ewa Szmidt-Sabat** – Przeżyjmy to razem z projektem *Das Bild der Anderen* i programem *Młodzież* 152
- Janusz Leśniak** – Kilka refleksji o wykorzystaniu elementów technicznego języka angielskiego w średnich szkołach technicznych 154
- Anna Jaworowska** – Jak rozwijam sprawność mówienia w nauczycielskim kolegium językowym 157
- Marzena Wysocka** – Zrobić dobre wrażenie 160

- Małgorzata Stelmach** – Przydatne dla nauczycieli 163

SPRAWOZDANIA

- Katarzyna Czubała** – Konkurs *Rosja daleka i bliska* 165
- Zuzanna Bednarska** – Niezapomniane spotkanie w Raciborzu 166
- Jolanta Wilga, Anna Afanasjew, Katarzyna Krawcewicz** – *Das Wochenende mit Deutsch* – Weekend z językiem niemieckim 168
- Małgorzata Korczyńska** – Śpiewają Okudżawę 173
- Irina Modrzycka, Iwona Frankiewicz** – Turniej języka niemieckiego dla studentów – aspekt interkulturowy..... 174
- Wanda Grzymkowska** – Będąc w Moskwie miałam szczęście 178
- Ewa Rysińska** – Kultura szkocka w Edynburgu 180

RECENZJE

- Paweł Sobkowiak** – *Hurray! 1* 182
- Maciej Nietrzebka** – Punkt – nowy podręcznik do nauki języka niemieckiego w szkole podstawowej – analiza i ocena .. 185
- Katarzyna Wądołowska-Lesner** – *Россия сегодня* 188
- Bożena Banach** – Angielski. Trening błyskawiczny 190
- Ewa Rysińska** – Kontynuacja tradycji, czyli dlaczego lubię słownik Longmana ... 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 Czwertwińska – 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: **orthodruk** ul. Składowa 9, 15-399 Białystok.

Nakład 2300



Anna Lesiewicz¹⁾
Uniwersytet Śląski

Którego języka angielskiego uczyć?

Na pięciu kontynentach językiem angielskim posługuje się ponad 700 milionów użytkowników. Ponad 130 milionów osób uczy się tego języka. Angielski zadomowił się na dobre w mediach, sporcie, reklamie, naukach ścisłych, muzyce, interesach, transporcie, dyplomacji, medycynie i technologii. Stanowi bezprecedensowy środek umożliwiający międzynarodową komunikację i współpracę. W czasie gry tłumaczenie jest wciąż niepraktyczne. Ryba Babel Douglasa Adama wciąż pozostaje mitem, uniwersalny język wydaje się więc być jedynym rozwiązaniem. Skoro angielski jest już tak popularny, powinno się go uczyć odpowiednio do celów, jakim ma służyć, ale którego języka angielskiego należy uczyć?

▼ Który angielski?

Autorzy różnią w opiniach na temat stosunku ilościowego rodzimych do nierodzimych użytkowników języka angielskiego. Pewne jest jednak, że ci drudzy stanowią większość. Nie zmienia to faktu, że kodyfikacja języka ma miejsce prawie wyłącznie w krajach, gdzie język angielski jest językiem dominującym (*Wewnętrzny Krąg Kachru*, patrz: Crystal, 1997:54). To tam opracowuje się słowniki i podręczniki. A przecież większość uczących się języka z pozostałych kręgów nigdy albo prawie nigdy nie ma kontaktu z rodzimymi użytkownikami. Nasuwa się więc wniosek, że nie powinno się uczyć wyłącznie brytyjskich i amerykańskich norm językowych.

▼ Angielski jako *lingua franca*

Wychodząc z założenia, że materiał, którego należy uczyć, powinien zależeć od potrzeb językowych uczących się, okazuje się, że powinni być oni uczenia języka funkcjonalnego, a nie jego odmian geograficznych. Język powinien być środkiem do porozumiewania się a nie identyfikacji osób, które go używają. Termin *Angielski jako lingua franca* (*English as Lingua Franca*, np. Jenkins, 2000) wraz z jego wymiennie stosowanymi odpowiednikami, takimi jak *Angielski jako język międzynarodowy* (*English as an international language* – EIL, np. Widdowson, 1997), *Globalny angielski* (*Global English* – Crystal, 1997), czy *Ogólny angielski* (*General English* – Ahulu, 1997), uwzględnia wszystkie rodzaje języka angielskiego używane do komunikacji międzykulturowej, niezależnie od tego, czy w jednym kraju, czy globalnie.

▼ Nauczanie angielskiego jako języka międzynarodowego (TEIL – Teaching English as an International Language)

Nauczanie angielskiego jako języka międzynarodowego w przeciwieństwie do nauczania angielskiego jako języka obcego czy nauczania angielskiego jako języka drugiego zakłada, że rodzimi użytkownicy tak samo jak inni użytkownicy języka potrzebują pomocy w komunikacji międzykulturowej. Nie są już

¹⁾ Autorka jest asystentem naukowo-dydaktycznym na wydziale Filologii Angielskiej Uniwersytetu Śląskiego i doktorantką.

oni uważani za wzorce językowe, gdyż zdarza się, że nie są w stanie porozumieć się między sobą. Ponadto, jak wykazały badania, rodzimi użytkownicy języka angielskiego są w grupie najmniej rozumiających użytkowników tego języka (Smith, 1983:52). Niezrozumienie to nie jest już przypisywane niedostatecznej znajomości języka, gdyż może ono się pojawić nawet przy bardzo zaawansowanym poziomie znajomości angielskiego. To zaskakujące odkrycie sugeruje, że wszyscy bez wyjątku użytkownicy języka powinni pracować nad wymową, tak aby można ich było bez problemu zrozumieć.

▼ Co obejmuje nauczanie angielskiego jako języka międzynarodowego?

Jenkins (2000) zdołała wyróżnić dźwięki *Angielskiego jako lingua franca*, które stanowią podstawę do zrozumienia mówiącego. Nie są to jednak, jak można by oczekiwać, dźwięki charakterystyczne dla angielskiego. Inne cechy mające wpływ na zrozumienie, to np. długość samogłosek, akcent wyrazowy czy pomijanie dźwięków. A jako że nauczanie powinno koncentrować się przede wszystkim na cechach podstawowych dla zrozumienia, należałoby zmodyfikować materiał nauczania.

Pokrewne badania są obecnie prowadzone na uniwersytecie w Wiedniu. Koncentrują się one na angielskiej leksyce, gramatyce i dyskursie, a mają na celu określenie tych właściwości języka, które są niezbędne do zrozumienia. Ponadto mają na celu wyróżnienie tych błędów, które nie powodują niezrozumienia, więc nie powinny skupiać uwagi nauczyciela. Należy

jednak podkreślić, że dotychczasowe wyniki badań nie są jeszcze wystarczające, aby na ich podstawie zmienić tradycyjne koncepcje nauczania języka angielskiego.

Jako że podstawowe właściwości języka angielskiego jako *lingua franca* nie zostały jeszcze w pełni opisane, nie można go jeszcze skutecznie uczyć. Niemniej jednak pełny ich opis jest tylko kwestią czasu. Można by obstawać przy tym, że niezmiennie należy uczyć tego samego angielskiego, faktem jest jednak, że język ten nie jest już własnością jego rodzimych użytkowników. Jest on używany na całym świecie do niezliczonej liczby celów, a biegła jego znajomość nie jest już definiowana bezwzględnym stosowaniem norm językowych akceptowanych przez wykształconych rodzimych użytkowników. Język angielski jest obecnie środkiem do wyrażania wielokulturowości, i tak go powinno się zacząć uczyć.

Bibliografia

- Ahulu, Samuel (1997). „General English: A consideration of the nature of English as an international medium”, w: *English Today* 13:1, 17-23.
- Crystal, David (1997). *English as a Global Language*, Cambridge: CUP.
- Jenkins, J. (2000). *The Phonology of English as an International Language*. Oxford: OUP.
- Seidlhofer, Barbara (2003). *A concept of International English and related issues: From 'real English'; to 'realistic English*. Language Policy Division, Council of Europe, Strasbourg. Available online: http://www.coe.int/T/E/Cultural_Co-operation/education/Languages/Language_Policy/Policy_development_activities/Studies/List.asp [Accessed 06.12.05].
- Smith, L. E., red. (1983). *Readings in English as an International Language*. Oxford: Pergamon.
- Widdowson, H. G. (1997). „EIL, ESL, EFL: global issues and local interests” w: *World Englishes* 16:135-146.

(luty 2006)

Marek Derenowski¹⁾
Konin

Elementy kulturowe w nauczaniu języka obcego

Do napisania tego artykułu skłoniła mnie jedna z ostatnio obserwowanych lekcji

o sławnych postaciach ze świata muzyki i filmu. Nauczyciel wprowadzał nowy temat, wykorzy-

¹⁾ Dr Marek Derenowski jest wykładowcą metodyki w Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej i nauczycielem języka angielskiego w III Liceum Ogólnokształcącym w Koninie.

stując fotografie znanych piosenkarzy i aktorów. Jakis czas temu sam prowadziłem podobne zajęcia i niestety z przykrością stwierdzam, że wyniki naszych starań były w obu przypadkach dokładnie takie same. Większość uczniów nie potrafiła rozpoznać na zdjęciach takich sław, jak John Lennon czy Kurt Cobain, nie mówiąc już o takich postaciach jak James Dean czy Marlin Monroe. Uderzyło mnie, jak mało uczniowie wiedzą na ich temat, bo przecież w dobie Internetu i nieograniczonego dostępu do informacji wydawać by się mogło, że tego typu zadanie nie powinno sprawić żadnego kłopotu.

Oczywistym jest przecież, że język, którym się posługujemy, wyraża kulturę, z której się wywodzi. Finnocchario (1964:8) definiuje język jako „system, który pozwala wszystkim reprezentantom danej kultury oraz osobom, które opanowały ten system językowy danej kultury, na komunikację i interakcję”. Jeżeli tak, to logiczne powinno być stwierdzenie, że wraz z poznawaniem języka obcego nasi uczniowie powinni automatycznie poszerzać swoją wiedzę kulturową. Nie od dzisiaj wiadomo, że prezentacja elementów kulturowych na zajęciach z języka obcego wpływa pozytywnie na naukę i zwiększa motywację. Znajomość języków obcych ma pozwolić naszym uczniom na swobodną komunikację z przedstawicielami innych nacji, a ta nie będzie w pełni możliwa bez zrozumienia różnic kulturowych oraz zdolności przyswajania odmiennych wizji otaczającego nas świata, poglądów i opinii innych osób.

Powyższe stwierdzenia nasuwają mi na myśl kilka pytań:

- ▶ Dlaczego jest tak źle, skoro jest tak dobrze?
- ▶ Jakie korzyści płyną z wprowadzania elementów kulturowych na lekcji języka obcego?
- ▶ O czym należy pamiętać, wprowadzając elementy kulturowe na lekcji języka obcego?
- ▶ Co należy zrobić, żeby poszerzyć wiedzę kulturową naszych uczniów?

W dobie nieograniczonego dostępu do informacji (Internet, książki, czasopisma, wymiany uczniowskie, programy unijne, podróże) ogólna wiedza naszych uczniów o otaczającym nas świecie i kulturze powinna być przynajmniej wystarczająca. Tym bardziej, że w szkołach na zajęciach językowych coraz więcej miejsca poświęca się właśnie prezentacji aspektów kulturowych. W podręcznikach bez trudu znajdziemy wyod-

rębione sekcje poświęcone kulturze wybranego obszaru językowego. Dodatkowym czynnikiem, który powinien sprzyjać rozwijaniu świadomości uczniowskiej na temat kultury wybranego obszaru językowego, jest bardzo pozytywny odbiór poszczególnych krajów, np. USA czy Anglii. Niestety, rzeczywistość jest w dużej mierze inna. Wydaje mi się, że przyczyn takiej sytuacji należy upatrywać w kilku miejscach.

- ▶ Po pierwsze – dostęp do źródeł informacji nie oznacza automatycznie ich wykorzystania. To, że nasi uczniowie spędzają wiele godzin przy ekranie komputerowym i telewizyjnym nie oznacza, że wykorzystują ten czas na poszerzanie swoich horyzontów.
- ▶ Po drugie – wśród uczniów panuje ogólny brak zainteresowania światem zewnętrznym.
- ▶ Po trzecie – pozytywny odbiór krajów z wybranego obszaru kulturowego kojarzy się naszym uczniom w dużej mierze z możliwością wyjazdu zarobkowego.

Oczywiście krzywdzącym byłoby stwierdzenie, że wina za tak znikomy poziom wiedzy kulturowej leży tylko i wyłącznie po stronie uczniów. Część odpowiedzialności za obecną sytuację ponosimy my, nauczyciele.

- ▶ Po pierwsze – nadal zdarza się, że część nauczycieli języków obcych nie widzi potrzeby rozwijania wiedzy kulturowej swoich uczniów, uważając, że gramatyka i słownictwo to jest to, co uczniowie muszą znać, ucząc się języka.
- ▶ Po drugie – często w natłoku materiału językowego aspekty kulturowe schodzą na dalszy plan.
- ▶ Po trzecie – czasami nauczyciele nie widzą potrzeby rozwijania swojej własnej wiedzy kulturowej – wystarczy im to, co jest w podręczniku.

Niezależnie od tego, czy zgadzamy się z powyższymi stwierdzeniami, czy też nie, należy pamiętać o kilku niepodważalnych korzyściach płynących ze świadomego wprowadzania elementów kulturowych. Język jest odzwierciedleniem kultury. Nie można w pełni nim władać, jeżeli nie jesteśmy w stanie dostrzec, zaakceptować i przyswoić sobie różnic kulturowych. Jeśli o nich nie mówimy, to trochę tak, jak byśmy uczyli kogoś chodzić na jednej nodze. Ponadto promowanie elementów kulturowych wpływa

korzystnie na rozwój motywacji integracyjnej i pozytywnego nastawienia do samego języka wśród naszych uczniów. Pozwala też w sposób łatwy i naturalny na integrację sprawności językowych. Do wprowadzenia elementów kulturowych możemy użyć audiowizualnych materiałów autentycznych, co, jak wiemy, wpływa na rozwój motywacji i zainteresowań uczniów, a także na atrakcyjność zajęć. Piosenki, filmy cieszą się niesłabnącą popularnością we wszystkich grupach wiekowych i na każdym poziomie zaawansowania. Dyskutowanie i debatowanie sprzyja nie tylko rozwojowi językowemu, ale i ogólnemu. Jeśli więc dojdziemy do wniosku, że warto elementem kulturowym poświęcić więcej czasu lekcyjnego, oto, o czym warto pamiętać (Gill, 1999: 38-42).

Wprowadzając elementy kulturowe na naszych zajęciach musimy pamiętać, że 'kultury' nie są monolityczne. Omawiając wybrane tematy pamiętajmy o niepostrzeganiu kultury jako jednolitego konceptu. Dostrzeżmy i zaprezentujmy uczniom złożoność kultury. Im więcej podamy uogólnień, tym mniejsza będzie szansa na właściwą prezentację. Odejdźmy od stereotypowego postrzegania kultur. Oczywiście używając stereotypów łatwiej jest dostrzec pewne cechy charakterystyczne innych narodów i łatwiej jest zrozumieć różnice. Jednakże postrzeganie innych kultur przez pryzmat stereotypu może prowadzić do zbyt dużych uogólnień a czasami nawet do uprzedzeń. Ważne jest pokazanie ścisłego związku między kulturą a językiem, który ją wyraża. Uczniowie powinni poznać nie tylko sam język, ale także wiedzieć, jak go używać w odpowiednich kontekstach sytuacyjnych. Pamiętajmy też, że podczas zajęć kulturowych same fakty mogą nie wystarczyć. Trzeba umieć połączyć elementy faktograficzne z umiejętnością przedstawiania własnych opinii na wybrane tematy. Trzeba też pamiętać, że lekcje poświęcone kulturze są doskonałym sposobem na rozwijanie umiejętności językowych. Niektóre aspekty kulturowe łatwiej jest wyjaśnić na zasadzie kontrastu. Nasi uczniowie posiadają wiedzę na temat swojej kultury i łatwiej im będzie zrozumieć pewne różnice i znaleźć podobieństwa, kiedy będą mieli okazje porównać dwie kultury. Bardzo ważne jest też, by nasi uczniowie stali się aktywnymi uczestnikami w procesie zdobywania wiedzy kulturowej. Po-

zwólmy im na podejmowanie decyzji na temat tego, co i jak będzie prezentowane, a także niech duża część procesu zbierania informacji i prezentowania go na forum klasowym należy do nich samych. Prezentujmy też elementy kulturowe tak, by tworzyły spójną część szerszego procesu edukacyjnego. Dostrzeganie przez uczniów związków między nauką kultury na lekcjach języka obcego z innymi przedmiotami szkolnymi sprawi, że nauka stanie się bardziej logiczna i spójna, a przez to bardziej efektywna.

Kiedy już zdecydujemy się na prezentacje kulturowe, korzystajmy na przykład z gazet i kolorowych czasopism, filmów i nagrań wideo, piosenek, wierszy, tekstów literackich, zdjęć, plakatów czy przedmiotów, związanych z danym obszarem językowym. Pozwólmy uczniom przygotowywać prezentacje, podczas których w parach bądź samodzielnie, posługując się materiałami audiowizualnymi, przedstawią reszcie klasy wybrany temat kulturowy.

W mojej klasie ostatnio naszym tematem była Nowa Zelandia. Od czasu do czasu urządzamy kwizy kulturowe. Uczniowie mają tydzień na przygotowanie informacji na wybrany temat. Najczęściej są to informacje na temat jakiegoś kraju a po tygodniu starają się odpowiedzieć na przygotowane przeze mnie pytania. Gdy nie odpowiedzą na wszystkie, mają obowiązek przeczytać wybraną przeze mnie książkę lub obejrzeć wybrany przeze mnie film. Także dobierając podręcznik staram się wybrać taki, który zawiera w sobie jak najwięcej ciekawie przedstawionych aspektów kulturowych. Nie jest to trudne, bo większość wydawnictw kładzie duży nacisk na te aspekty, a wznowienia wcześniejszych tytułów zawierają zawsze uaktualnione elementy kulturoznawcze.

Pamiętajmy więc, że elementy kulturowe to nie tylko jeszcze jeden sposób na uczenie się języka. To warunek konieczny do opanowania umiejętności skutecznej komunikacji, bez której trudno jest funkcjonować we współczesnym świecie.

Bibliografia:

- Finnocchario M. (1964), *English as a second language: From theory to practice*, New York: Simon and Schuster.
Gill S. (1999), „Culture in the classroom: ten modest proposals”, w: *Network* vol.2/n. 2, s. 38-42.

(styczeń 2006)

Przymiotniki złożone

Przymiotniki złożone (*compound adjectives*) mają wszelkie znamiona barwnego zjawiska językowego, otwartego dla entuzjastów gotowych penetrować ten obszar języka. Twórcze podejście do przymiotników złożonych skutkuje tworzeniem, powstawaniem i rozbudowywaniem tej kategorii gramatycznej. Jeśli nie jest to zjawisko zamknięte, to nowe kombinacje są ciągle możliwe. Pragnę zachęcić wszystkich, czujących się na siłach, do podejmowania prób tworzenia nowych kombinacji połączeń kilkuwyrazowych oraz weryfikowania ich jakości z osobą, której językiem ojczystym jest język angielski. Wyobraźnia bowiem czasem płata nam figle a nasze wycucie językowe w czasie ich tworzenia i szukania ich odpowiedników w języku polskim może okazać się niewystarczające.

Przymiotniki złożone nie są towarem reglamentowanym, wiedzą tajemną – domeną wyłącznie specjalistów. By nie być gołosłownym, oto przykład ze strony internetowej BBC: bazą niech będzie przymiotnik złożony *brightly-coloured*, który można zmodyfikować i tworząc frazę *brightly-patterned curtains*, można ją przekształcić i z materiału wyjściowego pokusić się o ukucie np. *brightly-shining stars*. Zastępują one na szersze zainteresowanie i winny się znaleźć w kanonie szczególnie interesujących zjawisk językowych. Są one oczywistą cechą współczesnej angielszczyzny – wystarczy posłuchać radia BBC czy obejrzeć choćby biuletyn wiadomości tego kanału informacyjnego.

Źródło poniższej kompilacji stanowią w dużym stopniu biuletyny wiadomości, programy BBC oraz teksty użytkowe (informatory turystyczne, broszurki reklamowe). Warto poświęcić chwilę na tłumaczenie przymiotników złożonych – zarówno z języka angielskiego, jak i na język angielski.

W przypadku tłumaczenia na język angielski można uczniom ułatwić zadanie, podając jakiś znaczący segment, np. wyraz *world's* przy

tłumaczeniu frazy *największy na świecie eksporter ropy*. Wychodzimy w ten sposób poza poprawne ale „ograne” *the largest oil-producing country in the world* i zyskujemy trudniejszą ale często spotykaną i elegantszą wersję *the world's largest oil-producing country*.

Użycie przymiotników złożonych ubarwia i uaktualnia tłumaczony tekst, czyniąc go dojrzałym i precyzyjnym w absolutnej zgodzie z obowiązującymi regułami gramatyczno-leksykalnymi.

Chcąc uporządkować poniższy zestaw przymiotników i tym samym ułatwić czytelnikowi ich ewentualne wykorzystanie przyporządkowałem im kategorie gramatyczno-leksykalne. Wiele z nich użyłem z rzeczownikami, z którymi tworzą powszechnie znane kolokacje. Łącznik jest najczęściej używany, jeśli:

- ▶ przymiotnik złożony występuje przed rzeczownikiem opisując go (np. *clear-cut decision*), UWAGA: jest pisany bez łącznika po czasowniku. Porównajmy:

His out-of-date argument gathered little support.

ale: *The products on the shelves were out of date and had to be withdrawn.*

- ▶ przymiotnik zawiera nazwę jakiegoś koloru (przed i po rzeczowniku, np. *blood-red, red-carpeted*),
- ▶ przymiotnik składa się z rzeczownika i przymiotnika lub ewentualnie imiesłowu teraźniejszego/przeszłego – patrz niżej.



Wyrażenia liczebnikowe

Cechuje je forma rzeczownika w liczbie pojedynczej następująca po liczebniku głównym lub porządkowym. W innych przypadkach po liczebniku następuje przymiotnik utworzony od rzeczownika z końcówką *-ed*.

¹⁾ Autor jest starszym wykładowcą w Studium Języków Obcych Politechniki Świętokrzyskiej oraz wykładowcą w Nauczycielskim kolegium Języków Obcych w Kielcach.

first-time – (np. visitor) odwiedzający miejsce po raz pierwszy
 three-day – trzydniowy (np. course)
 fourth-floor – mieszczące się na czwartym piętrze
 second-hand – przechodzone
 second-largest – drugi co do wielkości (np. trading partner)
 twenty-thousand-strong – dysponująca liczbą 20000 żołnierzy (np. army)
 one-sided – jednostronna
 two-faced – dwulicowy
 two-edged – obosieczny; dwuznaczny
 first-class – świetny
 one-way – jednokierunkowy (np. traffic)
 eight-man – ośmioosobowa, składająca się z ośmiu mężczyzn (np. crew)
 five-pound – pięciofuntowy (np. note)
 five-page – pięciostronicowy (np. essay)
 ten-hour – dziesięciogodzinna (np. journey)
 two-hundred-word – nieprzekraczające dwustu wyrazów
 five-storey – pięciopiętrowy
 four-door – czterodrzwiowy
 five-leg – pięcioetapowy (np. race)
 three-piece – trzyczęściowy (np. kostium)



Konstrukcja: Rzeczownik + Przymiotnik/Imiesłów

publicity-hungry – żądny rozgłosu, spragniony reklamy
 star-rated – oznaczony odpowiednią liczbą gwiazdek (np. hotel)
 error-hunting – czyhający na błędy (w przenośni); mający za zadanie wyszukiwanie błędów w tekście
 scratch-proof – odporny na zadrapania
 biopsy-proven – potwierdzona badaniem przez biopsję (np. diagnoza)
 celeb-studded – pełna sławnych osób (np. restauracja)
 confidence-building – podnosząca morale, pewność siebie; napawająca pewnością/otuchą
 degree-conferring (ceremony) – (uroczystość) nadania stopnia naukowego
 diet-defying – grzechu warty, spożywany wbrew zaleceniom lekarza/wbrew zdrowemu rozsądkowi, (np. dessert)
 drug-added – odurzony środkami narkotycznymi
 earthquake-triggered – będące skutkiem trzęsienia ziemi, wywołane trzęsieniem ziemi (np. fale morskie)

fear-inspired – wynikająca z obawy, wywołana obawą; rozpaczliwa
 government-mandated – działający na podstawie mandatu rządowego
 guilt-ridden – nękany wyrzutami sumienia
 hate-filled – pełna jadu, zjadliwa
 incense-scented – wypełnione aromatem kadzidła (np. pomieszczenie)
 pirate-infested – opanowane/we władaniu przez piratów
 rain-delayed – opóźniony z powodu opadów deszczu
 wine-tasting – o charakterze degustacyjnym
 man-eating – ludojad (np. tygrys)
 accident-prone – szczególnie podatny na wypadki
 labour-saving – usprawniający pracę
 mouth-watering – „aż ślinka cieknie”, przepyszny
 shop-soiled – zleżały (towar na wystawie)
 air-conditioned – klimatyzowane
 breast-fed – wykarmiane piersią
 face-saving – pozwalający zachować twarz
 gilt-edged – ze złocnymi brzegami (np. kartka); nadzwyczajna (np. propozycja)
 hand-picked – zbierane ręcznie
 hand-made – wykonany ręcznie
 hand-operated – obsługiwany ręcznie
 home-made – domowy, domowej roboty
 ice-cold – lodowata (np. woda); dobrze schłodzone (piwo)
 heart-related – odsercowe (dolegliwości)
 heart-breaking – niezwykle bolesne; wzruszające (np. pożegnanie)
 knee-deep – po kolana (np. śnieg); być zawalonym papierkową robotą
 panic-stricken – ogarnięty panicznym strachem
 purpose-built – specjalnie wybudowany/przystosowany
 silver-plated – posrebrzany
 tone-deaf – niemuzykalny
 trigger-happy – bez zastanowienia sięgający po broń
 camera-shy – nie lubiący się fotografować
 house-proud – pedantycznie dbająca o czystość w domu
 word-perfect – mający świetną pamięć
 fashion-conscious – być na bieżąco z modą
 car-sick – cierpiący na chorobę lokomocyjną
 eye-catching – przyciągający wzrok/uwagę
 mushroom-shaped – w kształcie grzyba
 gas-filled – napełniony gazem
 football-mad – stuknięty na punkcie piłki nożnej
 ear-splitting – przeszywający (hałas)

dress-conscious – mieć dobry gust, jeśli chodzi o wybór garderoby
 candle-lit – przy świecach (np. kolacja)
 time-consuming – czasochłonny
 time-honoured – uświęcone tradycją, zwyczajem
 gold-bearing – złotonośne (złóża)
 soul-destroying – śmiertelnie nudne (np. zajęcie)
 family-run – rodzinny (np. interes)
 stone-ground – mielona na żarnach (mąka)
 timber-framed – o drewnianej konstrukcji
 self-funded – samofinansująca się (organizacja itp.)
 self-mutilating – dążący do samookałeczenia
 hassle-free – bezkonfliktowa, spokojna
 trouble-free – bezproblemowe, spokojne (np. zajęcia)
 attitude-free – (np. o restauracyjnym personelu) niezmanierowany, naturalny w zachowaniu
 tax-free – wolny od podatku
 duty-free – (import, sklep) wolnocłowy; (towary) beczłowe
 interest-free – (pożyczka) nieoprocentowana
 gluten-free – bezglutenowa
 lead-free – bezołowiowa
 additive-free – bez dodatków
 cloud-free – bezchmurne
 war-weary – przytłoczony nieszczęściem wojny (np. naród); zmęczony wojną
 breath-taking – niesamowite, niepowtarzalne (np. zajęcia)
 man-made – (np. disaster) nieszczęście, będące skutkiem bezmyślnej/niefraszobliwej działalności człowieka
 thought-provoking – skłaniający do refleksji
 state-run – państwowe, należące do państwa (np. przedsiębiorstwo)
 life-threatening – zagrażające życiu
 acid-tongued – (o dziennikarzu) złośliwy, o ciętym języku,
 fund-raising – o charakterze dobroczynnym (np. koncert)
 God-given – święte, niekwestionowane (np. prawo)

Konstrukcja: Przysłówek + Przymiotnik

smartly-dressed – elegancki
 fully-manned – (o załodze) w pełnym składzie, o pełnej obsadzie, w komplecie
 fully-trained – o najwyższych kwalifikacjach

fully-fledged – (o prawniku) mający prawo do samodzielnego wykonywania zawodu; (o państwie) pełnoprawne
 well-balanced – (o człowieku) zrównoważony; (o diecie) racjonalna
 well-meaning – pełen najlepszych intencji
 well-connected – cieszący się poparciem
 well-established – uznany (np. nauczyciel); o dużych tradycjach (np. szkoła)
 well-executed – (o potrawie) dobrze przyrządzona
 recently-deceased – niedawno/ostatnio zmarły
 the most sickly-looking patient – pacjent wyglądający na najbardziej chorego

Konstrukcja: Przymiotnik + Imiesłów czynny/bierny

short-lived – krótkotrwały
 hot-debated – wzbudzający emocje; gorący
 loose-lipped – gaduła, ktoś o długim języku
 single/double-engined – jedno/dwusilnikowy
 fine-toothed – (o grzebieniu) gęsty
 wide-toothed – (o grzebieniu) o dużych zębach
 decent-sized – sporej wielkości, niemały
 fast-paced – (kursie językowym) urozmaicony, żywy, atrakcyjnie prowadzony
 ill-reputed – o złej reputacji, okryty złą sławą, cieszący się złą opinią (człowiek, miejsce)
 ill-conceived – nieprzemyślany
 ill-disposed – nieprzychylnie nastawiony
 ill-fated – feralny (np. lot)
 ill-gotten – nieuczciwie zdobyte (np. bogactwo)
 slow-footed – (np. o opowiadaniu) przeciągające się, przydługie, rozwlekłe, wydłużone
 wrought-iron – z kutego żelaza (np. brama)
 long-suffering – żyjący w cierpieniu; cierpiący od lat
 long-standing – wieloletni, stały
 long-awaited – długo oczekiwany
 funny-looking – cudaczny, prześmieszny
 heavy-handed – nieokrzesany
 smooth-tongued – ugrzeczniony

Przymiotniki złożone

free-and-easy – niezobowiązujący (np. związek)
 seventh-straight Tour de France title – siódmy z rzędu tytuł zwycięzcy wyścigu
 top-of-the Richter scale shock – jeden z najsilniejszych wstrząsów w skali Richtera

all-too-complacent – pełen samozadowolenia, zbyt pewny siebie, przemądrzały

here-today-gone-tomorrow attitude – postawa obliczona na krótką metę; krótkowzroczna

never-before-seen behind-the-scenes footage – do tej pory nieujawniany/nieznany/nieprezentowany publicznie materiał filmowy, pokazujący zakulisową atmosferę wokół kogoś/czegoś

record-breaking third-time win – rekordowe trzecie z rzędu zwycięstwo

three-times world motor racing champion – trzykrotny mistrz świata w sportach motorowych

the third-longest-ruling Pope – trzeci najdłużej w historii panujący Papież

now-crumbling 12th-century fortress – dziś/obecnie popadająca w ruinę/rozpadająca się dwunastowieczna forteca

tri-lingual French-educated elite – wykształcona we Francji i władająca trzema językami grupka ludzi

state-of-the-art opera – supernowoczesna opera

fresher-than-fresh ingredients – najświeższe składniki

low-key mid-week meal – najwykleszy, niczym się nie wyróżniający, powszedni

one-page-per-lesson format – lekcja realizowana w ściśle określonym zakresie objętościowym, nie przekraczająca objętości jednej strony tekstu podręcznikowego

one-page-at-a-glance – „w pigułce” (o konspekcie, scenariuszu, streszczeniu, np. lekcji)

the third-popular destination for foreign weddings – trzecie w świecie cieszące się największą popularnością miejsce ślubu dla obcokrajowców

made-to-measure – wykonany na zamówienie

few marked-out hiking routes – niewiele oznakowanych tras dla pieszych

the now-somehow-central question –... a dziś bodaj podstawowe pytanie

feather-light, hand-tossed, golden pancakes stuffed with creamy apple-and-blackberry mousse and served with luscious maple syrup – puszyste, lekko zarumienione naleśniki z mussem jabłkowo-jerzynowym i bitą śmietaną, podawane z przepyszny syropem klonowym

sun-kissed summer-fresh tropical fruits grown, gathered and packed on the dew-drenched, olive-studded hills of Southern California – skąpane w słońcu, tchnące latem tropikalne owoce, uprawiane, zbierane i pakowane na ociekających rosą kalifornijskich wzgórzach porośniętych drzewami oliwnymi



Konstrukcja: Rzeczownik + Rzeczownik

earthquake-proof – odporny na wstrząsy sejsmiczne

vandal-proof – niezniszczalne

child-proof – niezniszczalne (zabawki)

hurricane-strength – o sile huraganu

life-size – naturalnej wielkości; również: life-sized

front-page – na pierwszą stronę; z pierwszej strony

shoulder-length – po ramiona (włosy)

bullet-proof – kuloodporna

top-secret – ściśle tajny

part-time – w niepełnym wymiarze godzin



Przymiotniki z innych kategorii

would-be – niedoszły (np. pilot)

last-minute (failures) – ostatnie (niepowodzenia)

cat-like (eyes) – kocie

bird-like – ptasie

child-like – dziecinne

prison-like – przypominające więzienie

high-profile – nagłośnione

much-heralded – szumnie zapowiadany

much-anticipated appearance – długo wyczekiwane pojawienie się (np. osoby publicznej)

happy-sad occasion – wydarzenie, w trakcie którego ulegamy krańcowo różnym nastrojom

extra-mural (studies) – zaoczne

multi-sensory experience – oddziałujące na kilka zmysłów

multi-strand – bogaty w treść, wielotematyczny, wielowątkowy

all-female – złożony wyłącznie z kobiet

all-star – naszpikowany gwiazdami (o obsadzie filmu)

all-important destination – najważniejszy cel podróży

all-embracing – uniwersalny, zawierający wszystkie wątki, kompletny

ever-rising – ciągle rosnące, mające tendencje wzrostu

ever-youthful – wiecznie młody, o urodzie młodości

ever-greater thrills – coraz większe przeżycia

fastest-ever – jak dotąd najszybszy

hardest-hit – najciężej doświadczony

most-affected – znajdujący się pod największym wpływem/działaniem

much-advertised – *mocno lansowany/promowany*
much-publicised – *nagłośniony (temat)*
money-wise – *gospodarujący rozsądnie finansami; oszczędny*
street-wise – *sprytny, cwany (w sensie przetrwania np. w obcym mieście bez środków do życia)*
confidence-wise – *znający siebie i sposoby na podbudowanie wiary w siebie*
tax-wise – *nienadpłacający podatków*
price-wise – *oszczędny*
time-wise – *nie marnujący czasu*
no-frills – *standardowy (np. hotel)*
not-to-be-missed – *bardzo atrakcyjny (np. zajęcia, strona internetowa)*
culture-wise – *świadomy różnic kulturowych*
centuries-old – *wielowiekowe (tradycje); podobnie: decades-old – trwający dziesiątkami lat*
age-old – *stary jak świat*
strong-arm tactics – *dyktatorska (np. polityka, taktyka), silnej ręki*



Z nazwami geograficznymi

US-led invasion – *inwazja wielonarodowościowa z największym udziałem USA*
New York-based firm – *firma działająca w Nowym Jorku*
Oxford-educated economist – *ekonomista wykształcony na Oxfordzie*
London-born accountant – *księgowy-londyńczyk*
German-trained doctor – *lekarz znający język niemiecki*
French-speaking guide – *przewodnik mówiący po francusku*
American-built machinery – *urządzenia skonstruowane przez Amerykanina*
Europe-wide set of rules – *zasady działania/funkcjonowania powszechnie akceptowane i stosowane w Europie*

(listopad 2005)

Zygmunt Borowski¹⁾
Lidzbark Welski

Polskie intensiva i deminutiva oraz ich ekwiwalenty w języku niemieckim

Przedmiotem niniejszego artykułu jest analiza semantyczna wybranych formacji słowotwórczych w języku polskim i niemieckim w aspekcie konfrontatywnym. Nie chodzi tu o rozważania językoznawcze, lecz o praktyczne zastosowanie wyników analizy w procesie nauczania języka niemieckiego zarówno dla nauczycieli, jak i dla uczących się języka niemieckiego. W toku analizy nie da się uniknąć wprowadzenia kilku pojęć z zakresu słowotwórstwa dla potrzeb przeprowadzanego opisu²⁾.

Słowotwórstwo jest działem gramatyki opisowej, którego przedmiot badań i opisu stanowią wyrazy pochodne utworzone od wyrazu podstawowego (podstawa słowotwórcza). Podstawowym środkiem słowotwórczym w języku polskim jest derywacja, polegająca na tworzeniu nowych wyrazów – derywatów, za

pomocą formantów sufiksalnych (przyrostki) i prefiksalnych (przedrostki), gdzie zachodzi związek semantyczny między wyrazem podstawowym i pochodnym, czyli motywacja, np. krótki/przykrótki itd. Marginalny charakter ma w języku polskim *kompozycja* (tworzenie nowych wyrazów przez łączenie w jedną leksykalną całość dwu/kilku już istniejących w języku wyrazów, tzw. composita, np. termodynamika, samoczynny), która jest ważnym środkiem słowotwórczym w języku niemieckim.

W niniejszym artykule interesują nas formacje/derywaty odprzymiotnikowe. Wyrazami podstawowymi (podstawa słowotwórcza) są tu przymiotniki o znaczeniu jakościowym, które określają takie cechy, jak: wielkość, kolor, psychiczne właściwości itd. Funkcja semantyczna formantów polega na sygnalizowaniu większej

¹⁾ Autor jest tłumaczem przysięgłym.

²⁾ Renata Grzegorzyczkowa, Roman Laskowski, Henryk Wróbel, red. (1984). *Gramatyka współczesnego języka polskiego (Dział: Słowotwórstwo)*, Warszawa: PWN.

i mniejszej intensywności lub na osłabianiu cechy nazwanej przez przymiotnik podstawowy, czyli na modyfikacji semantycznej.

W przedstawionym materiale³⁾ wysuwają się na pierwszy plan derywaty modyfikacyjne oznaczające intensywność cechy, tzw. intensiva, które mają zwykle znaczenia ekspresywne, informujące o emocjonalnej postawie mówiącego. Innymi słowy chodzi tu o formy zdrobniałe o odcieniu intensywnym, które są tworzone w języku polskim za pomocą sufiksów: *-utki*, *-uteńki*, *-usieńki*, *-uchny* i *-uski*. W słowniku języka polskiego od przymiotnika *biały* jest podany następujący ciąg derywacyjny: derywaty *bielutki*, *bieluški* i *bieluchny* – pochodzą od podstawy *biały*, natomiast derywat *bieluteńki* od *bielutki*, a derywat *bielusieńki* od *bieluški*. Schematycznie można to przedstawić w sposób następujący:

Podstawa/ derywaty	Konotacja w języku	
	polskim	niemieckim
biały bielutki – bieluteńki bieluški – bielusieńki bieluchny	bardzo biały	sehr/ganz weiß
Inne przykłady:		
mały malutki – maluteńki maluški – malusieńki maluchny	bardzo mały	sehr klein
cichy cichutki – cichuteńki cichuški – cichusieńki x ⁴⁾	bardzo cichy	ganz still/leise
krótki króciutki – króciuteńki x – króciusieńki króciuchny	bardzo krótki	sehr/ganz kurz
głupi głupiutki – głupiuteńki x – głupusieńki głupiuchny	bardzo głupi	ganz dumm
młody x młodziutki – młodziuteńki – młodziusieńki młodziuchny	bardzo młody	sehr jung
nagi x nagutki – naguteńki – nagusieńki x	bardzo nagi	ganz nackt

świeżutki – świeżuteńki	bardzo świeży	sehr frisch
świeży x – świeżusieńki		
x		

Z przykładów wynika, że nie każdy sufiks może tworzyć (na etapie współczesnego języka polskiego) derywaty od danej podstawy – przymiotnika, o czym świadczą luki (oznaczone: x) w ciągu derywacyjnym, np. sufiksy: *-uski* i *-uchny*. Świadczy to również o produktywności sufiksów. Należy sądzić, że potencja derywacyjna sufiksów (jak również prefiksów) zależy przede wszystkim od cechy danego przymiotnika podstawowego, czyli od jego wewnętrznej zawartości znaczeniowej, np. *piękny* – *piękniutki*, ale niemożliwe *pięknuchny* itd. Najbardziej jednak neutralnym sufiksem względem ekspresywności jest sufiks *-utki*, który wykazuje bardzo dużą produktywność. A oto przykłady:

króciutka sukienka	/ ein ganz kurzes Kleid
malutka dziewczynka	/ ein sehr kleines Mädchen
malusieńki kotek	/ ein sehr kleines Kätzchen
maluchne nóżki	/ sehr kleine Beinchen
młodziuchna dziewczyna	/ ein sehr junges Mädchen
świeżuteńkie masło	/ sehr frische Butter
bieluški obrus	/ ein ganz weißes Tisch Tuch
głupiutki chłopak	/ ein ganz dummer Junge

Reasumując, można stwierdzić, że derywaty *króciutki*, *bieluški*, *głupiuchny*, *świeżuteńki* i *malusieńki* konotujemy w języku polskim jako *bardzo + przymiotnik podstawowy*, co w tłumaczeniu na język niemiecki odpowiada: *sehr/ganz + przymiotnik podstawowy*.

Do intensiwów należą również derywaty prefiksalne o zróżnicowanym stopniu intensywności z przedrostkami *przed-* i *przy-*. Odcień dużej intensywności wykazują derywaty z przedrostkiem *prze-*.

Podstawa / Derywaty	Konotacja w języku	
	polskim	niemieckim
bogaty – przebogaty	niezwykle bogaty	überreich
cudny – przecudny	niezwykle piękny	sehr schön/wunderschön

³⁾ Materiał leksykalny pochodzi ze *Słownika języka polskiego* (1979), pod redakcją Mieczysława Szymczaka, Tom I – III, Warszawa: PWN i *Deutsches Wörterbuch* (1980), pod redakcją Gerharda Wahriga, Monachium: Bertelsmann.

⁴⁾ X oznacza brak derywatów.

dziwny – przedziwny	bardzo dziwny	wunderlich/ ungewöhnlich
miły – przemiły	nadzwyczaj miły	überaus lieb/ sehr nett
piękny – przepiękny	wyjątkowo piękny	überaus schön/ sehr schön
śliczny – prześliczny	nadzwyczaj ładny	überaus schön/ wunderschön
śmieszny – prześmieszny	bardzo śmieszny	sehr/überaus lächerlich
wrażliwy – przewrażliwy	nadmiernie wrażliwy	überempfindlich

Powyższe formacje są w języku polskim mało produktywne, niekiedy zleksykalizowane, np. *przemądrzały – überklug*. W języku niemieckim oznaczają: przysłówki *überaus, sehr* + *przymiotnik podstawowy*. Występuje również przedrostek *über-*.

Odcień słabszej intensywności wykazują derywaty z przedrostkiem *przy-*.

Podstawa / Derywaty	Konotacja w języku	
	polskim	niemieckim
krótki – przykrótki	zbyt krótki	zu kurz
ciężki – przyciężki	trochę za ciężki	etwas zu
ciasny – przyciasny	zbyt ciasny/nieco ciasny	zu eng
długi – przydługi	nieco za długi	etwas zu lang
głupi – przygłupi	trochę głupi	ein wenig dumm
mały – przymały	za mały/zbyt mały	ein wenig klein
twardy – przytwardy	nieco/trochę twardy	etwas hart
wąski – przywąski	zbyt wąski/nieco za wąski	zu schmal

Powyższe formacje wykazują w języku polskim stosunkowo dużą produktywność. Ekwiwalencja jest wyrażana w języku niemieckim strukturami: przysłówki *zu, etwas, ein wenig* + *przymiotnik podstawowy*.

Popatrzmy teraz na analizę semantyczną derywatów odprzymiotnikowych, które nie

oznaczają intensywności cechy nazwanej przez przymiotnik podstawowy. Chodzi tu o derywaty z sufiksami *-awy*, które sygnalizują osłabienie cechy, czyli tzw. deminutiva:

Podstawa / Derywaty	Konotacja w języku	
	polskim	niemieckim
biały – białawy	niezupełnie, prawie biały	weißlich/fast weiß
czarny – czarniawy	prawie czarny	schwärzlich/ leicht schwarz
czerwony – czerwony	niezupełnie, prawie czerwony	rötlich/ etwas rot
gorzki – gorzkawy	lekko gorzki	bitterlich/ ein wenig bitter
mokry – mokrawy	niezupełnie/nieco mokry	näßlich/ nicht ganz naß
niebieski – niebieskawy	niezupełnie niebieski	bläulich/etwas blau
słodki – słodkawy	lekko słodki	süßlich/etwas süß
tłusty – tłustawy	lekko/nieco tłusty	etwas fett
zielony – zielony	niezupełnie/ prawie zielony	grünlich/leicht grün
żółty – żółtawy	niezupełnie/ prawie żółty	gelblich/fast gelb
chory – chory	często chorujący	kränklich/ständig leicht krank
słaby – słabawy	skłonny do chorób	schwächlich/körperlich schwach

W funkcji deminutywności (tworzenie form zdrobniałych) bardzo produktywny w języku polskim jest sufiks *-awy*, natomiast sufiks *-owity* wykazuje małą produktywność.

Powyższe polskie derywaty odpowiadają często derywatom z sufiksem *-lich* w języku niemieckim. Jeśli przymiotniki podstawowe w języku niemieckim zawierają samogłoski rdzenne: *a, o, u, au* – otrzymują wówczas przegłos, np. *naß/näßlich, rot/rötlich, klug/klüglich, blau/bläulich* itd. Konotacja: przysłówki *fast, leicht, etwas, nicht ganz* + *przymiotnik podstawowy*.

Należy zwrócić uwagę na to, że derywaty deminutywne są używane w obu językach zwykle w funkcji przydawkowej:

białawe światło / weißliches Licht
 czerwony dach / rötlisches Dach
 gorzkawa herbata / bitterlicher Tee
 mokrawa bielizna / näßliche Wäsche
 zielonawa woda / grünliches Wasser

Natomiast rzadziej występują one w funkcji orzecznikowej:

światło jest białawe / das Licht ist weißlich
dach jest czerwony / das Dach ist rötlich

W tej funkcji występuje konotacja:

światło jest prawie białe / das Licht ist fast weiß
dach jest niezupełnie czerwony / das Dach ist etwas rot

W języku niemieckim można utworzyć tzw. przydawkę rozwiniętą:

das fast weiße Licht
das etwas rote Dach.

Powyższa transformacja dotyczy również derywatów intensywnych w języku polskim, które nie posiadają odpowiedników derywacyjnych w języku niemieckim, tylko konotacje.

sukienka jest króciutka (bardzo krótka) / das Kleid ist ganz kurz

króciutka sukienka / das ganz kurze Kleid

dziewczyna jest młodziuchna (bardzo młoda) / das Mädchen ist sehr jung

młodziuchna dziewczyna / das sehr junge Mädchen

kobieta jest przepiękna (wyjątkowo piękna) / die Frau ist überaus schön

przepiękna kobieta / die überaus schöne Frau

dziecko jest przemiłe (nadmierzająco miłe) / das Kind ist sehr nett

przemiłe dziecko / das sehr nette Kind

sukienka jest przykrótka (zbyt krótka) / das Kleid ist zu kurz

przykrótka sukienka / das zu kurze Kleid

pieczeń jest przytwarda (trochę twarda) / der Braten ist etwas hart

prytwarda pieczeń / der etwas harte Braten

Na marginesie należy wspomnieć, że derywaty odprzymiotnikowe (jak również podstawowe przymiotniki) mogą być użyte przysłówkowo:

wyglądać młodziuchno / sehr jung aussehen
czuć się świeżutko / sich ganz frisch fühlen
mówił po cichuteńku / er sprach ganz leise
śpiewać przepięknie / sehr schön singen
nosić się przykrótko / zu kurze Kleidung tragen

mokrawo było na dworze / es war feucht draußen

Na zakończenie warto wspomnieć, że niniejszy artykuł nie ma charakteru naukowego, stąd mogły wystąpić różnego rodzaju nieścisłości w definiowaniu pojęć. Chodzi w nim przede wszystkim o wykazanie pewnych regularności w budowie wyrazów (przymiotników), by ułatwić uczącemu się języka niemieckiego wyprowadzenie znaczenia wyrazu złożonego i ograniczyć do minimum zagładanie do słownika. Warunkiem jest jednak przyswojenie podstawowych wiadomości z zakresu słowotwórstwa, w tym przypadku języka polskiego. Ta znajomość będzie bardzo pomocna w transpozycji derywatów na język niemiecki, znając znaczenia formantów i ich konotacje. Warto też przypomnieć, że polskie intensiva nie posiadają odpowiedników derywacyjnych w języku niemieckim, tylko deminutiva.

Bibliografia

- Borowski Z. (1985), „Einige Bemerkungen zum Problem der reflexiven Konstruktionen im Polnischen und Deutschen”, w: *Göppinger Arbeiten zur Germanistik*, nr 447, Göppingen: Grammatische Studien, Kümmerle Verlag.
- Grzegorzczak R., Laskowski R., Wróbel H., red (1984), *Gramatyka współczesnego języka polskiego (Dział: Słowotwórstwo)*, Warszawa: PWN.
- Kreja B. (1957), „Geneza funkcji przymiotnikowego sufiksu -awy”, *Język Polski*, zeszyt XXXVIII, Kraków.
- Szymczak M. (1979), *Słownik języka polskiego*, tom I – III, Warszawa: PWN.
- Wahrig G., red. (1980), *Deutsches Wörterbuch*, Monachium: Bertelsmann.

(marzec 2006)

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.

PODSTAWY GLOTTODYDAKTYKI



Magdalena Jałowiec-Sawicka¹⁾
Wągrowiec

Pozytywny wpływ nauki języka obcego na rozwój dziecka

O wczesnym nauczaniu języków obcych od wielu lat dużo się mówi i pisze. Choć najnowsze badania, dotyczące funkcjonowania mechanizmów przyswajania języka obcego w różnych fazach rozwoju człowieka, wskazują na wyraźne korzyści płynące z wczesnych kontaktów z drugim językiem, to jednak nauczanie go w przedszkolu i w szkole podstawowej ma wciąż jeszcze prawie tyle samo zagorzałych zwolenników, co przeciwników. Przy czym tę drugą grupę stanowią w większości rodzice, którzy są wciąż jeszcze przekonani o niebezpieczeństwie grożącym systemowi języka ojczystego, jakie wynika z wczesnego zetknięcia się z językiem obcym.

Podsumujmy w związku z tym pokrótce argumenty przekonujące o pozytywnym wpływie nauki języka obcego na rozwój dziecka.

Wpływ języka obcego na język ojczysty

Jednoznacznie pozytywny wpływ języka obcego nauczanego w warunkach szkolnych na struktury języka ojczystego nie został wprowadzie wystarczająco potwierdzony badaniami, jednakże wykluczono definitywnie wpływ

negatywny, którego obawia się wielu rodziców. Wyniki licznych badań przeprowadzonych na dzieciach bilingwalnych²⁾, które są głównym źródłem informacji o wpływie języka obcego na język ojczysty, pozwalają wnioskować większe zrozumienie dla języka ojczystego, do którego dochodzi w wyniku kontaktu z innymi idiomami i strukturami. Zakłada się również większe zróżnicowanie języka ojczystego spowodowane nieświadomą jeszcze refleksją obu języków, do której prowadzą doświadczenia obcojęzyczne.

Za Maier (1991:105) możemy postulować, że dzięki językowi obcemu dziecko o wiele intensywniej zastanawia się nad językiem ojczystym, jest bardziej spontaniczne w posługiwaniu się nim i nie unika kreatywnego tworzenia nowych pojęć, które wprawdzie z czasem zanikają, ale intensywnie pobudzają dziecko do myślenia. Ta językowa kreatywność dziecka ma korzystny wpływ na jego werbalną i niewerbalną inteligencję.

Natomiast Rost (1980:82) stwierdza, że „w wieku czterech lat dziecko przyswoiło już podstawowe struktury języka ojczystego, potrafi zrozumieć złożone wypowiedzi i wyrażać się w zróżnicowany sposób. W związku z tym nie należy się obawiać negatywnego wpływu języka obcego nawet u dzieci w wieku przedszkolnym czy wczesnoszkolnym”.

¹⁾ Dr Magdalena Jałowiec-Sawicka jest starszym wykładowcą w Studium Języka Niemieckiego Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.

²⁾ O takich badaniach pisze np. Stasiak (2000:402), przedstawiając wyniki uzyskane przez Joy Hirsch, odnoszące się do funkcjonowania mózgu, szczególnie dwóch centrów językowych – Brocca i Wernicke’a – oraz do porównania, jak się one uaktywniają, gdy dziecko uczy się dwóch języków jednocześnie lub poznaje drugi język później w warunkach szkolnych.



Korzyści fizjologiczne

W licznych badaniach stwierdzono w mózgu różnorodne dominujące struktury uzależnione od języka ojczystego. Zauważono bezpośredni związek między frekwencjami, które występują lub których brakuje w głosie człowieka, a zakresem dźwięków postrzeganych przez zmysł słuchu. Ponieważ odkryto znaczące zależności między zdolnością rozróżniania wysokości dźwięków a dokładnością artykulacji, sformułowano stwierdzenie, że „*learning to speak a language is very largely a task of learning to hear it*” (Jaffke, 1996:161). Wnioskujemy z tych badań, że dobra zdolność akustycznego rozróżniania dźwięków jest istotnym warunkiem przyswojenia języka obcego.

Ogromna łatwość przyswajania języka obcego, jaką obserwujemy u dzieci, wynika w dużej mierze z elastyczności aparatu mowy i słuchu, które nie zostały jeszcze sztywno dostosowane do frekwencji dźwięków języka ojczystego.

To przystosowywanie się potwierdza badania prowadzone na przykład przez Deutsch, psychologa z Uniwersytetu w Kalifornii, która potwierdziła, że w dzieciństwie mózg, aparat mowy i słuchu zaczynają stopniowo ograniczać się do rozróżniania frekwencji dźwięków charakterystycznych dla danego języka czy nawet dialektu. Okazało się również, że w zależności od pochodzenia i języka ludzie inaczej postrzegają określone sekwencje dźwięków, np. Kalifornijczycy odbierają te same dźwięki zupełnie inaczej niż mieszkańcy południowej Anglii (Deutsch, 1992:82).

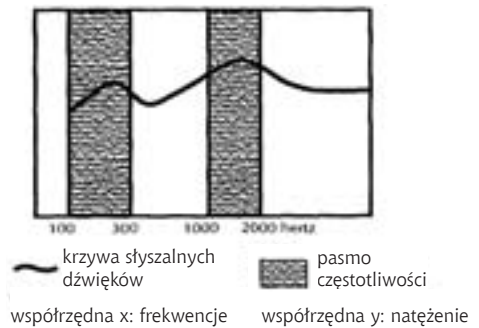
Niezwykle ciekawe, a przy tym mało znane, są w tym kontekście badania Tomatis, który od roku 1955 badał zdolność rozróżniania frekwencji dźwięków w różnych językach. Rezultatem jego pracy było nakreślenie audiogramów, tzn. krzywych słyszalnych dźwięków charakterystycznych dla przedstawicieli danej grupy językowej, które są również zwane krzywymi etnicznymi lub etnogramami.

Każdy język ma charakterystyczne zakresy frekwencji słyszalnych dźwięków, w obrębie których osoba posługująca się nim jako językiem ojczystym wykazuje szczególnie dobrą zdolność rozróżniania.

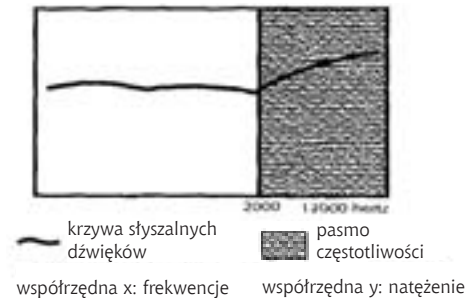
Nauczanie języka obcego już w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym, czyli kontakt dziecka z innymi dźwiękami, nie tylko pozwala poszerzyć zakres słyszalnych dźwięków i nie dopuścić do ograniczenia się aparatu mowy i słuchu do języka ojczystego, ale ułatwia w wyniku tego przyswajanie każdego kolejnego języka obcego.

Poniżej przedstawiam kilka przykładów etnogramów (Jaffke, 1996:165-166). Ich nałożenie na siebie dałoby nam pełniejszy obraz różnic w słyszalnych frekwencjach, które można zniwelować przez wczesny kontakt dziecka z językiem obcym:

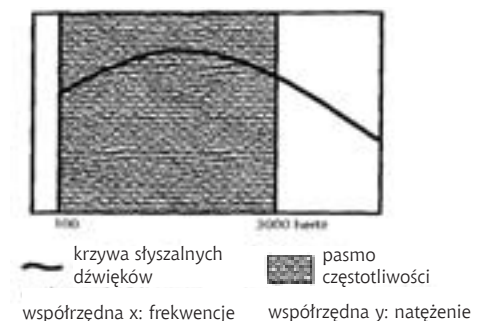
Etnogram dla języka francuskiego



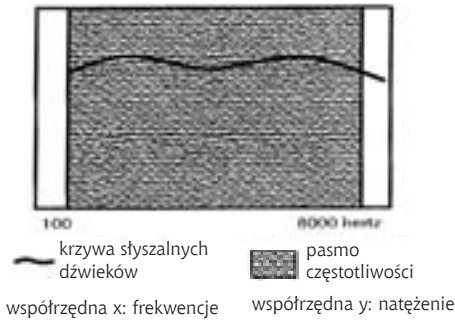
Etnogram dla języka angielskiego



Etnogram dla języka niemieckiego



Etnogram dla języków słowiańskich



Podsumowanie tych korzyści znajdziemy u Maier (1991:27): „zetknięcie się z obcymi dźwiękami jest trenowaniem zdolności rozróżniania dźwięków i wymowy (artykulacji). Słuch dziecka przyzwyczajony jest do wychwytywania i odróżniania nieznanymi do tej pory dźwięków, a jego aparat mowy dostosowywany jest do wy-mogów nowej artykulacji. Zdobyte w ten sposób wyostrenie słuchu językowego oraz zwiększona elastyczność aparatu mowy nie tylko przyczyniają się do dokładniejszego słuchania i wyraźniejszego mówienia w języku ojczystym, ale oddziałują również pozytywnie na przyswajanie dowolnego kolejnego języka obcego”.

Pozytywny wpływ na kognitywne zdolności dziecka

Nauka języka obcego, szczególnie w omawianym tutaj wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym, ma niezwykle istotne znaczenie dla kognitywnych zdolności dziecka, które przechodzi intensywną fazę swojego rozwoju. Zaznacza się wielokrotnie, że wczesny kontakt dziecka z drugim językiem zwiększa kognitywną elastyczność jego umysłu oraz szeroko pojętą gotowość do nauki.

Ten pozytywny wpływ języka obcego na kognitywne i mentalne zdolności dziecka jest wprawdzie wyraźnie podkreślany (już np. przez Stern/Stern, 1928, Freudenstein, 1992,

Bogward/Enter, 1993), jednakże wciąż brakuje wystarczająco przekonujących rezultatów badań empirycznych, które byłyby niezbitymi dowodami na potwierdzenie tej szeroko rozpo-wszechnionej tezy. Pomimo więc, że poniższym rozważaniom brak odpowiednio ugruntowanej bazy, to jednak niezwykle istotne jest uświadomienie sobie ich znaczenia.

Dziecko przyswaja sobie przez naukę języka obcego nowe systemy³⁾, dostosowane do danej kultury, w której są używane. Język jest twórczym systemem, który żyje, wciąż się zmienia i jest pełen niespodzianek. Dzieci na etapie odkrywania systemu własnego języka są otwarte na każdy inny system i akceptują wszystko nowe w takiej formie, w jakiej to poznają.

Język obcy jest tylko jednym z wielu nowych systemów, z którymi dziecko musi się zmierzyć w tej fazie rozwoju, a należą do nich także na przykład: pisanie, czytanie czy liczenie, które umożliwiają coraz lepsze poznawanie swojego otoczenia. Z neurofizjologicznego punktu widzenia wszystkie te systemy prowadzą do powstania w mózgu nowych połączeń neuronowych, dzięki którym mózg pracuje coraz lepiej, szybciej i wydajniej. O takich nowych systemach pisała już w latach 70. Lublinskaja (1971:334), że prowadzą one do zmian w strukturze myślenia dziecka, wymieniając przy tym jako najważniejsze systemy: język, pisanie i czytanie oraz opanowanie cyfr, liczb i działań matematycznych. Wszystkie te operacje na znakach wymagają bowiem abstrahowania i uogólniania. W procesie przyswajania reguł (językowych i matematycznych) stosowane znaki nabierają konkretnych kształtów w przykładowych zadaniach i ćwiczeniach. Dzieci uczą się rozważania, porównywania, analizowania i wyciągania wniosków.

Język obcy jest dodatkowo systemem pełnych znaczeń symboli⁴⁾, które w decydujący sposób wpływają na usprawnienie procesów myślowych dziecka, o czym pisze Werter (1980: 122): „Nie ma najmniejszych wątpliwości, że język ma decydujący wpływ na rozwój myślenia.

³⁾ Stasiak (2000:404) pisze: „... im wcześniejszy kontakt z nowym systemem komunikacyjnym, jakim jest język obcy, tym mniej skomplikowany jest proces przyswajania nie tylko odmiennej od ojczystej warstwy fonicznej języka, ale także odmiennych struktur, idiomów i słownictwa”.

⁴⁾ „Symbole to obrazy, które mają dla nas emocjonalne znaczenie, są najlepszym wyrazem sytuacji o emocjonalnym zabarwieniu. W symbolu zaznaczona jest również linia przyszłego rozwoju. Symbol objawia coś, ale też coś przed nami otwiera, mianowicie nowe perspektywy przeżywania” (Wenninger, 1999:134).

Przy adekwatnym zastosowaniu język wymaga takich samych funkcji, które są niezbędne do myślenia. Funkcje te zostały opisane w roku 1966 przez Brunnera jako językowo-symboliczne formy reprezentatywne. Chodzi tutaj o umiejętność wewnętrznego zastępowania treści symbolami, aby dzięki temu móc dokonywać na nich błyskawicznych operacji. (...) Język oferuje nam ogromną różnorodność symboli i jednocześnie wiele z nich podsuwa nam gotowych, dzięki czemu szczególnie nadaje się do symbolicznej reprezentacji. Jednak ta funkcja wynikająca z jego symbolicznego charakteru nie obejmuje jedynie pojęć i myśli, ale również operowanie myślami. (...) Na podstawie tych rozważań oraz wyników badań nad zależnościami między myśleniem a mówieniem można przyjąć, że w trakcie rozwoju dziecka powstają takie warunki, które zarówno pozwalają na adekwatne używanie języka, jak i umożliwiają procesy myślowe w sensie form symbolicznej reprezentacji”.

Język obcy jako nowy system symboli przyczynia się w decydujący sposób do poprawy procesów myślowych, umożliwiając dzieciom zetknięcie się z nieznanymi formami symbolicznej reprezentacji, co rozwija ich zdolności językowe także w języku ojczystym.

W tym kontekście nie sposób również nie wspomnieć o kompensacyjnej roli nauczania języka obcego, które w pewnym stopniu może wyrównywać niedobory języka ojczystego. Mamy z tym do czynienia w przypadkach zaniedbania rozwoju językowego dziecka przez rodziców, którego rezultatem może być między innymi ubogie słownictwo i wynikający z tego brak umiejętności wyrażania swoich emocji, potrzeb i myśli. Kompensacyjną rolę nauczania języka obcego można także dostrzec na zajęciach dla dzieci czy to z zaburzeniami widzenia i słyszenia, czy też niedowidzących i niedosłyszących. Zaangażowanie nauczycieli języków obcych w przygotowanie odpowiednich materiałów dydaktycznych owocuje otwieraniem przed tymi dziećmi nowych obszarów poznania także w języku ojczystym. Szczegóło-

we omówienie tej kwestii wymagałoby jednak osobnego potraktowania ze względu na jej złożoność. Aczkolwiek już uświadomienie sobie tych zależności dobitnie podkreśla pozytywny wpływ nauki języka obcego na rozwój dziecka.

Specyfika nauczania języka obcego w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym pozwala również na przybliżanie dzieciom już na tym etapie pewnych korzystnych strategii uczenia się, do których będą mogły się odnosić przez cały czas zdobywania wiedzy. Kirsch (1992:67-68) zwraca uwagę na to, że już na początkowym etapie nauczania języka obcego korzystne i możliwe jest wspieranie u dzieci pewnych postaw i strategii uczenia się, które zgodnie z wynikami najnowszych badań charakteryzują ucznia, odnoszącego szczególne sukcesy w nauce języków obcych⁵⁾. U dzieci trzeba możliwie jak najwcześniej kształtować właściwą postawę w uczeniu się, tzn. od samego początku stosować pochwały i zachęcanie, fantazyjne zgadywanie, eksperymenty językowe, kreatywne przedsięwzięcia, możliwie jak najmniej krytyki oraz wyzbyć się pedantycznego przestrzegania gramatycznej dokładności wypowiedzi, z powodu której wciąż cierpi tak wiele zajęć języka obcego.



Otwartość na świat i zdolność kulturowej integracji

W kontakcie z innymi kulturami dzieci są bardziej otwarte i spontaniczne niż dorośli, ponieważ nie są jeszcze obciążone społecznymi uprzedzeniami⁶⁾, których nabywają z biegiem czasu. W mieszkańcach innych krajów nie widzą obcokrajowców, mają mniejsze opory przed poznawaniem tego, co obce.

Ponieważ w dzisiejszym społeczeństwie ważnym celem pracy pedagogicznej jest wychowywanie dzieci do akceptacji innych kultur, aby już w szkole zapobiegać przyszłym konfliktom i wrogości w stosunku do

⁵⁾ Kirsch (1992:68) wylicza następujące strategie: „Odnoszący sukcesy uczeń języków obcych chętnie i skutecznie rozwiązuje zagadki. Ma silną potrzebę wypowiedzi. Nie cierpi przy tym na zahamowania i nic sobie nie robi z tego, że ktoś uważa go za głupiego. Jest gotowy popełniać błędy, jeśli tylko może się przy tym uczyć i formułować wypowiedzi oraz znosi do pewnego stopnia niejasności, w obliczu których inna osoba by zrezygnowała”.

⁶⁾ „Upředzenia są zarówno rezultatem doświadczeń, które wynikają z bezpośrednich interakcji, jak również tłem interakcji, do których dojdzie w przyszłości” (Wenninger, 1999:964).

obywateli innych krajów, wczesne nauczanie języka obcego należy postrzegać jako szansę wykształcenia u dzieci pozytywnej postawy i rozwijania zdolności kulturowej integracji, która staje się znacznie ograniczona w wyniku przejmowania norm kulturowych i zachowań kraju ojczystego. Jeśli socjalizacja dziecka przebiega w sposób monolingwalny, wraz z wiekiem i nabywanymi doświadczeniami jednej kultury utrwalają się u niego przyzwyczajenia językowe i kulturowe. „Koncentracja na jednym języku i jednej kulturze może pociągnąć za sobą utratę otwartości na inne kultury – z potencjalnie wielokulturowego dziecka wyrasta monolingwalny, jednokulturowy człowiek”⁷⁾.



Podsumowanie

Te jednoznacznie pozytywne aspekty wczesnego nauczania języka obcego są jednak wynikiem pracy tylko nauczycieli zaangażowanych i dobrze przygotowanych – zarówno pod względem językowym, jak i metodycznym, co trzeba dobitnie podkreślić. Wynikają z tego konkretne konsekwencje dla kształcenia nauczycieli, które w licznych przypadkach pozostawia wiele do życzenia.

Iwona Janowska¹⁾
Kraków

O podejściu zadaniowym w nauczaniu języków obcych

Odkąd *Europejski system opisu kształcenia językowego*²⁾ trafił do rąk glottodydaktyków i stał się przedmiotem wszechstronnych analiz, punktem odniesienia dla twórców programów, materiałów nauczania, testów egzaminacyjnych itp., pojawiła się potrzeba szerszej refleksji i zrozumienia istoty podejścia zadaniowego przyjętego przez autorów tego dokumentu jako podstawy wszelkich koncepcji, dotyczących nauczania/uczenia się języków obcych. Niniejszy

Bibliografia

- Deutsch, D. (1992), „Paradoxien der Tonhöhenwahrnehmung”, w: *Spektrum der Wissenschaft 10*, Heidelberg: Akademischer Verlag Spektrum, s. 81-89.
- Jaffke, Ch. (1996), *Fremdsprachenunterricht auf der Primarstufe. Seine Begründung und Praxis in der Waldorfpädagogik*, Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Kiersch, J. (1984), *Zum Fremdsprachenunterricht*, Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.
- Leopold-Mudrack, A. (1998), *Fremdsprachenerziehung in der Primarstufe. Voraussetzungen, Konzept, Realisierung*, Münster: Wasmann Verlag.
- Ljublinskaja, A. (1971), *Kinderpsychologie*, Moskwa: Pahl-Rugenstein.
- Maier, W. (1991), *Fremdsprachen In der Grundschule. Eine Einführung in ihre Didaktik und Methodik*, Berlin: Langenscheidt.
- Oerter, R. (1980), *Psychologie des Denkens*, Donauwörth: Verlag Ludwig Auer.
- Rost, D. H. (1980), *Entwicklungspsychologie für die Grundschule*, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinhardt.
- Stasiak, H. (2002), „Wpływ czynników emocjonalnych na dziecięcą aktywizację języka obcego”, w: Kielar, B. *Problemy komunikacji międzykulturowej*, Warszawa: Graf-Punkt.
- Wenninger, A. (1999), *Handwörterbuch Psychologie*, Berlin: Beltz.
- Zawadzka, E. (1986), „Uwarunkowania nauczania języków obcych w szkole podstawowej – wybrane problemy psychologiczne”, w: *Języki Obce w Szkole 1*, Warszawa: WSiP, s. 217-221.

(luty 2006)

⁷⁾ Doyé, cytowany za Leopold-Mudrack (1998:65).

¹⁾ Dr Iwona Janowska jest adiunktem w Centrum Języka i Kultury Polskiej w Świecie Uniwersytetu Jagiellońskiego.

²⁾ *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie* (2003), Warszawa: Rada Europy, CODN.

Podjęcie komunikacyjne: różne etapy

W swej trzydziestoletniej historii³⁾ podejście komunikacyjne przeżyło wiele modyfikacji, różnego typu zmian zainspirowanych przez dydaktyków, językoznawców, nauczycieli. Przyjęte z ogromnym entuzjazmem w latach 70., bardzo szybko zostało poddane wszechstronnej krytyce, rozczarowało wielu zwolenników, zmusiło do refleksji specjalistów zaangażowanych w proces kształcenia językowego. Jest to długa i wieloaspektowa historia, o której należy tutaj wspomnieć, ale zbyt obszerna i skomplikowana, aby móc ją chociażby częściowo rozwinąć. A przywołuję ją między innymi dlatego, ponieważ to właśnie niepowodzenia i niedostatki metod komunikacyjnych stały się siłą napędową procesu ich udoskonalania, szukania nowych rozwiązań.

Tak więc mimo wielu słabych stron podejście komunikacyjne umocniło się na nowo, a eksperci Rady Europy uznali je za metodę wiodącą w nauczania języków obcych w krajach Unii Europejskiej i poza nią. Autorzy *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* podkreślają, iż dokument ten nie ma na celu promowania jednej konkretnej metody nauczania języka, lecz wskazuje na ogólną tendencję metodologiczną: „*od wielu lat Rada Europy promuje podejście oparte na potrzebach komunikacyjnych uczniów oraz wykorzystaniu materiałów i metod pozwalających uczącym się na zaspokojenie tych potrzeb*”⁴⁾.

Metoda komunikacyjna w swej odnowionej wersji – proponowanej przez *Europejski system opisu kształcenia językowego* – to jakby liczne i różnorodne „budowle”, różne, ale posiadające wspólny fundament: nauczanie/uczenie się języka ukierunkowane na komunikację.

Jeśli chodzi o nowe tendencje metodyczne, które zrodziły się w ramach podejścia komunikacyjnego, to należy przede wszystkim wymienić takie zjawiska, jak:

▶ eklektyzm,

- ▶ integracja treści nauczania języka z treściami innych przedmiotów,
- ▶ autonomia,
- ▶ indywidualizacja,
- ▶ interakcyjne nauczanie języka,
- ▶ niekonwencjonalne metody nauczania, między innymi podejście zadaniowe⁵⁾.

Znaczenie terminów: „zadanie”, „polecenie”, „ćwiczenie”, „działanie językowe”

W języku potocznym słowo „zadanie” oznacza konkretną pracę, czynność, którą dana osoba wykonuje. Zadania to te tysiące drobnych rzeczy, które codziennie wykonujemy dla siebie lub dla innych, za darmo lub za pieniądze i które czasem realizujemy tylko dlatego, że jesteśmy do tego zmuszeni. Umyć zęby, napisać list, pożyczyć książkę – oto przykłady zadań. Duża liczba, jeśli nie większość zadań, wymaga odwoływania się do języka w formie pisemnej i/lub ustnej. *Europejski system opisu kształcenia językowego* mówi o zadaniach w takim właśnie znaczeniu.

Pojęcie „zadanie” pojawiło się w dydaktyce języków obcych w wyniku badań anglosaskich, które od dawna interesują się nauczaniem bazującym na zadaniach. W ostatnich latach badania te zostały w szerokim zakresie wykorzystane w *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego*.

Według Ch. Tagliante zadanie to problem językowy do rozwiązania (*problème langagier à résoudre*)⁶⁾.

Twórcy *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* definiują zadanie „*jako każde celowe działanie, uważane za konieczne, by rozwiązać jakiś problem, wypełnić zobowiązanie lub realizować dążenie*”⁷⁾.

„*Zarówno uczących się, jak i użytkowników języka postrzega się przede wszystkim jako aktywne „jednostki społeczne”, czyli członków*

³⁾ J. A. Van Ek, L. G. Aleksander (1975). *The Threshold Level English*, Strasbourg; D. Coste i in. (1976). *Un niveau-seuil*, Strasbourg.

⁴⁾ *Europejski system opisu kształcenia językowego*, s. 124.

⁵⁾ H. Komorowska (2005). *Programy nauczania w kształceniu ogólnym i w kształceniu językowym*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.

⁶⁾ Ch. Tagliante (2005). *L'évaluation et le Cadre européen commun*, Paris: CLE International/SEJER, s. 37.

⁷⁾ *Europejski system opisu kształcenia językowego*, s. 21.

określonego społeczeństwa, mających do wykonania pewne zadania (nie tylko językowe), uwarunkowane kontekstem środowiskowym i sytuacyjnym⁸⁾.

Wielu autorów tworzy własne koncepcje i definicje zadania, o szerszym lub węższym zakresie treści, kładąc nacisk na różne aspekty działań: językowe i/lub pozajęzykowe. Ogólnie rzecz biorąc, w dydaktyce językowej termin ten oznacza ustrukturyzowany zespół czynności, działań językowych i pozajęzykowych, na realizację których jest ukierunkowany uczeń.

Termin „zadanie” współwystępuje często w literaturze glottodydaktycznej z takimi pojęciami, jak: „polecenie”, „ćwiczenie” i „działanie językowe”.

„Polecenie” traktowane jest przez dydaktyków jako instrukcja lub zespół instrukcji określających istotę i sposób wykonania zadania. Ch. Puren definiuje polecenie jako „wypowiedź (*énoncé*) twórcy podręcznika lub nauczyciela, przedstawiającą ćwiczenie lub zadanie do zrealizowania. Niekiedy tworzy się bardzo szczegółowe polecenia, które ukierunkowują ucznia”⁹⁾.

Interesującego rozróżnienia terminów „ćwiczenie”, „zadanie” i „działanie językowe” dokonał R. Bouchard, odnosząc je do **materiałów** stosowanych w procesie nauczania: termin „ćwiczenie” autor kojarzy z użyciem materiałów spreparowanych, podczas gdy dwa pozostałe pojęcia wiążą się z pracą na materiale autentycznym. Jeśli spojrzymy na te trzy pojęcia z punktu widzenia **interakcji** między uczącymi się, to należy zauważyć, że ich obecność występuje jedynie w zadaniu¹⁰⁾.

J-P. Cuq twierdzi natomiast, że w ramach zespołu działań językowych ćwiczenie tworzy się w celu rozwiązania jakiejś szczególnej trudności. W swej wieloletniej historii ćwiczenie zawsze łączono z pracą na materiale gramatycznym. Dzisiaj termin ten jest używany w sytuacji kształtowania zarówno kompetencji lingwistycznej, jak i komunikacyjnej (np. ćwiczenia w rozumieniu, mówieniu, pisaniu, czytaniu)¹¹⁾.

„Działanie językowe” to według Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego „zastosowanie językowych kompetencji komunikacyjnych w konkretnej sferze życia do stworzenia bądź zrozumienia jednego lub więcej tekstów w celu wykonania danego zadania”. Działania językowe dotyczą produkcji, recepcji, interakcji i mediacji¹²⁾.

Reasumując, obserwacja wyżej przytoczonych definicji nasuwa dwa istotne spostrzeżenia: z jednej strony pozwala dokładniej poznać samą istotę zadania, z drugiej zaś wskazuje na brak konsensusu w opiniach dydaktyków i uściślenia powszechnie używanych terminów.



Aspekty komunikacji językowej

W życiu codziennym każdego dnia wykonujemy niezliczoną liczbę zadań, mniej lub bardziej skomplikowanych, w różnych dziedzinach: osobistej, publicznej, zawodowej, edukacyjnej. Wszystkie te zadania wymagają odwoływania się do języka w formie ustnej czy pisemnej. Zadania, które uczący się autentycznie wykonują w życiu codziennym – lub ich symulacje w przypadku, gdy uczący się posługują się językiem docelowym zamiast używać języka ojczystego – służą rozwijaniu kompetencji komunikacyjnej.

„**Komunikacja** stanowi integralną część zadań, przy realizacji których wykonawcy angażują się w działania językowe – interakcję, produkcję, odbiór lub mediację – albo też w połączenie dwóch lub więcej działań”¹³⁾.

Rozważmy pokrótce różnorodne aspekty i uwarunkowania aktu komunikacji, by na ich tle dostrzec wyraźnej cel, miejsce i funkcję zadań.



Miejsce komunikacji i jej uczestnicy

Z etymologicznego punktu widzenia słowo „komunikacja” składa się z dwóch zasadniczych elementów: „**kom**” (łac. *com.* = współ, razem,

⁸⁾ Europejski system opisu kształcenia językowego, s. 20.

⁹⁾ Ch. Puren, P. Bertocchini, E. Constanzo (1998), *Se former en didactique des langues*, Paris: Ellipses, s. 196. (tłumaczenie własne).

¹⁰⁾ R. Bouchard (1985), „Le texte, de phrase en phrase”, *Le Français dans le Monde*, n° 192/1985.

¹¹⁾ J-P. Cuq (red.), (2003), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris: CLE International, SEJER, s. 94.

¹²⁾ Europejski system opisu kształcenia językowego, s. 20.

¹³⁾ Europejski system opisu kształcenia językowego, s. 136.

łącznie), które oznacza współwystępowanie, fakt bycia „razem”, i „uni” (łac. *unus* = jeden), które przywołuje pojęcie „jednostki”. W ten sposób – w warunkach nauczania/uczenia się języka, podobnie jak w sytuacjach życia codziennego – termin „komunikacja” odnosi się do sytuacji, w której dwie jednostki: „uczący się i drugi uczestnik komunikacji (np. rozmówca)” znajdują się „w tej samej przestrzeni”. Osoba nawiązująca kontakt to jeden z kluczowych elementów sytuacji komunikacyjnych. Innym istotnym elementem jest jednostka, z którą się komunikujemy, czyli „odbiorca” (zwana „rozmówcą”, gdy chodzi o wypowiedź ustną). „Wspólna przestrzeń” nie jest wcale mniej ważna, obaj uczestnicy komunikacji (rozmówcy) muszą znajdować się „na tej samej długości fali”. Rzeczą najważniejszą nie jest więc wiedzieć (w sensie ogólnym), kim są partnerzy, którzy komunikują się, ale istotne jest to, co każdy z nich myśli, czuje, o czym każdy z nich sobie przypomina itp. w procesie komunikacji.

Akty komunikacji są realizowane w pewnych kontekstach: chodzi o aspekty „gdzie?” i „kto?”. Na ogół przyjmuje się, że komunikacja kojarzy się z pewnymi szczególnymi **miejscami**, takimi jak np.: dom, ulica, szkoła, poczta itp. Te pojedyncze miejsca można pogrupować w kilka typów nazywając je „dziedzinami”: miejsca publiczne, miejsca prywatne, miejsca pracy, miejsca nauki itp. W ramach poszczególnych dziedzin możemy wyróżnić liczne **instytucje**: np. rodzina w dziedzinie prywatnej, władze szkolne w dziedzinie edukacji. W każdej dziedzinie i w każdej instytucji, osoby i różne przedmioty są ze sobą powiązane (na poczcie będą to np. pracownicy i klienci, a z drugiej strony różne stanowiska pracy (okienka) wraz z odpowiednimi formularzami, dokumentami, urządzeniami). Tak więc indywidualny sposób wypowiadania się każdego człowieka może być znacznie zróżnicowany w zależności **od miejsca**, w którym następuje komunikacja oraz w zależności **od osób**, które w niej uczestniczą.

▼ Typy zadań

Poza uczestnikami aktu komunikacji oraz przestrzenią, w której ma ona miejsce, jej kształt zależy w znacznej mierze od typu zadania

(zadań), które uczestnicy komunikacji muszą zrealizować. Nie sposób wymienić wszystkich zadań, które można wykonać za pomocą języka. Tylko dwa przykłady zostały podane w *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego* (zaczerpnięte z *Threshold Level 1990*¹⁴⁾ i zamieszczone w części 4.3.2.:57-58). Pierwszy dotyczy sfery zawodowej, drugi dziedziny osobistej. Te dwa przykłady wystarczająco ilustrują, co oznacza pojęcie „zadanie” i pojęcie „cel” w dziedzinie komunikacji.

W dziedzinie zawodowej: cudzoziemcy ubiegający się o tymczasowe zatrudnienie muszą umieć załatwić formalności związane z uzyskaniem zezwolenia na pracę, poinformować się odnośnie rodzaju (typu) zatrudnienia, możliwości, warunków, czytać oferty pracy, zgłosić pisemnie swoją kandydaturę, przeprowadzić rozmowę kwalifikacyjną itp.

W dziedzinie osobistej: uczący się potrafią dostarczyć danych na swój temat, przeliterować nazwisko, podać swój adres i numer telefonu, podać datę i miejsce urodzenia, podać swój wiek, określić narodowość, powiedzieć, skąd pochodzą, opisać swoją rodzinę, powiedzieć, jakie są ich upodobania itp.

Reasumując, gdy z kimś komunikujemy się, kierujemy się prawie zawsze jakimiś motywami, czyli realizujemy określone **zadanie** i tak, jak już wspomniałam powyżej, wybór form językowych zależy od zadań, które wykonujemy. Możemy więc powiedzieć, iż sposób wyrażania się modyfikujemy w zależności od tego, co robimy za pomocą języka, „dlaczego” komunikujemy się (zadania i cele) oraz „na jaki temat” (tematy komunikacji), o czym będzie mowa w następnym akapicie.

▼ Temat komunikacji

Inny ważny aspekt komunikacji to **temat**. Aby pokazać, w jaki sposób można poklasyfikować tematy komunikacji, przytoczono w rozdziale 4.2. *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* (s. 57), następujące przykłady zaczerpnięte z *Threshold Level 1990*. Oto kilka kategorii tematycznych z dziedziny osobistej: identyfikacja osoby; dom, ognisko rodzinne i otoczenie; życie codzienne; czas wolny od pracy i wypoczynek; podróże itp. Następnie w polu tematycznym

¹⁴⁾ J. A. Van Ek., J. Trim (1990), *Threshold Level*, Council of Europe.

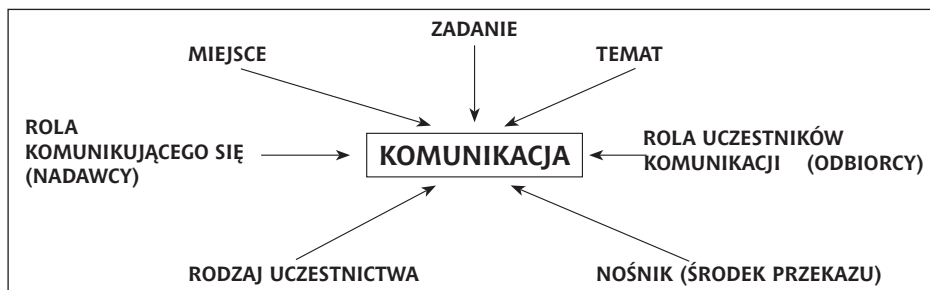
z zakresu czasu wolnego i wypoczynku znajdujemy następujące podkategorie: ulubione zajęcie i zainteresowania, radio i telewizja, kino, teatr, sporty. Można następnie podzielić sporty na podkategorie w zależności od miejsc, w których są uprawiane, uczestników, typów imprez, wykonywanych czynności, takich jak grać, oglądać itd.

▼ Działania językowe

Kolejny aspekt komunikacji dotyczy „**komunikacyjnych działań językowych**”. Działania te wyrażają sposób, w jaki włączamy się do aktu komunikacji: albo tworzymy swój własny tekst (mówienie i pisanie), albo odbieramy tekst nie zmieniając go (słuchanie, czytanie), albo też pozostajemy w interakcji z kimś lub też przekazujemy komuś informację.

▼ Sposób uczestnictwa i nośniki informacji

W jaki sposób bierzemy udział w komunikacji?



A oto jak w praktyce przedstawia się akt komunikacji:

Zapytać w informacji kolejowej, jak dojechać z Paryża do Bordeaux.

Miejsce komunikacji?	Dworzec
Rola rozmówcy?	Turysta/podróżny
Z kim osoba komunikuje się?	Urzędnik informacji
Aby wykonać jakie zadanie?	Uzyskać informację
Na jaki temat?	Podróż
Jaki jest rodzaj uczestnictwa?	Interakcja
Jaki nośnik/środek komunikacji jest użyty?	Mowa

Można to czynić na wiele sposobów:

- ▶ przez interakcje w licznych sytuacjach życia codziennego,
- ▶ przez produkcje,
- ▶ przez recepcję,
- ▶ jako mediator przekazując informację.

W każdym z tych przypadków **sposób uczestniczenia w komunikacji** jest inny. **Nośnikami informacji** mogą być słowa, pismo lub inne znaki. Te nośniki lub inaczej – środki przekazu – mają również wpływ na dobór języka.

Reasumując, rozważyliśmy **7 różnych aspektów komunikacji**. Są to:

- ▶ rola rozmówcy,
- ▶ role osób, z którymi rozmówca komunikuje się,
- ▶ miejsce,
- ▶ temat,
- ▶ zadanie,
- ▶ sposób uczestnictwa,
- ▶ typ nośnika (środka przekazu).

Wszystkie te aspekty wpływają na dobór form językowych w procesie komunikacji.

▼ Specyfika komunikacji w języku obcym

Jak wynika z powyższych rozważań, sposób komunikowania się zależy od osób, które uczestniczą w akcie komunikacji, od miejsca, w którym przebiega komunikacja, od zadań, które realizują uczestnicy komunikacji, od tematu, od rodzaju działań językowych i ich nośnika. Powyższe czynniki decydują o różnicach w sposobach wyrażania się. Inaczej mówiąc modyfikujemy swoją wypowiedź w zależności od tego, **kto mówi, z kim, gdzie, dlaczego, na jaki temat, w jaki sposób i za pomocą jakich środków**.

Ogólnie rzecz biorąc komunikacja w języku obcym nastęrcza te same problemy, co komuni-

kacja w języku ojczystym. Uczący się musi używać języka w tych samych miejscach co *native speaker* odgrywając ten sam rodzaj ról, by komunikować się z tym samym typem osób i realizować ten sam rodzaj zadań.

Istnieją jednak pewne istotne różnice. Z tej racji, że rozmówcą jest uczący się danego języka obcego, do listy ról należy dodać rolę ucznia. W tej nowej roli rozmówca będzie realizował pewną liczbę zadań, których nie realizuje się normalnie w języku ojczystym, np.: dać do zrozumienia innym, że się ich nie rozumie, prosić o wolniejsze i wyraźniejsze mówienie, prosić o powtórzenie, wyjaśnienie słowa, zapytać, jak coś powiedzieć w danym języku.

Ponadto komunikacja ma miejsce w sali lekcyjnej i na ogół może odbywać się w języku obcym, w języku ojczystym lub w obu. Modyfikacji ulegną również zadania wykonywane za pomocą **języka**:

- ▶ zadania mogą polegać na autentycznej komunikacji,
- ▶ mogą być tylko imitacją przyszłych sytuacji,
- ▶ mogą nie mieć nic wspólnego z rzeczywistością komunikacją,
- ▶ bardzo często będą to zadania mające wyłącznie na celu uczenie się systemu języka,
- ▶ nacisk będzie wyraźniej położony na poznanie systemu językowego niż ma to miejsce w przypadku języka ojczystego.
- ▶ system i formy językowe będą często przedmiotem konwersacji (mówienie o języku)¹⁵⁾.



Zadania a planowanie procesu nauczania/uczenia się

Aktualnie opracowywane dokumenty programowe, podręczniki, plany wynikowe itp. proponują często uczącym się zadaniowy układ materiału nauczania. Zamiast planować lekcje według zagadnień gramatycznych, które są niekiedy uważane za najistotniejsze przez nauczyciela lub podręcznik, metoda zadaniowa proponuje jako punkt wyjścia specyficzne sytuacje i czynności życia codziennego.

Każda *Unité* przygotowuje ucznia do realizacji pewnego kompleksowego zadania, musi on

np. zorganizować wyjazd, spotkanie czy przyjęcie urodzinowe. Uczący się staje w obliczu problemu, którego nie jest w stanie rozwiązać za pomocą znanych mu środków językowych czy procedur. Aby wykonać takie zadanie, potrzebuje nowych elementów leksykalnych i gramatycznych adekwatnych do sytuacji, w której musi działać.

Stopniowo więc, w trakcie realizacji podzadań, w odpowiednich kontekstach komunikacyjnych, poszerza on swoje kompetencje językowe i kulturowe przez interakcje z pozostałymi członkami zespołu, w kontakcie z różnymi materiałami nauczania, by w końcu móc przystąpić do realizacji zadania głównego.

Nowych elementów potrzebnych do realizacji zadania głównego dostarcza mu najczęściej podręcznik. Ponadto zdobywa on wiele informacji w ramach pracy własnej, np. za pośrednictwem mediów. Nauczyciel występuje w roli doradcy i organizatora procesu uczenia się.

Jeśli na przykład uczący się pragnie zapisać się na kurs muzyki (lub podróżować pociągiem albo skonsultować się z lekarzem), musi być w stanie wykonać serię aktów mowy, takich jak np. przedstawić się, prosić o informację, opisać swój poziom i swoje cele, zdobyć informacje o cenie, umówić się na spotkanie. To właśnie problem, który musi rozwiązać, determinuje wybór aktów mowy i dobór odpowiednich środków językowych, co równocześnie motywuje go do ich przyswajania.

Zadanie może być proste lub składać się z kilku etapów (podzadań, zadań częściowych). Konstruując program, plan lub podręcznik, „*zadania wybiera się na podstawie pozaszkolnych potrzeb uczących się, które występują w prywatnej lub publicznej sferze życia, albo wynikają z ich specyficznych potrzeb zawodowych lub naukowych*”¹⁶⁾.

Według *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* konstrukcję programu zadaniowego należy rozpocząć od sprecyzowania głównych zadań komunikacyjnych w sferze prywatnej, publicznej, zawodowej i/lub edukacyjnej, które uczący się będą wykonywać/do których wykonania powinni być przygotowani/które powinni umieć wykonać. Cechą charakterystyczną planowania jest – jak to określa H. Komorowska „*pozajęzykowe ukierunkowanie celu, ukazujące związek z realiami życia*”¹⁷⁾.

¹⁵⁾ S. Devitt (1996). *Guide à l'usage des apprenants de l'enseignement secondaire supérieur*, Strasbourg: Conseil de l'Europe.

¹⁶⁾ *Europejski system opisu kształcenia językowego*, s. 136.

¹⁷⁾ H. Komorowska (2005), op. cit., s. 106.

Analiza problemu głównego pozwoli wyszczególnić jego składowe (możemy nazwać je podzadaniami lub zadaniami cząstkowymi). Są to etapy dochodzenia do celu; w trakcie ich realizacji uczący się nabywa wiedzę i umiejętności potrzebne do osiągnięcia celu, tj. do realizacji zadania głównego.

Należy przewidzieć wszelkie niezbędne sytuacje umożliwiające dochodzenie do wiedzy. Każdy z etapów (podzadań) stanowi swoistą mozaikę działań językowych skoncentrowanych wokół obranej tematyki i zbudowanych z takich elementów, jak leksyka, akty mowy, konstrukcje gramatyczne, odpowiednio dobranych do potrzeb komunikacyjnych przewidzianych dla danego etapu.

Podzadania: **Z1 + Z2 + Z3 + Z4 + Z5...**
→ ZADANIE GŁÓWNE, którego realizacja wymaga opanowania elementów językowych etapowych i które jest równocześnie utrwaleniem poznanych uprzednio struktur i podstawą do ewaluacji opanowania języka.

Pozostaje jeszcze ogólnie rozważyć zagadnienie wyboru problemu, gdyż zadań może być nieskończenie wiele. Według zasad podejścia komunikacyjnego należy wybierać sytuacje, w których uczeń/student znajdzie się prawdopodobnie pewnego dnia w kraju języka docelowego.

Brak również odpowiedzi na pytanie, czy zadania powinny być proste, czy złożone. Chodzi o problem, który jest prawdziwym wyzwaniem dla ucznia, ale leżący jednak w zakresie jego możliwości: zadanie stawiane uczącemu się powinno

go stymulować, a nie zniechęcać – najpierw musi on uzmysłowić sobie, że stoi w obliczu problemu, którego nie jest w stanie rozwiązać za pomocą znanych mu środków czy procedur.

Działania językowe ukierunkowane na osiągnięcie celu, czyli rozwiązanie zadania, powinny go doprowadzić do pozyskania nowej wiedzy lub nowych strategii, które zostaną ponownie użyte w innych kontekstach.



Przykład jednostki zadaniowej

Podejście zadaniowe to nie rewolucja, lecz tylko kolejna ewolucja podejścia komunikacyjnego. Nie są nowością ani sytuacje komunikacyjne, ani funkcje komunikacyjne, ani też funkcjonalne traktowanie gramatyki. Zasadniczą różnicą między dotychczasowymi procedurami a metodą proponowaną przez *Europejski system opisu kształcenia językowego* jest ukierunkowanie działań na wyraźnie określony cel, na realizację konkretnych zadań, które w swej pierwotnej koncepcji nie są zadaniami językowymi lecz funkcjami społecznymi.

Zamieszczona poniżej jednostka dotyczy nauczania języka polskiego jako obcego na poziomie A2. Nie trudno zauważyć, że podobne treści nauczania figurują w wielu podręcznikach do nauki różnych języków obcych na tzw. poziomie podstawowym. Dobór podzadań jest dowolny, można zwiększyć lub zmniejszyć ich liczbę i zakres w zależności od potrzeb uczących się i warunków nauczania języka.

Zadania	Akty mowy i leksyka	Funkcje językowe	Gramatyka	Materiały
<p>Zadanie główne: Znaleźć i wynająć mieszkanie, pokój Podzadania: (sytuacje umożliwiające stopniowe dochodzenie do wiedzy i nabywanie umiejętności). Aby wykonać zadanie główne, uczący się musi: ► Czytać i rozumieć ławne ogłoszenia w prasie i Internecie, zapoznać się z ofertami mieszkaniowymi.</p>	<p>Nazywam się... Jestem... Potrzebuję/szukam pokoju, mieszkania, na okres... Chciałabym wynająć... Dzwonię w sprawie ogłoszenia/mieszkania. Kiedy mógłbym/mogłabym je/go zobaczyć? Ile ma metrów kwadratowych? Czy jest umeblowane? Jakie są w nim meble? Ile wynosi czynsz/opłaty? Jak jest usytuowane...? Muszę przemyśleć, zastanowić się...</p>	<p>► Przedstawić się. ► Udzielać i uzyskiwać informacje (w rozmowie bezpośredniej i przez telefon). ► Wyrazić swoją opinię, życzenia i preferencje. ► Umówić się na spotkanie.</p>	<p>Mieszkać + przyimki: w DS., w hotelu, z rodziną, z koleżanką, z rodzicami, na 3 piętrze. Wynająć na... + określenie czasu. Pytania: <i>gdzie, jak, ile, kiedy, od kiedy, czy, (na) jak długo...</i> Formy czasownikowe: <i>chciał(a)bym, mógłbym/mogłabym.</i></p>	<p>Drobne ogłoszenia w prasie. Ogłoszenia w Internecie. Plan miasta, dzielnicy. Plan mieszkania. Fotografie budynków, pomieszczeń, ciekawych zakątków. Dialogi i teksty na dany temat.</p>

<ul style="list-style-type: none"> ▶ Zadzwoń lub pójść do agencji (właściciela mieszkania), przedstaw się i wyjaśnić, o jakie ogłoszenie chodzi. ▶ Uzyskiwać informacje na temat usytuowania mieszkania/pokoju, warunków mieszkaniowych, ceny, opłat. ▶ Umówić się na spotkanie, obejrzeć mieszkanie, omówić warunki wynajmu, odmówić lub zaakceptować ofertę. 	<p>Mieszkanie podoba się..., odpowiada mi.... Jest za drogie, oddalone od centrum... Jak dojechać..., jakim autobusem, tramwajem? Wynająć: co, dla kogo, na jak długo. Ile wynosi czynsz, opłaty? Usytuowanie: dzielnica, piętro Mieszkanie jedno/dwupokojowe: duże/małe, jasne/ciemne, słoneczne, garsoniera, pokoje/pomieszczenia, hałas, spokój.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Zaakceptować propozycję/ odmówić. 	<p>Liczebniki. Formy: <i>trzeba, muszą, należy</i> + bezokolicznik Czas teraźniejszy i przyszły (cd.).</p>	
---	---	---	--	--

Przedstawiona powyżej jednostka została opracowana dla potrzeb niniejszego artykułu, jej tematykę i liczbę podzadań należy traktować wyłącznie jako ilustrację założeń i istoty podejścia zadaniowego.



Uwagi

Zoperacjonalizowany sposób formułowania zadań głównych i podzadań ma wiele zalet, zwłaszcza jeśli chodzi o organizację procesu dydaktycznego i dobór materiałów nauczania:

- ▶ sugeruje podział całej jednostki na mniejsze jednostki składowe, np. na poszczególne lekcje czy zajęcia lektoratowe,
- ▶ wyraźnie określa, wyznacza, co powinno być przedmiotem ewaluacji etapowej i końcowej (po opracowaniu całej jednostki zadaniowej),
- ▶ wskazuje, jakiego typu materiałów potrzebuje nauczyciel i uczniowie do osiągnięcia zakładanych celów,
- ▶ inną zaletą planu zadaniowego jest spiralny układ treści: te same funkcje komunikacyjne i akty mowy powtarzają się w wielu zadaniach, co pozwala na ich utrwalanie i stopniowe wzbogacanie,
- ▶ szczególnie istotne wydaje się komunikacyjne podejście do nauczania gramatyki: dobór konstrukcji jest podyktowany potrzebami komunikacyjnymi, nie ma zbędnych elementów ani reguł, uczący się sam może

dostrzec konieczność przyswajania struktur morfosyntaktycznych warunkujących (umożliwiających, ułatwiających) poprawne komunikowanie się,

- ▶ przy odpowiednim doborze materiałów nauczania (np. tekstów z dużą liczbą przykładów użycia danej struktury) na zasadzie indukcji uczący się mogą sami odkrywać reguły i je formułować pod kierunkiem/ przy pomocy nauczyciela,
- ▶ gramatyka nie stanowi „oddzielnego przedmiotu”, lecz jest ściśle zintegrowana z elementami leksykalnymi (słownictwo, akty mowy),
- ▶ selekcja materiału gramatycznego i progresja są podporządkowane potrzebom komunikacyjnym.



Podejście zadaniowe: aspekt psychologiczny

Jednym z podstawowych założeń podejścia komunikacyjnego jest koncentrowanie nauczania wokół osoby ucznia, zachęcanie go do aktywnego udziału w procesie uczenia się, przejęcia odpowiedzialności za efekty własnego kształcenia językowego. W podejściu zadaniowym czynnik świadomego udziału uczących się w kształtowaniu kompetencji komunikacyjnej w trakcie realizacji podzadań jako etapów dochodzenia do celu głównego wymaga jeszcze pełniejszego włączenia się uczącego

się w proces nauczania. Jest to możliwe już na etapie planowania, gdy nauczyciel informuje grupę o zadaniu głównym i podzadaniach jako etapach osiągnięcia celu głównego. Zrozumienie całej struktury jednostki, udział w ustalaniu podzadań, uświadomienie potrzeb językowych, umożliwiających realizację poszczególnych elementów zadania, świadome uczestnictwo i zaangażowanie w planowaniu i realizacji poszczególnych szczebli dochodzenia do założonego celu – to przykłady samorealizacji uczących się, która wzmacnia motywację. Uczenie się przez działanie (nie tylko językowe) stwarza szansę wyzbycia się bierności, monotonii i nudy, wzmacnia zaangażowanie, ułatwia przyswajanie języka. Po drugie, uczący się ma możliwość dostrzec celowość i zasadność działań nauczyciela oraz własnych, jest współorganizatorem i aktywnym uczestnikiem procesu dydaktycznego.

Realizacja zadania głównego wymaga od uczącego się wymiany doświadczeń z pozostałymi członkami grupy, wykorzystania wiedzy i umiejętności językowych i życiowych nabytych w sytuacjach szkolnych i pozaszkolnych, odwołanie się do jego predyspozycji, np. organizatorskich. Uczący się znajduje się w centrum procesu uczenia się. Podejście afektywne do przyswajania języka i elementów kulturowych wpływa pozytywnie na ich trwałe zapamiętanie.

„Podejście, którego podstawą jest działanie, bierze zatem pod uwagę zarówno potencjał

poznawczy, emocjonalny i decyzyjny człowieka, jak też i pełną gamę specyficznych dla niego i stosowanych przez niego w życiu społecznym umiejętności”¹⁸⁾.

BIBLIOGRAFIA

- Bérard E. (1991), *L'approche communicative. Théories et pratiques*, Paris: CLE International.
- Bourchard R. (1985), „Le texte, de phrase en phrase”, w: *Le Français dans le Monde*, n° 192.
- Coste D. i in. (1976), *Un niveau-seuil*, Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, Warszawa: Rada Europy, CODN.
- Komorowska H. (2005), *Programy nauczania w kształceniu ogólnym i w kształceniu językowym*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Miled M. (2002), „Elaborer ou réviser un curriculum”, w: *Le Français dans le Monde*, n° 321.
- Miodunka W., red., (1993), *Programy nauczania języka polskiego jako obcego*, Kraków: Wydawnictwo JB.
- Łuczywek I. (2002), „Dwie metody – PPP i BTL”, w: *Języki Obce w Szkole*, 4/2002, Warszawa: CODN.
- Omstein A. C., Hunkins F. P. (1998), *Program szkolny: założenia, zasady, problematyka*, Warszawa: WSiP.
- Pendanx M. (1998), *Les activités d'apprentissage en classe de langue*, Paris: Hachette.
- Puren CH., Bertocchini P., Constanzo E. (1998), *Se former en didactique des langues*, Paris: Ellipses.
- Tagliente CH. (2005), *L'évaluation et le Cadre européen commun*, Paris: CLE International.
- van Ek J. A., Aleksander L. G. (1975), *The Threshold Level English*, Strasbourg: Council of Europe.
- van Ek J. A., Trim J. (1990), *Threshold Level*, Strasbourg: Council of Europe.

(grudzień 2005)

¹⁸⁾ Europejski system opisu kształcenia językowego, s. 20.

Katarzyna Karpińska-Szaj¹⁾

Poznań

Znaczenie języka pisanego w rozwijaniu sprawności uczenia się języka obcego – wykorzystanie metod terapeutycznych

Rozwijanie sprawności receptywnych i produktywnych na poziomie dyskursu pisanego w nauce języka obcego sprowadza się zazwyczaj do doskonalenia sprawności czytania (rozumienia tekstów pisanych) i pisania

(redagowania tekstów). Czytanie i pisanie jest też składową tzw. kompetencji zintegrowanej, gdzie tekst pisany stanowi także podłoże do rozwijania na przykład ekspresji słownej. Tymczasem praca z zapisem może również

¹⁾ Dr hab. Katarzyna Karpińska-Szaj jest kierownikiem zakładu Akwizycji Języka w Instytucie Filologii Romańskiej Uniwersytetu im. A. Mickiewicza w Poznaniu.

przyczynić się do doskonalenia sprawności komunikacyjnych i językowych, a nawet do niwelowania deficytów językowych i kompensowania niektórych trudności.

Aby ocenić użyteczność zapisu w doskonaleniu sprawności uczenia się, postaram się najpierw nakreślić wielowymiarowość pojęcia kompetencji pisanych w przyswajaniu języka. Następnie postaram się ustalić ewentualne korzyści płynące z możliwości wykorzystania metod rewalidacyjnych proponowanych w terapii osób z niedoborami języka pierwszego dla potrzeb dydaktyki języków obcych.



Kompetencje czytania i pisania w języku obcym: wielowymiarowość pojęcia

Mówiąc o kształceniu kompetencji czytania i pisania, mam oczywiście na myśli dwie sprawności dotyczące kodu pisanego: rozumienie i produkcję tekstów. W dydaktyce języków obcych od dawna łączy się obie te sprawności, słusznie uznając ich komplementarny charakter w pracy nad językiem pisany. Jednakże skupię się przede wszystkim na pierwszej z nich, gdyż to właśnie czytanie jako sprawność receptywna jest uznana jako pierwotna wobec sprawności produktywnych²⁾. Pojmuję tu czytanie jako rozumienie/interpretację tekstów, ale także, zwłaszcza w sytuacji uczenia się języka, jako dekodowanie i realizowanie znaczeń niekoniecznie związanych z tworzeniem reprezentacji treści: tworzenie reprezentacji fonetycznych i graficznych słów i wyrażeń, tworzenie wzorców organizacji wypowiedzi ustnych i pisanych, wzbogacanie kompetencji kulturowej i wiedzy odnośnie rzeczywistości pozajęzykowej.

W sytuacji czytania w języku obcym, z punktu widzenia doskonalenia tej sprawności również dla celów przyswajania języka, wydaje się, że działania dydaktyczne powinny obejmować następujące elementy:

- ▶ wyróżnianie **pragmatycznych funkcji lektury** (czytanie w celu pozyskania informacji przekazanych przez treść i formę zapisu oraz ich późniejsze zastosowanie, np. w fazie produkcji),
- ▶ rozwijanie **strategii czytania** (wzbogacanie sposobów dekodowania, rozumienia i interpretacji potrzebnych do realizacji danego zadania, ale oczywiście w zależności od typu tekstu, rodzaju dyskursu i w zgodzie z indywidualnym stylem czytania),
- ▶ waloryzowanie **funkcji uczenia się** (rozwijanie kompetencji uczenia się przez zmianę postaw i przyzwyczajzeń w interpretowaniu znaczenia kompetencji czytania w uczeniu się języka obcego, ekstrapolację aspektów poznawczych odnośnie języka na sytuacje uczenia się języka ojczystego i innych języków, którymi posługuje się lub których uczy się dany uczeń)³⁾.

Rozwijanie kompetencji czytania i pisania w nauce języka obcego może więc być postrzegane wielowymiarowo: jako doskonalenie umiejętności rozumienia i interpretacji tekstów pisanych wraz z ich wykorzystaniem w fazie ekspresji ustnej i/lub w redakcji tekstów oraz jako rozwijanie kompetencji uczenia się na podstawie zapisu i lektury tekstów. Właśnie ten drugi aspekt wydaje się być niesłusznie marginalizowany w podejściach dydaktycznych, a przecież, przez świadome rozwijanie kompetencji metajęzykowych i metakognitywnych, czytanie w języku obcym może przyczynić się do kompensowania i doskonalenia funkcjonowania w języku obcym, a także w języku ojczystym i w innych, znanych uczniowi językach.

W przypadku deficytów mowy wykrywanych w trakcie przyswajania języka ojczystego (np. w surdopedagogice) cenne jest zastosowanie w określonych przypadkach metod, wykorzystujących zapis jako element wspomagający rozwijanie kompetencji językowych ucznia. Czy jest możliwe ustalenie podobieństw w specyfice trudności, z jakimi boryka się uczący się języka obcego – zwłaszcza na etapie początkującym – a problemami uczniów z dysfunkcją mowy? Czy dzięki ustaleniu takich zbieżności można wykorzystać (adaptować) niektóre z tych metod na potrzeby dydaktyki językowej? Są to oczywiście pytania o związki pedagogiki

²⁾ W podejściach dydaktycznych zdarza się także, że redagowanie tekstów może wyprzedzać sprawności produktywnie (np. Wenzel, 1991), jednak dla potrzeb niniejszej prezentacji obieram porządek odwrotny, jako najbardziej powszechny.

³⁾ Można też przytoczyć kolejne funkcje czytania w języku obcym, a mianowicie funkcje *estetyczną* i *afektywną* (identyfikowanie się z bohaterem, emocjonalne reakcje czytelnika na przedstawiane treści), związane głównie z tzw. czytaniem dla przyjemności. Skupiłam się jednak bardziej na elementach najistotniejszych z punktu widzenia rozwijania kompetencji językowych.

rewalidacyjnej z dydaktyką językową jako dwóch nauk autonomicznych, pozostających jednak na wspólnym terenie badań interdyscyplinarnych przedsięwziętych przez językoznawstwo, psychologię rozwojową i pedagogikę. Ustalenie związków między tymi dyscyplinami badawczymi nie jest jednak przedmiotem tej pracy. Sformułowane powyżej pytania odniosę bardziej do możliwości zastosowania praktycznych rozwiązań.



Wykorzystanie metod rewalidacyjnych na podstawie zapisu a rozwijanie sprawności językowych i komunikacyjnych w języku obcym

Zapis (zarówno odczytywanie, jak i próby redagowania) jest proponowany jako element terapii u osób z zaburzeniami w rozwoju języka, zwłaszcza w sytuacji, gdy właściwe postrzeganie języka mówionego jest zakłócone⁴⁾. Język pisany stanowi podstawę działań rewalidacyjnych jako główne źródło komunikacji (np. w przypadku osób, u których nie nastąpił rozwój mowy lub nauka innych systemów komunikacji nie przyniosła pożądaných efektów) lub tylko jako suplement kompensujący niedobory komunikacji ustnej.



Terapia zaburzeń mowy przez język pisany w języku pierwszym⁵⁾

Stosowanie zapisu w remediacji trudności obserwowanych w rozwoju języka pierwszego dotyczy następujących kwestii:

- ▶ wspomaganie tworzenia reprezentacji akustycznych za pomocą kodu graficznego (w tym celu jest wykorzystywane dekodowanie – analiza głosek, sylab i wyrazów),
- ▶ organizowania i planowania wypowiedzi na poziomie zdania i wypowiedzi dłuższych (analiza syntaktyczna zdań, wychwytywanie powiązań między nimi),

- ▶ wskazywania elementów stałych w zdaniu, kolejności ich występowania oraz elementów kluczowych pod względem budowania znaczenia najpierw na poziomie zdania, potem przez dostrzeganie łączliwości między nimi, a także między sekwencjami tekstu, dokonywanie oceny funkcjonalności tekstu, jego związków z sytuacją, do której odsyła.

Brak lub zakłócenia w tworzeniu akustycznego wzorca głosek jest częstym problemem uczniów z deficytami pamięci słuchowej. Osadzenie wyobrażenia odbioru głoski (a w efekcie jej produkowania) na obrazie graficznym (matrycy wzrokowej) może przyczynić się do wytworzenia mechanizmów wspomagających, swoistych przyzwyczajęń w kontrolowaniu ustawienia organów artykulacyjnych w fazie produkcji. W razie kłopotów z identyfikacją głosek, przywołanie ich obrazu graficznego spełnia też funkcję kompensacyjną (por. Kurkowski, 1996).

W proponowanych formach terapii zapis wyprzedza ekspresję ustną, pozwalając na utworzenie wzrokowej matrycy ułatwiającej produkcję, ale także, w fazie rozumienia wspomaga, spowalniając i „unaoczniając” przekazywanie treści w razie wystąpienia trudności z odbiorem niektórych elementów komunikatu. Są to najczęściej krótkie elementy (w ćwiczeniach wspomagających prawidłową artykulację – sylaby, wyrazy, zwroty, w ćwiczeniach utrwalających zrozumienie – krótkie zdania).

Jednak również praca z tekstem dłuższym (interpretowanym już w kategoriach dyskursu pisanego) może przyczynić się do rozwoju sprawności językowych zwłaszcza pod względem wzbogacania kompetencji kognitywnej osób z zaburzoną funkcją języka pierwszego. Poważnym bowiem problemem u niektórych osób z deficytami mowy jest kształtowanie się związków logicznych, cechujących dane pojęcie lub zjawisko. Może się zdarzyć, że użycie danego pojęcia jest nieadekwatne do kontekstu (przez zawężenie jego zastosowania w terapii językowej, uczący się może nie przenosić jego znaczenia na

⁴⁾ Zwłaszcza głuchota i niedosłuch, mające miejsce w fazie prelingwalnej, są przyczyną luk i zaburzeń w kształtowaniu się kompetencji językowej i komunikacyjnej. Deficyty mowy mogą dotyczyć również uczniów z zaburzeniami uwagi, z trudnościami w tworzeniu audytywnych wzorców mowy i z nikłą pamięcią słuchową, uczniów niedojrzałych emocjonalnie, a także uczniów dotkniętych dysfazią (zob. Karpińska-Szaj, 2005).

⁵⁾ Używając terminu *język pierwszy* lub *język ojczysty*, mam na myśli język, używany przez otoczenie dziecka, którego opanowanie stanowi cel terapii językowej. Jednak mimo, że chodzi o język narodowy, jego opanowywanie jest dla dziecka z ciężkim deficytem mowy w dużej mierze zbliżone do nauki języka obcego (jest to świadomie ukierunkowany proces). Dla jasności prezentacji, używam tutaj terminów *język pierwszy*, *język ojczysty* synonimicznie.

inne sytuacje) lub zasadza się na niewłaściwie zbudowanym znaczeniu (jest oparte na cechach niedystyngtywnych dla rodzimych użytkowników języka)⁶⁾. Wreszcie lektura tekstów pisanych (zwłaszcza narracyjnych) pozwala uwrażliwić na pojęcia, naturalne dla uczniów nieobciążonych deficytami rozwojowymi, a w przypadku uczniów z deficytem odbioru języka, niektóre powiązania logiczne (np. takie, jak ustalenie chronologii wydarzeń) mogą powodować problemy ze zrozumieniem. Trudności może stwarzać też budowanie tzw. *sytuacji treści* (tworzenie reprezentacji czytanego tekstu) w związku z kłopotami z odniesieniem treści do rzeczywistości pozajęzykowej. W takich sytuacjach proponuje się wizualizację treści za pomocą schematów graficznych i mieszanych (częściowo wspomaganym pismem, a częściowo obrazem), wspomaganie odbioru treści przez odpowiednie ćwiczenia, nakierowujące na przedstawioną treść.

Metody rewalidacyjne z udziałem pisma są proponowane w formie spójnego projektu terapeutycznego (Cieszyńska, 2000; Vinter, 2000), ale mogą też znaleźć częściowe zastosowanie w terapii mowy, będąc składową innych podejść dydaktycznych (np. *kierowanie umysłem* La Garanderie, 1993; nauka czytania *metodą fonetyczno-gestową* Borel-Maisonny, zob. Sacy, 1987)⁷⁾. W przypadku ich ewentualnej adaptacji do potrzeb dydaktyki języka obcego, należy zastanowić się najpierw, czy jest możliwe ustalenie analogii w ich zastosowaniu na gruncie rozwoju języka ojczystego i języka obcego.

Czy można mówić o podobieństwach w trudnościach w nabywaniu języka pierwszego a uczeniu się języka obcego?

Należy się spodziewać, że uczeń z dysfunkcją języka pierwszego (ojczystego) będzie napotykał na podobne trudności w nauce języka obcego. Ponieważ zajmował się już swoimi problemami w terapii języka pierwszego, może także odnieść nabyte już strategie pracy do

sytuacji uczenia się języka obcego. Analogia rodzaju trudności wśród tej grupy uczniów jest więc stosunkowa duża.

Jednak uczeń bez niedoborów językowych może również napotykać na różnego rodzaju trudności w nauce nowego języka. Są one związane z indywidualnymi cechami stylu poznawczego i stylu uczenia się (np. przewaga zapamiętywania wzrokowego nad słuchowym, lub odwrotnie), z brakiem wypracowanej umiejętności uczenia się języka (brak transferu strategii językowych i komunikacyjnych, stosowanych w języku rodzimym i innych znanych językach na sytuacje nauki kolejnego języka, fałszywe wyobrażenia o komunikacji językowej, ale także o sposobach uczenia się języka, niewłaściwe przyzwyczajenia). Nawiązanie do nabytej już wiedzy dotyczącej podsystemów języka ojczystego, a także nawiązywanie do technik i strategii uczenia się języka, zweryfikowanych już na gruncie uczenia się innych języków (w tym zwłaszcza języka ojczystego), to działania, które mogą wspomóc budowanie świadomości metajęzykowej i metakognitywnej. Przede wszystkim jednak, przez wprowadzenie do kursu językowego elementów wspomagających opanowywanie języka przez uczniów z deficytami mowy, promuje się postawę akceptacji odmienności i złożoności w rozumieniu/interpretacji zjawisk językowych, jak i w różnorodności dróg ich przyswajania.

Są to oczywiście argumenty za odwoływaniem się do doświadczeń nabytych podczas przyswajania języka pierwszego i podczas nauki innych języków obcych. Przywołane wyżej kwestie są wykorzystywane w tzw. integracyjnych koncepcjach nauki języków obcych, zwłaszcza drugiego języka obcego⁸⁾. Metody pracy używane przez uczniów z trudnościami w rozwoju mowy mogą także dostarczyć dodatkowych sugestii, głównie dlatego, że są one proponowane osobom, dla których język ojczysty jest też w pewnym sensie językiem obcym.

Kolejnym powodem przemawiającym za korzystaniem z metod rewalidacyjnych są

⁶⁾ Mowa tu o zaburzeniach w konceptualizacji rzeczywistości pozajęzykowej (błędne powiązania między znaczeniem a cechą dystyngtywną pojęcia: *pociąg biegnie, czytać trawę, ściana jest blisko biurka* itp.). Opisy takich niedoborów kompetencji językowej są przytaczane zwłaszcza przez specjalistów pracujących z dziećmi niesłyszącymi (np. Kurkowski, 1996; Cieszyńska, 2000).

⁷⁾ Znane są także techniki wspomagające kształtowanie się wrażliwości fonematycznej, co z kolei usprawnia nabywanie kompetencji pisanych (np. tzw. *klocki Rocławskiego* proponowane dla dzieci przedszkolnych, zob. Rocławski, 1993).

⁸⁾ Zob. np. propozycję prof. H. Stasiak (2000) integracyjnego nauczania/uczenia się języka niemieckiego po angielskim.

niektóre podobieństwa między trudnościami, na jakie napotykają uczniowie z zaburzeniami języka pierwszego i uczniowie rozpoczynający naukę języka obcego. Podobieństwa te dotyczą np. stopnia rozwoju sprawności mówionych i pisanych. Osoby przyswajające język pierwszy ze wspomaganiami terapeutycznym często nie mają opanowanych sprawności mówionych przed podjęciem nauki czytania. W sytuacji nauki języka obcego, żadna z czterech sprawności, przynajmniej na początku kursu, nie jest sprawnością dominującą. Czytając pierwsze teksty, a nawet spotykając się pierwszy raz z zapisem w języku obcym, uczeń nie opanował jeszcze sprawności mówionych – ma więc problemy z prawidłową wymową i ze znaczeniem form językowych – elementów leksykalnych i składniowych. Również konceptualizacja pojęć w języku obcym (np. użycie czasów, aspektu czasownika, stosowanie rodzajników) wiąże się z wypracowaniem stosownego podejścia do ujmowania zjawisk językowych, z którym to problemem, jak już wspomniałam, mogą borykać się osoby z zaburzeniami rozwoju języka ojczystego. Problemem są też niedobory kompetencji ściśle komunikacyjnej: są obserwowane reakcje werbalne nieadekwatne do sytuacji, liczne strategie unikowe i maskujące, odmowa udziału w komunikacji, z czym także muszą sobie radzić osoby z zaburzoną pragmatyczną funkcją języka.

Oczywiście uchwycone tutaj podobieństwa nie stanowią o decyzji bezpośredniego przełożenia metod rewalidacyjnych na grunt dydaktyki języków obcych. Taki zabieg byłby tyleż ryzykowny praktycznie, co niespójny metodologicznie. Jednak można się pokusić o przynajmniej kilka propozycji wykorzystania metod rewalidacyjnych w klasie językowej.



Terapia i uczenie się przez zapis inspiracją dla podejść dydaktycznych: kilka przykładów

Częsta jest opinia, że doświadczenia czytelnice w języku ojczystym mogą być wy-

korzystane dla celów obcojęzycznych dopiero od momentu uzyskania przez ucznia pewnego pułapu znajomości języka obcego (zob. Anderson, 1984; Schoonen, Hulstijn i Bossers, 1998 w Dakowska, 2001). Zapewne w tych opiniach utożsamia się czytanie wyłącznie z rozumieniem/interpretacją tekstów pisanych. Z punktu widzenia wspomaganiania nauki języka obcego przez czytanie, a więc także dekodowanie zapisu, analizę pojęć i obserwację organizacji wypowiedzi pisanych, jest możliwe zaproponowanie pracy z zapisem od samego początku nauki języka obcego.

Doświadczenia czytelnice w perspektywie remediacji trudności uczenia się zazwyczaj nie są do końca uświadomione przez uczniów nie napotykających na trudności w użyciu języka ojczystego. Z pewnością jednak takie taktyki są używane (np. podczas czytania tekstów naukowych ze skomplikowanym słownictwem lub w trakcie zbierania informacji i grupowania ich w celu wykorzystania w fazie redakcji) i mogą być przeniesione na grunt języka obcego. Na poziomie podstawowym, a także przez wykształcenie odpowiedniego nawyku na kolejnych etapach nauki, techniki pracy z zapisem mogą odnieść pożądany skutek. Chodzi głównie o techniki zasadzające się na wykorzystaniu zapisu jako elementu wspomagającego niwelowanie trudności w następujących zakresach:

- ▶ przyczynianie się do wykształcania prawidłowych wzorców wymowy (techniki polegające na dekodowaniu i dostarczaniu matryc wzrokowych, ukierunkowujących prawidłową wymowę),
- ▶ zapamiętywanie i utrwalanie słownictwa (stosowanie metodologii wzrokowej w zapamiętywaniu, odnajdowanie słów w kontekście),
- ▶ rozpoznawanie związków międzyzdaniowych i powiązań w tekstach dłuższych przez wizualizację tych związków (schematy i rysunki sytuacyjne).

Przykłady takich technik mogą być następujące:

1. Wspomaganie zapamiętywania wymowy

i użycia nowej głoski przez zastosowanie metodologii wzrokowej⁹⁾:

- Polecenie w celu wywołania obrazu w umyśle:

Proszę obejrzeć i zapamiętać obrazek i zapis (Pokazać bez komentarza):



SZ

kasztan

- Polecenie w celu weryfikacji wzrokowego wywołania w umyśle:

Proszę odtworzyć obrazek i zapis dźwięku **sz** [ʃ] w słowie **kasztan**

(Pozostawić trochę czasu, ukryć obrazek i zapis, poprosić o odtworzenie – może być na piśmie)

- Polecenie w celu wprowadzenia modelu wymowy dźwięku **sz** [ʃ]

Pamiętając o obrazie kasztana i zapisie dźwięku [ʃ] [sz] proszę posłuchać, jak wymówić ten dźwięk: [ʃ] w słowie kasztan.

- Przyswajanie słownictwa z podkreśleniem kolejności elementów do zapamiętania: znaczenia, wymowy, zapisu.

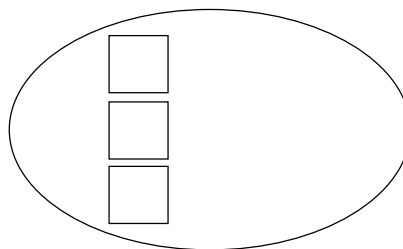
Aby zapamiętać nowe słowo (wyrażenie) w języku obcym, powinienem znać jego znaczenie (sens), wymowę i zapis:

S
sens

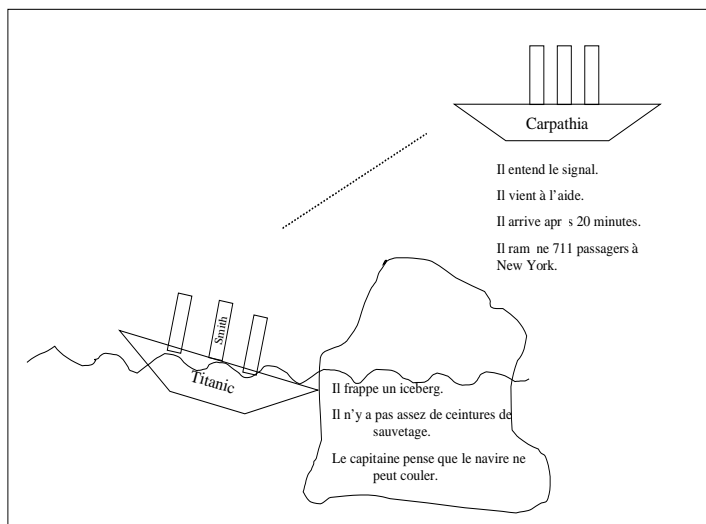
W
wymowa

Z
zapis

W jakiej kolejności powinienem opanować te trzy elementy, aby było mi najłatwiej zapamiętać dane słowo (wyrażenie)? Czy powinienem najpierw znać jego znaczenie? Może chciałbym zobaczyć jego zapis, a może wolałbym utrwalić wymowę? Ustal, jaka kolejność jest dla Ciebie odpowiednia.



- Przykład schematu ułatwiającego zrozumienie opowiadania (historia zatonięcia Titanica opisana w języku francuskim).



Źródło: Zaadaptowano na podstawie Giasson (1995), zob. Karpińska-Szaj, 2005.

⁹⁾ Niniejsza technika nawiązuje do metodologii *Gestion mentale/Kierowanie umysłem*, popularnej na terenie krajów francuskojęzycznych (zob. La Garanderie, 1993; a także Karpińska-Szaj, 2003). *Kierowanie umysłem*, w przypadku trudności z tworzeniem akustycznych wzorców dźwięku (głoski lub szerzej, całego wyrazu) proponuje osadzenie wyobrażenia dźwięku na matrycy wzrokowej (zapis i, jeśli to możliwe, jego desygnat). Aby wywołać akustyczny obraz danego dźwięku, należy najpierw dostrzec jego cechy wizualne (znak graficzny), na podstawie których można dobudować reprezentację dźwięku. Powyższy przykład dotyczy grupy spółgłoskowej **SZ** w języku polskim.



Uwagi końcowe

Z pewnością daleka jest jeszcze droga do wypracowania wspólnej koncepcji nauczania osób z deficytem rozwoju mowy z osobami pełnosprawnymi. Myślę jednak, że obie strony mogą mieć szansę na pełne wykorzystanie swoich doświadczeń w nabywaniu/nauce języka (zarówno doświadczeń nabytych na drodze rewalidacji mowy, jak i tych „zwykłych” na początku nieświadomych, a jednak mogących się przyczynić do doskonalenia umiejętności językowych), jeśli dostrzeże się wszystkie pozytywne aspekty pracy w zespołach o różnych możliwościach i doświadczeniach językowych.

Wpisanie elementów metod i technik rewalidacyjnych do dydaktycznego projektu nauki języka obcego przyczyniłoby się także do zmiany postaw samych nauczycieli języków obcych, którzy nierzadko postrzegają naukę języka obcego przez uczniów z zaburzeniami mowy jako dodatkowy balast niepotrzebnie obciążający i tak już trudną karierę szkolną ucznia z deficytem. Z jednej więc strony uczeń z zaburzeniami w rozwoju mowy mógłby traktować naukę języka obcego jako element terapii mowy, z drugiej zaś, uczeń pełnosprawny zyskałby dodatkową ofertę sposobów uczenia się języka.

Bibliografia

- Cieszyńska, J. (2000). *Od słowa przeczytanego do wydzielnego. Droga nabywania systemu językowego przez dzieci niesłyszące*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Dakowska, M. (2001). *Psycholingwistyczne podstawy dydaktyki języków obcych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Karpińska-Szaj, K. (2003). „Wykorzystanie metody kierowania umysłem w nauce fonetyki języka obcego”. w: *Języki Obce w Szkole 1: 4-9*. Warszawa: Wydawnictwa CODN.
- Karpińska-Szaj, K. (2005). *Pédagogie de la lecture en langue étrangère. Défis rééducatifs*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Kurkowski, Z. M. (1996). *Mowa dzieci sześciolatek z uszkodzonym narządem słuchu*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- La Granderie de, A. (1993). *Les profils pédagogiques. Discerner les aptitudes scolaires*. Paris: Bayard Editions.
- Rocławski, B. (1993). *Słuch fonemowy i fonetyczny. Teoria i praktyka*. Gdańsk: Uniwersytet Gdański.
- Sacy de, C. S. (1987). *Bien lire et aimer lire. Méthode phonétique et gestuelle créée par madame Borel-Maissonny*. Paris: Les Editions ESF.
- Stasiak, H. (2002). „Nauczanie języka niemieckiego jako drugiego języka po angielskim. Konsekwencje dla kształcenia nauczycieli”, w: *European Year of Languages 2001*. (red. T. Siek-Piskozub). Poznań: UAM, s. 291-302.
- Wenzel, R. (1991). *Jak uczyć języka obcego poprzez samodzielne tworzenie tekstu?*. Warszawa: WSIP.
- Vinter, S. (2000). *Quel statut pour l'écrit en l'absence de langage oral? De l'écrit à la langue des signes*. (Travaux Neuchâtelois de Linguistique (TRANEL), 33:99-110 (Le langage écrit: Actes du 6e colloque d'orthophonie/lo-gopédie. Neuchâtel).

(listopad 2005)



WYDAWNICTWA CODN PRODUKUJĄ

Lider WDN

Teresa Janicka-Panek

To już kolejna publikacja z cyklu Biblioteczka WDN. Zeszyty te dostarczają informacji, wskazówek i przykładów prowadzenia wewnątrzszkolnego doskonalenia nauczycieli: organizatorom WDN (liderom), doradcom procesu zmian w szkole (moderatorom), edukatorom, dyrektorom szkół, nauczycielom.





Monika Grabowska¹⁾
Wrocław

Ranek, wieczór, dzień i rok w języku francuskim

W trakcie budowania wypowiedzi w języku francuskim wybór między odpowiednią formą z pary: **an** i **année**, **matin** i **matinée**, **soir** i **soirée**, **jour** i **journée** nieraz budzi wątpliwości uczniów mniej lub bardziej zaawansowanych w nauce tego języka. Tymczasem dystrybucja powyższych wyrazów (ujmując problem w terminach strukturalizmu de Saussure'a) jest często komplementarna i podlega w miarę regularnym zasadom. Tam zaś gdzie kryterium dystrybucyjne okazuje się niewystarczające lub mało operacyjne, skuteczne staje się kryterium semantyczno-pragmatyczne – choć niekoniecznie musi to być element definicji, a konkretnie podkreślany przez wszystkie słowniki językowe aspekt duratywny *année*, *journée*, *matinée* i *soirée*. Kryterium semantyczno-pragmatycznym może być również kontekst użycia czy zakres pola semantycznego, w którym występuje dany wariant (gdyż możemy tu w wielu sytuacjach mówić o wariantach tego samego leksemu).

Niniejszy artykuł jest próbą usystematyzowania reguł stosowania wyrazów **an/année**, **jour/journée**, **matin/matinée**, **soir/soirée** na użytek dydaktyczny, a nie językoznawczy. Z tego też względu nie osiąga on takiego stopnia abstrakcji, który umożliwiłby dogłębne przeanalizowanie podstaw opozycji między tymi wyrazami. W trosce o prostotę wywodu odwołuję się, jeśli tylko jest to możliwe, do kryterium składniowo-dystrybucyjnego, a następnie pragmatycznego – jako najłatwiejszych do przełożenia na praktykę

dydaktyczną. Korzystniej jest przecież przekazać uczniom zasadę, że liczebnik główny wprowadza wyraz *an* (np. *trois ans*), a porządkowy *année* (np. *troisième année*), albo że 1 stycznia życzymy sobie *bonne année*, niż wnikać w zawiłości opozycji semantycznej *an/année*. Z tego też powodu czytelnik oczekujący subtelnej (subtelniejszej niż w słowniku *Le Petit Robert*) analizy semantycznej *an/année*, *jour/journée*, *matin/matinée* i *soir/soirée* zakończy lekturę artykułu zawiedziony. Jego podstawą metodologiczną jest bowiem przede wszystkim gramatyka normatywna, czyli zbiór reguł, który ma na celu poprawne wypowiedzianie się w mowie i piśmie, ale również pobudzenie wrażliwości językowej i krytycyzmu w pracy nad językiem obcym w dążeniu do perfekcji jego opanowania.

Celem artykułu jest również uświadomienie mniej lub bardziej zaawansowanym w nauce języka francuskiego Polakom, że zmiana rodzajnika lub przyimka w związku frazeologicznym, zawierającym kluczowe dla niniejszego artykułu słowa, prowadzi do zmiany jego sensu i/lub dystrybucji (por. *du jour* i *de jour*, *le matin* i *au matin*, *du soir* i *de soirée* albo takie wyrażenia przysłówkowe jak *de jour en jour*, *d'un jour à l'autre*, *du jour au lendemain* i *au jour le jour*).

Po trzecie, i niejako przy okazji, artykuł zwraca uwagę na pewne ciekawostki semantyczno-etymologiczne, na przykład: kiedy *matinée* może oznaczać popołudnie (uwaga! w tym sensie i w niezmienionej formie wyraz przeniknął do

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

języka angielskiego) albo co wspólnego z „dniem” ma abażur (*abat-jour*).

Artykuł przestrzega również przed interferencjami z językiem polskim, jak np. w wadliwie stworzonych przez naszych uczniów konstrukcjach: **aujourd'hui matin*, **une heure de la nuit*.

Przytoczone przykłady (z naciskiem na przykłady, a nie wyczerpujące dane) pochodzą ze słownika *Le Petit Robert, z Francusko-polskiego leksykonu: prawo, ekonomia, handel* Jerzego Pieńkosa (PWN 1995) oraz Internetu. W przypadkach, gdzie uznałam za stosowne wyjaśnienie, podkreślenie lub skonstruowanie sensu danych zwrotów, uciekałam się – z pewną nonszalancją i całkowitym brakiem konsekwencji – do języka polskiego i francuskiego naprzemiennie, biorąc pod uwagę tylko i wyłącznie sensowność, skuteczność i rentowność eksplikacji. I tak w przypadku, gdy wyrażenie francuskie ma ekwiwalent w języku polskim, podawałam ten ekwiwalent (np. *année sabbatique*: urlop naukowy) nie przytaczając długiej definicji w języku obcym (*année de congé accordée dans certains pays aux professeurs d'université, aux cadres d'entreprises pour leur permettre de se consacrer à leurs recherches, parfaire leur formation*). Zwroty nie mające jednoznacznych i niezależnych od kontekstu odpowiedników w języku polskim, często galicyzmy lub przysłówia, zostały z kolei wyekspliyctowane w języku francuskim (np. *long comme un jour sans pain = interminable*). Wyjaśnione zostały oczywiście tylko elementy newralgiczne: rzadkie, idiomatyczne lub uznane za mogące z innych przyczyn budzić wątpliwości, co do sensu.

Na koniec składam serdeczne podziękowania dr Hannie Karaszewskiej oraz Celii Bemez za merytoryczną pomoc w trakcie pracy nad artykułem.



1. AN/ANNÉE

1.1. AN

Wyrazu *an* na oznaczenie roku, lat używamy:

- ▶ **a)** z liczebnikami głównymi, jako miary upływu czasu lub wieku: **vingt ans après**; **elle a quarante ans**; **attendre cent sept ans** (= *indéfiniment, un temps très long*);

- ▶ **b)** w datach: **en l'an 2005** (wyjątkowo, gdyż najczęstszą formą jest *en 2005*); **l'an 250 avant Jésus-Christ**; **s'en moquer comme de l'an quarante** (= *complètement*); **l'an dernier**; **l'an prochain**;
- ▶ **c)** w innych związkach frazeologicznych: **le jour de l'an/ le premier de l'an/ le nouvel an** (= *le 1^{er} janvier*); **bon an, mal an** (= *moyennement*).

1.2. ANNÉE

Wyrazu *année* na oznaczenie roku, lat używamy:

- ▶ **a)** z liczebnikami porządkowymi: **il est dans sa dix-huitième année**; **étudiant de deuxième année**;
- ▶ **b)** z zaimkami przymiotnymi i pytajnymi: **il y a quelques années...**, **après plusieurs années...**; **certaines années...**; **en quelle année...?**;
- ▶ **c)** z przymiotnikami: *c'est une bonne année pour le bourgogne*; **année scolaire**; **année théâtrale** (sezon teatralny); **année ecclésiastique**; **année civile** (rok kalendarzowy); **année courante** (rok bieżący); **année passée/écoulée**; **année prochaine**; **année budgétaire**; **année fiscale**; **année bissextile** (rok przestępny); **année séculaire** (ostatni rok stulecia); **année sabbatique** (urlop naukowy); **année astronomique**; **année lunaire** (rok księżycowy); **année tropique** (rok zwrotnikowy); **les années vertes** (= *adolescence*); **les années folles** (= *les années 1920-1930*);
- ▶ **d)** z konstrukcjami „de + rzeczownik” (o ile wyraz *année* nie jest poprzedzony liczebnikiem głównym): **année de fabrication**; **année de naissance**; **année d'assurance** (ale: *il faut avoir accompli trois ans d'assurance*); **année d'ancienneté** (rok stażu pracy, ale: *il a trois ans d'ancienneté*); **année de lumière** (lub **année-lumière**, rok świetlny); **devoir une année** (ale: *deux ans*) **de loyer à qqn**.

1.3. AN/ANNÉE – OPOZYCJE DYSTYNKTYWNE

Jak widać z powyższych przykładów, możemy spotkać się zarówno z wyrażeniami *l'an dernier*, jak i *l'année dernière* (analogicznie:

l'an passé/ l'année passée; l'an prochain/ l'année prochaine). Aby uzasadnić ich funkcjonowanie, musimy odwołać się do kryterium semantycznego, tj. do opozycji między datą a okresem. I tak, *l'an dernier* należy interpretować jako datę: w zeszłym roku, w roku 2004, zaś *l'année dernière* jako okres: w ciągu zeszłego roku. Zauważmy jednak, że w praktyce nie ma to większego znaczenia i obie formy mogą funkcjonować alternatywnie.

Zasada ta wyjaśnia jednak różnicę między następującymi zdaniami:

(1) *Il y a bien deux années que je ne l'ai pas rencontré.*

(2) *Je l'ai rencontré il y a deux ans.*

Pierwsze zdanie kładzie nacisk na okres dwóch lat (*deux années*), który upłynął od spotkania, drugie – na przybliżoną datę (*il y a deux ans*).

Podobna reguła rządzi funkcjonowaniem syntagm **par an** i **par année**. *Par an* (w znaczeniu rocznie, co rok) ujmuje *an* jako jednostkę upływu czasu, zaś *par année* (latami) odnosi się do okresu, z którego pochodzą dane. Popatrzmy na przykładowe zdania:

(3) *Il gagne 100 000 par an.*

(4) *Les fiches sont classées par année.*

A oto jeszcze kilka słownikowych przypadków użycia *année* w tym znaczeniu: **fin de l'année** (koniec roku bieżącego) i **fin d'année** (koniec roku jako okres świąteczny, cf. *fêtes de fin d'année*), **abonnement à l'année**, **les saisons de l'année**, **les années 60**, **souhaiter à qqn une bonne année** i **l'année 2005** (np. *l'année du Brésil en France 2005*).



2. JOUR/ JOURNÉE

Zanim przejdziemy do funkcjonowania słowa **jour** w opozycji do **journée** jako ekwiwalentów polskiego wyrazu „dzień”, zwróćmy uwagę na fakt, że **jour** jest wyrazem polisemicznym i oznacza przede wszystkim (wg *Le Petit Robert*):

- ▶ **a)** światło słoneczne, cf. **lumière du jour**; **le jour se lève (naît, paraît, point)**; **le petit jour** (brzask); **il fait jour**; **le grand (le plein) jour** (światło dnia); **en plein jour** (= *en pleine lumière; au milieu de la journée*); **le jour bais-**

se (tombe); i w wyrażeniach przenośnych: **demain il fera jour** (= *rien ne presse d'agir aujourd'hui*); **beau (belle) comme le jour**; **c'est clair comme le jour** (jasne jak słońce); **être comme le jour et la nuit** (= *opposés*);

- ▶ **b)** świat lub życie, cf. **donner le jour à l'enfant** (= *le mettre au monde*); **voir (recevoir) le jour, venir au jour** (= *naître; apparaître*); **devoir le jour à qqn** (= *avoir pour père ou pour mère*);
- ▶ **c)** światło dzienne, cf. **laisser entrer le jour dans la pièce**; **regarder à la lumière du jour**; **se placer au jour** (ze światłem), **contre jour** (pod światło); **jour insuffisant**; **exposer (étaler, mettre) au grand jour** (= *aux yeux de tous, sans se cacher*);
- ▶ **d)** źródło światła inne niż słoneczne, cf. **abat-jour** (od: *le jour d'une lampe*);
- ▶ **e)** w wyrażeniu **sous un jour**: sposób oświetlenia wydobywający szczególny aspekt przedmiotu, cf. **montrer qqch sous un jour favorable, flatteur, nouveau, insolite**; **connaître qqn sous son véritable jour**;
- ▶ **f)** otwór okienny, cf. **percer un jour dans la muraille**; **jour zénithal** (światlik);
- ▶ **g)** ozdobna dziurka w hafcie, ażur, cf. **faire des jours à un mouchoir**;
- ▶ **h)** dekoracyjne otwory w dowolnym tworzywie, cf. **clôture à jour** (ogrodzenie ażurowe), i w wyrażeniu przenośnym: **percer à jour** (przejrzeć na wskroś);
- ▶ **i)** w wyrażeniu **se faire jour**, w przenośni: otwór na światło dzienne, cf. **la vérité commence à se faire jour** (= *commence à apparaître, transparaître*).



2.1. JOUR WE FRAZELOGII

Jeśli chodzi o konteksty użytkowania słowa **jour** w sensie 'dzień', 'doba', przejrzyjmy najpierw, z punktu widzenia składniowego, najczęściej spotykane zleksykalizowane zwroty, w skład których wchodzi to słowo:

- ▶ **a)** syntagmy przyimkowe:
 - ▲ **à jour** (= *au courant, en tenant compte des données nouvelles*), cf. **mettre à jour un dictionnaire**; **être à jour dans son travail**; **avoir ses comptes à jour**; **tenir sa correspondance à jour**;
 - ▲ **de jour** (= *d'un service de 24h*), cf.

- L'officier de jour** (=de service); **être de jour**;
- ▲ **de jour** (≠ de nuit), cf. **travailler de jour; service de jour**;
 - ▲ **du jour** (=du jour même), cf. **nouvelles du jour; le plat du jour; ordre du jour** (porządek dnia);
 - ▲ **du jour** (=de notre époque, actuel), cf. **le goût du jour; la mode du jour; le héros (l'homme) du jour**;
 - ▲ **d'un jour** (=d'un court espace de temps), cf. **vedettes d'un jour; succès d'un jour**;
 - ▲ **de nos jours** (=à notre époque), cf. **de nos jours, on lit moins qu'autrefois**;
 - ▲ **de tous les jours** (=courant, habituel, ordinaire), cf. **les habits de tous les jours**;
 - ▲ **par jour** (=dans une journée), cf. **boire deux cafés par jour**;
- **b)** syntagmy przysłówkowe:
- ▲ **nuît et jour** lub **jour et nuît** (=continuellement);
 - ▲ **jour pour jour** (=exactement), cf. **il y a dix ans, jour pour jour**;
 - ▲ **jour après jour** (=quotidiennement), cf. **peiner jour après jour**;
 - ▲ **de jour en jour** (=peu à peu, graduellement), cf. **la situation s'améliore de jour en jour**;
 - ▲ **d'un jour à l'autre** (=incessamment), cf. **attendre qqn d'un jour à l'autre**;
 - ▲ **du jour au lendemain** (=en très peu de temps), cf. **cela ne se trouve pas du jour au lendemain**;
 - ▲ **au jour le jour** (=régulièrement), cf. **le travail avance au jour le jour; gagner sa vie au jour le jour** (=en gagnant seulement, chaque jour, de quoi subsister);
- **c)** syntagmy rzeczownikowe:
- ▲ **le jour de l'an** (=le 1^{er} janvier);
 - ▲ **le jour de qqn** (=le jour qui lui est favorable); cf. **rien ne marche aujourd'hui, ce n'est pas mon jour**;
 - ▲ **le jour J** (=le jour fixé pour une attaque ou pour une autre entreprise);
 - ▲ **les jours avec et les jours sans** (=les jours où tout va bien et ceux où tout va mal, par allusion aux restrictions alimentaires en France de 1940 à 1945, aux jours avec ou sans viande, alcool, etc.);
 - ▲ **vieux jours** (=vieillesse);
- **d)** syntagmy czasownikowe:
- ▲ **prendre jour** (=prendre rendez-vous);
 - ▲ **venir à son jour et à son heure** (=au jour fixé par le destin, inéluctablement);
 - ▲ **être dans son bon jour** (=de bonne humeur);
 - ▲ **couler des jours heureux** (=vivre heureux);
- **e)** syntagmy przymiotnikowe:
- ▲ **long comme un jour sans pain** (=interminable);
- **f)** zdania (najczęściej przysłowia):
- ▲ **il ne faut pas remettre au lendemain ce que l'on peut faire le jour même**;
 - ▲ **les jours se suivent et ne se ressemblent pas**;
 - ▲ **à chaque jour suffit sa peine**.

2.2. JOUR JAKO OKOLICZNIK CZASU

Wybór wyrażen przyimkowych, w których pojawia się *jour*, jest w rzeczywistości dużo bogatszy niż lista w podpunkcie a) powyżej. Ze względu na typowo dydaktyczny charakter artykułu zmieściłam w niej po sąsiedzku (podobnie jak w punkcie b) poświęconym syntagmom przysłówkowym) przede wszystkim wyrażenia formalnie (strukturalnie) podobne (jak np. *du jour* i *de jour*), których semantyczne rozróżnienie może sprawić największą trudności uczącym się języka francuskiego. Należy jednak podkreślić, że słowo *jour* wchodzi w skład bardzo licznych syntagm sytuujących wydarzenia w czasie. A oto inne przykłady. Zwróćmy w nich uwagę przede wszystkim na przyimki i rodzajniki, które zmieniają znaczenie wyrażenia:

- **le jour d'avant; le jour d'après**;
- **il y a un jour; dans un jour; sous X jours** (przed upływem X dni);
- **à jour fixe** (ustalonego dnia);
- **ce jour même, ce jour** (a nawet, potocznie, *au jour d'aujourd'hui*);
- **ce jour-là**;
- **un jour, un beau jour** (pewnego dnia – w przeszłości lub któregoś dnia – w przyszłości);
- **un autre jour** (innego dnia), cf. **on verra cela un autre jour**;
- **l'autre jour** (tego/ tamtego dnia – w niedalekiej przeszłości);

- ▶ **un de ces jours** (w niesprecyzowanej przyszłości);
- ▶ **un jour ou l'autre** (prędzej czy później);
- ▶ **chaque jour**;
- ▶ **tous les jours**.

2.3. JOURNÉE JAKO OKOLICZNIK CZASU

Podobnie jak *jour*, *journée* wchodzi przede wszystkim w skład syntagm przyimkowych pełniących funkcję okolicznika czasu:

- ▶ **pendant la journée**;
- ▶ **dans la journée**, cf. **une fleur qui s'épanouit dans la journée** (et se ferme le soir); **gélules à prendre dans la journée** (= *plusieurs fois du matin jusqu'à ce qu'on se couche*);
- ▶ **dans la journée d'hier**;
- ▶ **à la longueur de journée**;
- ▶ **dans le courant de la journée**;
- ▶ **en fin de journée**;
- ▶ **toute la journée, (toute) la sainte journée**.

2.4. JOUR/ JOURNÉE W KALENDARZU

Jour i *journée* są słowami niezbędnymi do określania czasu przy pomocy kalendarza. Zagadnienie to zasługuje na osobny podpunkt, gdyż wychodzi ono poza ramy składni, a konkretnie przedstawionego pokrótce powyżej funkcjonowania syntagm zawierających *jour/ journée* jako okolicznika czasu. Tym samym wkraczamy na teren semantyki: pola semantycznego kalendarza jako spisu dni w roku z podziałem na miesiące i tygodnie wraz z oznaczeniem świąt. A oto najważniejsze przypadki użycia słów *jour/ journée* w tym kontekście:

- ▶ **a) sept jours de la semaine**; przy okazji zauważmy, że Francuzi równie chętnie posługują się w rachubie czasu okresami ośmiu lub piętnastu dni (odpowiednio: *une huitaine (de jours)* i *une quinzaine (de jours)*);
- ▶ **b) lundi est le premier jour de la semaine**, ale: **la journée du dimanche, la journée d'aujourd'hui**;
- ▶ **c) w pytaniu: quel jour sommes nous?**
- ▶ **d) jours pairs et impairs**;
- ▶ **e) dni powszednie: jours ouvrables/ de travail**, dni wolne: **jours fériés**;

- ▶ **f) dni świąteczne: jours de fête**, np. **le jour de Pâques, le jour des Rois** (święto Trzech Króli), **le jour du Seigneur** (dzień Pański, niedziela), **le jour des Morts** (dzień Zaduszny), **le jour de l'an**.

2.5. INNE KONTEKSTY UŻYCIA JOUR/JOURNÉE

Poniżej wymieniamy inne poza umiejscowieniem wydarzenia w czasie konteksty (a tym samym pola semantyczne), w których może się pojawić opozycja między *jour/ journée*. Szczegółowe przebadanie ich funkcjonowania zasługuje z pewnością na odrębny artykuł:

- ▶ **a) w kontekście podróży**:
 - ▲ **avoir une journée de marche, de voyage**;
 - ▲ **c'est à un jour de train**;
- ▶ **b) w kontekście pracy**:
 - ▲ **jour de travail** (dzień roboczy); **jour ouvrable** (dzień roboczy, dzień powszedni); **jour férié** (dzień wolny od pracy); **jour de fête** (dzień świąteczny); **devoir à qqn X jours de salaire**;
 - ▲ **journée (de travail)** (dzień pracy; dniówka), **journée continue** (dzień pracy w ruchu ciągłym, bez przerwy na posiłek); **journée de huit heures; jour/ journée de grève; travailler, être payé à la journée** (za dniówkę), **homme/ femme de journée** (= *qui fait des travaux domestiques à la journée*); **se faire de bonnes journées** (dobrze zarabiać);
- ▶ **c) w kontekście astronomicznym – wyłącznie jour: jour solaire** (doba słoneczna);
- ▶ **d) w kontekście historycznym: les journées de juillet 1830; la journée des Dupes** (= *le 10 novembre 1630, jour où Louis XIII renouvelle sa confiance à Richelieu que l'on croyait disgracié; par extension: événement qui tourne à la confusion de ceux qui s'en réjouissaient*); „**le jour de gloire est arrivé**” (*La Marseillaise*);
- ▶ **e) w kontekście społeczno-obyczajowym: jour de fermeture; jours d'ouverture; jour de repos; jour de promenade; jour solennel, grand jour**, ale: **journée porte ouverte**.

2.6. NAJWAŻNIEJSZE OPOZYCJE DYSTYNKTYWNE MIĘDZY JOUR A JOURNÉE

- ▶ **jour de travail** (dzień pracy)/ **journée de travail** (dniówka);
- ▶ **demi-jour** (półświatło)/ **demi-journée** (pół dnia, w zależności od kontekstu: rano lub popołudnie);
- ▶ **tous les jours** (codziennie)/ **toute la journée** (cały dzień).

2.7. NAJWAŻNIEJSZE OPOZYCJE ZNEUTRALIZOWANE MIĘDZY JOUR A JOURNÉE

Praktycznie zamiennie możemy używać:

- ▶ **pendant le jour** i (częściej:) **pendant la journée**;
- ▶ **des jours entiers** i **des journées entières**;
- ▶ **en fin de journée** i (rzadziej) **à la fin du jour**;
- ▶ **jour d'été, d'hiver...** i **journée d'été, d'hiver**;
- ▶ **le soir d'un beau jour** i **le soir d'une belle journée**;
- ▶ **jour de grève** i **journée de grève**;
- ▶ **jour historique** i **journée historique**.

3. MATIN/MATINÉE

Zarówno *matin*, jak i *soir* (i *jour*) są znacznie częściej używane niż ich korelaty *matinée*, *soirée*, *journée*, które, z semantycznego punktu widzenia, zawierają element duratywny. Odwołując się do strukturalizmu możemy więc pierwszą serię uznać za człony nienacechowane opozycji. Teoretycznie można by więc poprzestać na ustaleniu reguł funkcjonowania członów nacechowanych, pozostawiając człony nacechowane w domyśle jako występujące wszędzie tam, gdzie nie występują człony nacechowane. W ten sposób zubożylibyśmy jednak niniejszy artykuł, który ma na celu, przypomnijmy, również uwrażliwienie na bogactwo i konstrukcję związków frazeologicznych zawierających tytułowe wyrazy – znajdujące się przeciw

w czynnym słowniczku nawet najmniej zaawansowanych uczniów. Opis poranka rozpoczniemy więc krótką listą najczęstszych związków frazeologicznych zawierających słowo *matin*.

3.1. MATIN WE FRAZEOLOGII

- ▶ **a)** syntagmy rzeczownikowe: **le petit matin** (świt); **l'étoile du matin** (= *Vénus*);
- ▶ **b)** syntagmy czasownikowe: **être du matin** (≠ *être du soir*; = *aimer se lever tôt*);
- ▶ **c)** syntagmy przyimkowe: **de bon/ grand matin** (= *très tôt*); **du soir au matin** (= *toute la nuit*); **du matin au soir** (= *toute la journée; sans arrêt*, cf. *cet enfant brille du matin au soir*);
- ▶ **d)** syntagmy przysłówkowe: **le matin et le soir/ matin et soir**, cf. **deux comprimés, matin et soir**.

3.2. MATIN JAKO OKOLICZNIK CZASU

Jeśli chodzi o użycie słowa *matin* w funkcji okolicznika czasu, najdelikatniejszym problemem jest opanowanie odpowiednich przyimków i/lub aktualizatorów (*articles* i *adjectifs démonstratifs*). Warto przypomnieć naszym uczniom o poprawnych konstrukcjach:

- ▶ **le matin**, cf. *ne pas travailler le matin* (= *dans la matinée*);
- ▶ **ce matin** (UWAGA! Nigdy kalka z polskiego: **aujourd'hui matin*);
- ▶ **un beau matin, un de ces quatre (matins)** (= *un beau jour*);
- ▶ **le 23 mars au matin; la veille au matin; chaque jour au matin**;
- ▶ **dimanche matin; hier matin; demain matin**;
- ▶ **une heure du matin**.

3.3. MATINÉE

Słowo *matinée* może, paradoksalnie, w zależności od kontekstu oznaczać różne pory dnia:

- ▶ **a)** poranek, cf. **une matinée de printemps**;
- ▶ **b)** przedpołudnie, cf. **travailler deux ma-**

tinées par semaine, début/ fin de matinée (wczesne/ późne przedpołudnie lub wczesny/ późny ranek);

- ▶ **c)** popołudnie, cf. **matinée musicale, littéraire, dansante** (=réunion, spectacle qui a lieu l'après-midi).

Warto również przypomnieć w tym miejscu zwrot **faire la grasse matinée**, znany zapewne polskiemu słowem, francuskim *lève-tard (qui sont du matin)*.

3.4. DO ZAPAMIĘTANIA: RÓŻNICE I PODOBIENSTWA

- ▶ **au matin, ale dans la matinée;**
- ▶ **un matin d'hiver, une matinée d'octobre** (opozycja praktycznie zneutralizowana);
- ▶ **ce matin** (uwaga na niepoprawną kalkę z polskiego **aujourd'hui matin*);
- ▶ **une heure du matin** (a nie, wzorem polskim: **une heure de la nuit*)

4. SOIR/ SOIRÉE

W języku polskim *soir* i *soirée* przekładają się na dwie pory dnia:

- ▶ **wieczór**, cf. **repas du soir** (wieczorny posiłek), **le journal télévisé du soir** (wieczorne wydanie dziennika telewizyjnego); **les longues soirées d'hiver, les programmes télévisés de la soirée; robe (tenue) de soirée** (choć również: **robe de soir**);
- ▶ **soir** może odpowiadać również polskiemu popołudniu, cf. **la presse du soir** (prasa popołudniowa).

4.1. SOIR

Soir występuje jako okolicznik czasu w następujących konstrukcjach: **le soir** (np. *sortir le soir*); **ce soir** (nie: * *aujourd'hui soir*), **à ce soir; un soir; hier soir; hier (la veille) au soir; demain soir, le quinze mai au soir; à six heures du soir; chaque soir; tous les soirs; tous les samedi soir(s); du matin au soir; du soir au matin;**

Warto również zapamiętać zwrot **être du soir** (≠*être du matin*).

4.2. SOIRÉE

W funkcji okolicznika czasu *soirée* występuje w konstrukcjach **en soirée** (≠*en matinée*, cf. **projeter un film en soirée**) i **en fin de soirée**.

Soirée ma również znaczenie „wieczorek” (cf. **soirée dansante, littéraire**).

Oczywiście, nie namawiamy nikogo do przeprowadzenia zajęć, w czasie których zostałyby wprowadzone wszystkie powyższe konstrukcje i reguły. Jednak my, nauczyciele, powinniśmy je znać, aby w miarę konieczności rozwiewać wątpliwości naszych uczniów. A więc: sprawdźmy się najpierw sami rozwiązując poniższy kwiz. Następnie możemy go zaproponować studentom i uczniom, którzy są na poziomie B1, B2 *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego*.

ĆWICZENIE 1. Wybierz odpowiednią formę.

1. Il habite ici depuis vingt ...
a) ans b) années
2. J'ai été à Rome ...
a) l'an dernier b) l'année dernière
c) l'an passé d) l'année passée
3. Je n'ai pas vu mon frère depuis plusieurs ...
a) ans b) années
4. Combien de livres lisez-vous par ...
a) an b) année
5. Ce stage est destiné aux professeurs de langue ayant au minimum trois ... d'ancienneté.
a) ans b) années
6. Comment passez-vous les fêtes de ... ?
a) fin de l'année b) fin d'année
7. ... de travail n'était pas très facile.
a) Mon premier an
b) Ma première année
8. Il faut absolument que je remette mes comptes ...
a) à jour b) au jour
9. Il vit ..., sans se préoccuper de l'avenir.
a) de jour en jour b) d'un jour à l'autre
c) au jour le jour d) du jour au lendemain
10. Elle est dans son neuvième mois. Le bébé peut naître ...
a) de jour en jour b) d'un jour à l'autre
c) au jour le jour d) du jour au lendemain
11. Rien n'est sûr. Notre situation économique peut changer ...
a) de jour en jour b) d'un jour à l'autre

- c) au jour le jour d) du jour au lendemain
12. Quel est l'ordre ... ?
a) de jour b) du jour
13. Ce soir, je suis occupé. On ira au cinéma ...
a) un autre jour b) l'autre jour
c) le jour J
14. ... je me suis couché de bonne heure. J'étais très fatigué.
a) Un jour b) Un autre jour
c) L'autre jour d) Un de ces jours
15. Qu'est-ce que tu as fait...?
a) de ton jour b) de ta journée
c) toute la journée d) tous les jours
16. Le village de mes grands-parents se trouve à ... de voyage.
a) une demi-journée
b) un demi-jour
17. J'ai des obligations à régler ...
a) du jour au lendemain
b) le matin c) dans la matinée
18. Le projet a été terminé ...
a) le 2 mai au matin
b) le 2 mai le matin
c) le matin du 2 mai
d) aujourd'hui matin
19. Je ne suis pas sorti ...
a) du soir b) un soir
c) au soir d) le soir
20. Qu'est-ce qui va se passer samedi...?
a) en soirée b) soir
c) au soir d) en fin de soirée

ĆWICZENIE 2. Przetłumacz na język francuski:

1. W którym roku Polska weszła do Unii Europejskiej?
2. Jaka jest twoja ulubiona pora roku?
3. O szóstej rano jest już jasno.
4. Chciałbym to obejrzeć w świetle dziennym.
5. Te wyniki ukazują nasz projekt w korzystnym świetle.
6. Przyjechalіśmy tutaj dwa lata temu, co do dnia.
7. Jego zdrowie poprawia się z każdym dniem.
8. Zadzwoń do Ciebie na dniach.
9. Sąsiedzi imprezowali do drugiej w nocy.
10. Dzisiejszy dzień był naprawdę wyjątkowy.
11. Dzień otwartych drzwi jest organizowany raz do roku.
12. Dziś kończę pracę wczesnym przedpołudniem.

13. W jakie dni jest otwarte muzeum?
14. W soboty uwielbiam wylegiwać się w łóżku do późna.
15. Oglądałeś wieczorne wydanie dziennika telewizyjnego?

ĆWICZENIE 3. Czy wiesz, jak jest po francusku:

- a) rok kalendarzowy, b) rok przestępny, c) urlop naukowy, d) rok świetlny, e) roczny abonament, f) świetlik (rodzaj okna), g) ażur (rodzaj haftu), h) dzienna zmiana, i) dzień roboczy, j) dniówka, k) półświatło, l) spektakl popołudniowy, m) wieczorek literacki, n) bohater dnia, o) strój wieczorowy.

► **Rozwiązania:**

ĆWICZENIE 1. – 1 a; 2 a b c d; 3 b; 4 a; 5 a; 6 b; 7 b; 8 a; 9 c; 10 b; 11 d; 12 b; 13 a; 14 c; 15 b c d; 16 a; 17 a b c; 18 a c; 19 d; 20 a, b, d.

ĆWICZENIE 2. Przykładowe odpowiedzi – **1.** En quelle année la Pologne est entrée dans l'Union Européenne? **2.** Quelle est ta saison de l'année préférée? **3.** À six heures du matin, il fait déjà jour. **4.** Je voudrais le voir à la lumière du jour. **5.** Ces résultats montrent notre projet sous un jour favorable. **6.** Nous sommes venus ici il y a deux ans, jour pour jour. **7.** Sa santé s'améliore de jour en jour. **8.** Je t'appellerai un de ces jours/un de ces quatre. **9.** Les voisins ont fait la fête jusqu'à deux heures du matin. **10.** La journée d'aujourd'hui a été vraiment exceptionnelle. **11.** La journée porte ouverte est organisée une fois par an. **12.** Aujourd'hui je termine le travail en fin de matinée. **13.** Quels sont les jours d'ouverture du musée? **14.** Le samedi, j'adore faire la grasse matinée. **15.** As-tu regardé le journal télévisé du soir?

ĆWICZENIE 3. – a) année civile, b) année bissextile, c) année sabbatique, d) année-lumière, e) abonnement à l'année, f) jour zénithal, g) jour, h) service de jour, i) jour ouvrable, j) journée, k) demi-jour, l) matinée, m) soirée littéraire, n) héros du jour, o) tenue de soirée.

Bibliografia

- Ciesielska-Borkowska S. i in. (1991), *Wielki słownik francusko-polski*, Warszawa: Wiedza Powszechna.
Pieńkoś J. (1995), *Francusko-polski leksykon prawo-ekonomia-handel*, Warszawa: PWN.
Rey-Debore J., Rey A. (red.), (1996), *Petit Robert électronique*, Paris: Le Robert.

(sierpień 2005)

Kreatywny nauczyciel – jeszcze o interesujących lekcjach

*Czemu nie godzić praktyki życia z nauką?
Czemu jej nie wlać w życie i samej życiem nie ożywić?*
Henryk Sienkiewicz *Na marnie*



Nauczyciel jest artystą

Czy lekcja języka obcego musi być schematyczna, monotonna i oderwana od rzeczywistości? Czy musimy uczyć nasze dzieci i młodzież rzeczy, które w czasie ich rozwoju psychologiczno-społeczno-emocjonalnego są spostrzegane jako abstrakcyjne, nieużyteczne i nieprzystające do świata, w którym egzystują – zatem są negowane, wysmiewane i odrzucane. Co zatem zrobić, by uczniowie przychodzili na nasze lekcje z uśmiechami na twarzach i wychodzili z jeszcze większymi a dodatkowo z głową pełną wiadomości?

To zadanie trudne, wymagające nieustannego samokształcenia, podnoszenia kwalifikacji i ciężkiej mozolnej pracy, której efektem będzie to, że nasi uczniowie będą nas lubili, będą lubili nasze zajęcia i będą potrafili w sposób kreatywny wykorzystać zdobytą wiedzę. I to nie tylko wiedzę merytoryczną na temat nauczanego przez nas języka, ale również naukę praktyczną, naukę o życiu.

Dobrze jest znaleźć chwilę, by przypomnieć i odświeżyć sobie wiedzę z zakresu psychologii rozwoju człowieka, obejrzeć kilka programów dla nastolatków, przejrzeć ich czasopisma, a pomysły na ciekawą, przynoszącą efekty lekcję same się pojawiają. Nauczyciel języka obcego musi być twórczy, kreatywny, musi być artystą, ponieważ język obcy, podobnie jak każda inna dziedzina wiedzy, jest formą sztuki.



Psychospołeczne predyspozycje ucznia

▼ **Dzieci** w wieku 3-6 lat nie zadają pytań o sens nauki języka obcego – przyjmują jego po-

jawienie się jako coś oczywistego. Jeśli nauczyciel mówi wystarczająco plastycznie – wykorzystując język ciała, intonację i mimikę, może przekazać dosłownie każdą treść. Osłuchanie ze słowami padającymi z ust nauczyciela w czasie zajęć bardzo szybko doprowadza do stanu, w którym obcojęzyczne zwroty zaczynają funkcjonować w umyśle dziecka samoistnie – maluch bardzo szybko zaczyna kojarzyć słowo *eat* z czynnością jedzenia, bez refleksji nad polskim znaczeniem tego słowa.

Przykład ćwiczeń

Zabawa polega na tym, że dzieci siedzą w grupie – przy stole, czy też na dywanie lub w parku na ławce. Prowadzący zajęcia mówi, żeby sobie wyobraziły, że jutro pójdą na grilla i każde z nich musi wziąć z sobą coś do zjedzenia (można dodatkowo utrudnić zadanie, podkreślając, że dana rzecz musi się zaczynać na tę samą literę, co imię wypowiadającego). I tak każdy po kolei mówi, np. *My name is Asia and I'm going to bring apples.*

To, proste, utrwalające słownictwo i zachęcające do publicznej wypowiedzi ćwiczenie można urozmaicać na wiele sposobów. Możemy zasugerować wymyślony wyjazd na bezludną wyspę, gdzie każde dziecko musi wziąć z sobą jakieś zwierzątko czy też coś, czym się lubi bawić.

Na tym etapie rozwoju psychologicznego dzieci uwiłbiają się bawić (Ross, 2004). Wykorzystajmy zatem ten fakt do nauki słownictwa bądź cyfr. *Bingo* jest jedną z takich gier. Można samemu stworzyć plansze do gry, wcinając potrzebne obrazki a następnie naklejając je na uprzednio przygotowaną planszę z 20–30 kwadratami. Drobna nagroda – w postaci choćby cukierka czy naklejki – będzie znakomitym wzmocnieniem gry.

¹⁾ Autorka jest psychologiem.

▼ W klasach początkowych zapał do nauki bardzo często spada. Chociaż w klasach 1-2 nauka jest jeszcze bardzo ulgowa, to zapał przygasa w obliczu oceniania, które staje się zjawiskiem bardzo stresującym. Trzeba w tym czasie wykazać dużo cierpliwości i sympatii dla uczniów, by pomóc im odnaleźć się w nowej sytuacji i przyzwyczaić do nowych wymagań.

Na tym etapie nauczania należy wziąć pod uwagę fakt, że umiejętność pisania i czytania jest fazą bardzo przez dzieci oczekiwaną, ale równocześnie stanowiącą istotną barierę. W tym momencie może pojawiać się zniechęcenie. Naturalne predyspozycje przestają wystarczać – zaczyna się liczyć systematyczna praca. Podstawowe zagrożenie, jakim jest niepowodzenie, poczucie bycia gorszym od innych, mogą, na ogół nieświadomie, wzmocnić rodzice, zdradzając objawy frustracji. „*Uczysz się już 3 lata i nic nie umiesz!?*”. Pretensja jest adresowana w zasadzie do nauczyciela, ale bardzo często zdarza się, że dziecko ją słyszy, choćby w rozmowach dorosłych.

Trzeba być zatem świadomym rodzicielskiego oczekiwania konkretnych efektów nauki języka. Wzbogaćmy więc swój program nauczania wierszykami, piosenkami, prostymi dialogami, które są nie tylko wyrazem spontanicznej aktywności, ale również z góry wyposażają ucznia w wymierne „dowody” jego postępów.

Przykład ćwiczenia

Nauczyciel sugeruje zabawę w szpiega, tj. wymyśla rzecz, która jest w pomieszczeniu, gdzie wszyscy w danej chwili się znajdują, np. klasa, ogród, park. Prowadzący wypowiada zdanie: *I can spy with my little eye something beginning with... A (aquarium), B (blackboard), C (chalk)* itp. Grę można uprościć do zgadywania np. przedmiotów leżących na biurku. Celem tej zabawy jest utrwalenie znajomości alfabetu oraz poznanego uprzednio słownictwa.

▼ Nauka w klasach 4-6 obejmuje żmudne poznawanie tajników gramatyki. W tym czasie ulega pogłębieniu różnica między dziećmi bardziej i mniej zdolnymi. Na tym etapie wskazane jest dokonanie podziału klasy na grupy – pod względem osiągniętego poziomu sprawności

językowej. Dzieci zakwalifikowane do grupy odbieranej jako słabsza (oficjalnie taka nazwa nie pada, ale wszyscy wiedzą, o co chodzi) przeżywają niekiedy frustrację, ale szybko zaczynają dostrzegać zalety nauki w gronie znających język na mniej więcej jednakowym poziomie. Potencjalna szansa awansu do grupy silniejszej bywa doskonałym czynnikiem mobilizującym, podobnie jak zagrożenie „degradacją”. Umiejętne manipulowanie przez nauczyciela argumentem zmiany przynależności do grupy może przynieść wiele pożytku, choć równocześnie złe jego wykorzystanie (choćby pod presją rodziców, którzy swoje dziecko na ogół widzą w tej lepszej grupie), może narobić wiele szkód.

Dzieci uczą się stosownie do własnych zdolności i chęci.

Przykład ćwiczeń

Powycinajmy różne zdjęcia z gazet i kolorowych magazynów, następnie połóżmy je na stole. Wchodząc do klasy każdy uczeń ma za zadanie wziąć zdjęcie, które mu się w danej chwili podoba lub nie podoba. Następnie w podgrupach każdy argumentuje, dlaczego sięgnął po taki wycinek.

Takie ćwiczenie przede wszystkim skłania uczniów do spontanicznej wypowiedzi. Pomaga utrwalić poznane struktury i czasy gramatyczne.

▼ Na poziomie najstarszych klas szkoły podstawowej, gimnazjum i szkoły średniej nauczyciel jest już tylko dyrygentem, mistrzem, wzorcem. Większość uczniów ma w sobie na tym etapie rozwoju wystarczająco dużo motywacji, by uczyć się – nie dla rodziców czy „pani”, lecz dla siebie. Jest też pewna grupa takich osób, dla których nauka języka nadal stanowi tylko źródło udręki i zmęczenia.

Chciałabym jednak wrócić w tym miejscu do tego, co napisałam wcześniej o oczekiwaniu cudu językowego przez rodziców mniej zdolnych dzieci. Każde dziecko posiada pewien pułap, którego nie przekroczy, niezależnie od ilości czasu przeznaczanego na naukę. Pułap ten jest oczywiście na ogół wyższy, niż faktycznie osiągnięty poziom. Dobra współpraca i pełne zrozumienie między nauczycielem i rodzicami ucznia może doprowadzić do tego,

że osiągnane wyniki będą jak najbliższe temu pułapowi²⁾.

Przykład ćwiczeń

Na tym etapie nauki najważniejsze jest swobodne korzystanie z uprzednio zdobytej wiedzy. Zachęćmy zatem młodzież do wypowiedzania się. Oto kilka stwierdzeń, które zawsze wywołują dyskusję.

10 RULES TO LIVE BY

Be resilient, resourceful, focussed and persistent.

Rule 1 **ANYTHING IS POSSIBLE**

Reach for the stars and you are guaranteed to get further than if you only reach for the moon. Work hard on BELIEVING you can achieve your goal. Low expectations lead to low results.

Rule 2 **WATCH YOUR LANGUAGE**

Negative language continuously puts barriers in our path – I can't, I won't be able to; It's no good for me; I'm not like that etc.. It is very disempowering and energy stealing. Shows great resistance to change. I will do, I can do, I am going to do, I am doing... Much better.

Rule 3 **HOW CAN I?**

Our minds are capable of creating solutions to any desire or question we give it, it is a fantastic problem solver – asking such questions starts our minds searching for the 'how' and after asking enough questions, the answer always comes to us, then we can take action and make it so.

Rule 4 **NOTICE WHAT YOU THINK AND SAY**

Pay attention and notice the strong pull (which may be expressed as anxiety, guilt or anger and frustration) to follow the rules and do, feel, think or be, that which you feel you should. Just notice it. Just watch, to the degree that it does not serve you. Once you notice it and how it does not serve you, the behaviour will fall away naturally. Our unconscious minds work on automatic and it's only by noticing what's going on that we can begin to change it.

Rule 5 **BE HERE – STAY IN THE NOW**

Much of our stress is caused by being 'HERE' but wanting to be 'THERE' or being in the present but wanting to be in the future. It's a split that tears us apart inside. This makes us deaf to the possibilities that may present themselves in the present moment.

Rule 6 **BE AWARE OF YOUR STRENGTHS**

We all have weaknesses and it's valuable to know what they are so that you can work at overcoming

them, however, do NOT neglect to remember and think about your STRENGTHS because knowing and thinking about them will empower you for the NOW and help you to become greater than before.

Rule 7 **TAKE SMALL STEPS**

Set yourself realistic goals to achieve and once achieved set another goal further out. This way you can continuously achieve success. If a goal is too large it may be overwhelming. Remember to look back and see how far you've come. It's easy to forget.

Rule 8 **WE DON'T DO IT ALONE**

Remember firstly that life is a continual journey and that you progress and move forward – so enjoy the journey and don't be fixed on the goal of 'getting there'. Surround yourself with people who are positive and honest to help you keep enthusiastic and optimistic. Use any tools at your disposal to help you to reach your goal – affirmations, mediation, speaking to like minded people, workshops etc.

Rule 9 **AFFIRMATIONS**

Affirmations and positive self talk are powerful resources, simple and free to help on our journey of discovery and enlightenment. Use them everywhere. Write them down and plaster them over the house, make up a chant or a song, change them as necessary but be persistent with them.

Rule 10 **TAKE ACTION**

Even if you're not 100% sure about what action you need to take at this time, any action and decision is better than staying in indecision and uncertainty – remember, if it doesn't work out, you can always change and move in another direction – nothing is fixed in stone, but at least you are moving and not standing still which is totally disempowering.

Remember, the definition of life is growth. Without growth where are you?

10 GREAT WAYS TO TREAT OTHERS

1. Use kind words.
2. Help when you can.
3. Share and take turns.
4. Listen to what others have to say.
5. Be honest and truthful.
6. Think before you speak and act.
7. Remember your manners.
8. Hold your temper.
9. Think about the feeling of others.
10. Work and play fairly.

PEACEFUL CONFLICT RESOLUTION

1. Respect the right to disagree.

²⁾ op.cit – Ross.

2. Express your real concerns.
3. Share common goals and interests.
4. Open yourself to different points of view.
5. Listen carefully to all proposals.
6. Understand the major issues involved.
7. Think about probable consequences.
8. Imagine several possible alternative solutions.
9. Offer some reasonable compromises.

TEN NATIVE AMERICAN INDIAN COMMANDMENTS

1. Remain close to the Great Spirit.
2. Show great respect for your fellow beings.
3. Give assistance and kindness wherever needed.
4. Be truthful and honest at all times.
5. Do what you know to be right.
6. Look after the well being of mind and body.
7. Treat the earth and all that dwell there on with respect.
8. Take full responsibility for your actions.
9. Dedicate a share of your effort to the greater good.
10. Work together for the benefit of all humankind.

Źródło: *Rompa-Winslow catalogue 2004/2005*.



Zakończenie

We współczesnym świecie znajomość języków obcych stała się fundamentem komunikacji międzyludzkiej. Wszyscy musimy wskazywać dzieciom korzyści płynące z jego znajomości i cieszyć się osiąganymi postępami. Pośpiech, nadmierne ambicje, brak akceptacji dla istnienia pułapu możliwości ucznia, to wszystko może tylko mu zaszkodzić. Jeśli jednak jesteśmy kreatywni, umiemy wzbogacić swoje zajęcia odpowiednio dostosowanymi do poziom nauczania grami i zabawami, sukces jest gwarantowany. Pamiętajmy, że gry i zabawy mogą dawać możliwość poznania języka w praktyce. To nie to samo, co sucha wiedza z podręczników. Nie bez znaczenia jest też fakt, że nauka przez grę jest bardzo przyjemna, a w dodatku gracz nie ma poczucia, że uczy się!

Bibliografia

Rompa-Winslow catalogue 2004/2005, Chesterfield, Derbyshire.

Ross V. (2004), *Psychologia dziecka*, Warszawa: WSiP.

(luty 2005)

Alicja Burkat¹⁾
Myślenice

Gry i zabawy jako element wspomagający nauczanie języków obcych

Wykorzystanie gier i zabaw w nauczaniu języków obcych cieszy się od dłuższego czasu coraz większym zainteresowaniem. Gry i zabawy dydaktyczne nie są obecnie „egzotycznym” elementem lekcji. W podręcznikach, zeszytach ćwiczeń i materiałach pomocniczych do nauki języka wzrosła znacznie liczba zabawowych form ćwiczeń. Stanowią one nie tylko mile widzianą przez uczniów odmianę, lecz są szczególnie efektywną formą wspomagającą nauczanie języka obcego.

Oczywiście ta forma pracy ma też przeciwników. Czasami słyhać negatywne głosy:

- ▶ Co zabawa ma wspólnego z nauką?
- ▶ Na lekcji nie ma czasu na zabawę, trzeba realizować program.
- ▶ Przy licznej klasie ta forma lekcji nie ma sensu.
- ▶ Uczniowie powinni pracować, a nie tracić czas na zabawę.
- ▶ Przygotowanie materiałów zajmuje zbyt dużo czasu.

Wiele osób reprezentuje pogląd, że na lekcji można się albo uczyć, albo bawić, ale obie rzeczy naraz wykluczają się. Niektórzy nauczyciele stosują zabawę jako formę nagrody,

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w Szkole Podstawowej nr 2 w Myślenicach.

inni widzą w niej sposób na wypełnienie wolnego czasu na lekcji, stosując ją na przykład na zastępstwach, niektórzy traktują ją wyłącznie jako element odprężenia.

Czy w takim razie nauka przez zabawę to dobry pomysł? Na pewno tak. Gry i zabawy dają możliwość uczyńnienia zarówno materiału, jak i samego procesu nauczania ciekawszym i bardziej atrakcyjnym. Pomagają konstruować ciekawsze ćwiczenia, dają uczniom radość w manipulowaniu różnymi elementami i naturalną przyjemność dochodzenia do zamierzonego celu albo po prostu radość, jaką przynosi praca z atrakcyjnym materiałem.

Ważnym elementem w nauce języków obcych jest motywacja. Aby uczeń intensywnie i z zainteresowaniem zajął się przeznaczonym do opanowania i utrwalenia materiałem, konieczne jest, by go do tego odpowiednio zmotywować. Teksty, ćwiczenia, procesy odnajdywania reguł powinny być tak różnorodne, jak to tylko możliwe. Motywacja wzrasta, kiedy w uczniu jest wzbudzana ciekawość, kiedy włączamy do lekcji ciekawe formy pracy a bodźce są odbierane wszelkimi możliwymi kanałami. Motywująca siła gier i zabaw jest bezsporna. Zdobyta w ten sposób wiedza jest też lepiej i na dłużej zatrzymywana. Dzięki „zabawowym wstawkom” uczniowie ćwiczą szybciej i efektywniej. Gry mobilizują zmęczoną grupę do działania, przyczyniają się do tego, by duże pokłady energii zostały skierowane na osiągnięcie zamierzonego celu. Lekcja z wykorzystaniem gier i zabaw sprawia uczniowi satysfakcję i mobilizuje go do skupienia uwagi. Zabawa na lekcji może być nauką, a nauka ta nie tylko nie traci na swojej efektywności, ale zyskuje.

W zabawie wzrasta motywacja do pracy – również do pracy z tak trudnym materiałem, jak na przykład gramatyka języka obcego. Zabawowe formy ćwiczeń umożliwiają utrwalanie i powtarzanie różnych struktur w mniej „suchy” a bardziej „żywy” sposób. Gramatyka odgrywa w nauce języków obcych szczególną rolę, jest jednak odczuwana przez uczniów jako zło konieczne. A więc nauczyciel stara się możliwie efektywnie prezentować nowe zjawiska gramatyczne, potem uczniowie są zmuszeni te nowe struktury ćwiczyć i stosować, muszą przetwarzać i wstawiać, uzupełniać i składać,

przyporządkowywać, pytać i odpowiadać. Jak można tę pracę ułatwić i uatrakcyjnić? Właśnie przez włączenie do lekcji gier i zabaw. Poważny cel lekcji i zabawa nie wykluczają się, gdyż przyjemność, jaką dają elementy zabawowe, wyzwala energię, która pozwala osiągnąć „poważny” cel lekcji.

Gry i zabawy dydaktyczne gwarantują lekcję ukierunkowaną na działanie. Zalety takiej formy są niezaprzeczalne. W tego rodzaju zajęciach uczniowie wspólnie coś robią, coś, co prowadzi do konkretnych rezultatów. Lekcja taka łączy w sobie myślenie i działanie. Wystarczy pobudzić ciekawość, humor i kreatywność ucznia. Powinien on odkryć, że nauka, nawet nauka gramatyki, może sprawiać przyjemność. Uczeń wykazuje się dużą aktywnością i w rozmaity sposób rozwiązuje problemy (przy pomocy oczu, uszu, ust, rąk i nóg). Nauczyciel stosuje wiele różnych bodźców a uczeń odbiera je różnymi zmysłami.

Dlaczego bawimy się na lekcjach? Ponieważ przynosi to wiele korzyści. Oto najważniejsze z nich:

- ▶ uczeń zauważa, że uczy się nie dla odległej przyszłości, lecz że język obcy daje się bezpośrednio wykorzystać i zastosować,
- ▶ zabawa przynosi odprężenie, a w stanie odprężenia uczymy się lepiej i szybciej,
- ▶ przez niezamierzoną naukę zatrzymujemy więcej informacji,
- ▶ również słabsi uczniowie mogą brać czynny udział w zabawie i ćwiczyć z innymi,
- ▶ gry i zabawy pozwalają na równoczesny aktywny udział w lekcji wielu uczniów równocześnie,
- ▶ wpływają na wzrost motywacji,
- ▶ wzmacniają pozytywne nastawienie do przedmiotu,
- ▶ rozwijają zdolność komunikowania się w różnych sytuacjach,
- ▶ mogą być używane do rozwijania czterech sprawności językowych, gdyż struktury językowe mogą być utrwalane przez zabawowe ćwiczenia w mówieniu, czytaniu, pisaniu i słuchaniu,
- ▶ pomagają przy przezwyciężaniu zmęczenia,
- ▶ przyczyniają się do wzrostu koncentracji uczniów,
- ▶ służą do rozluźnienia i urozmaicenia lekcji,

- ▶ mogą przygotowywać ucznia na działania w realnych sytuacjach,
- ▶ uczniowie zapominają, że nauczyciel ich uczy a oni się uczą,
- ▶ nauczyciel jest uwolniony od konieczności ciągłego korygowania błędów, co często stresuje uczniów.

Gry i zabawy na lekcji są ważne nie tylko przy wprowadzaniu, utrwalaniu i ćwiczeniu różnych zjawisk językowych, ale mają także duży wpływ na emocje i osobowość ucznia:

- ▶ ułatwiają kontakty w klasie,
- ▶ poprawiają atmosferę,
- ▶ wspomagają gotowość do kooperacji (uczniowie mogą sobie nawzajem pomagać),
- ▶ rozwijają zdolność do empatii, tzn. umiejętność wczuwania się w role innych,
- ▶ pozwalają dzielić się doświadczeniami,
- ▶ rozwijają kreatywność uczniów,
- ▶ redukują strach i zahamowania (uczniowie mogą się „schować” w pracy partnerskiej czy grupowej),
- ▶ pozwalają odczuwać przyjemność, jaką daje mówienie i radość, jaką daje poczucie sukcesu,
- ▶ cisi i nieśmiali łatwiej przezwyciężają nieśmiałość i strach przed mówieniem,
- ▶ uczniowie zmieniają często miejsca w klasie, co pozwala im się lepiej poznać,
- ▶ wzrasta poczucie przynależności do grupy.

Co decyduje o efektywnym wykorzystaniu gier i zabaw na lekcji? Aby przyniosły one oczekiwane rezultaty należy przy ich wyborze i przygotowaniu odpowiedzieć sobie na kilka pytań:

- ▶ Dlaczego chcę bawić się z moimi uczniami? Jakie stawiam sobie cele, jakie postępy językowe powinny zostać osiągnięte?
- ▶ Czy planowana gra może zaciekać uczniów? Czy odpowiada ich wiekowi i zainteresowaniom?
- ▶ Jaką wiedzę i doświadczenie muszą uczniowie wnieść do gry?
- ▶ Jak brzmią reguły gry? Czy są jasne, proste i jednoznaczne?
- ▶ Czy trzeba podzielić klasę na grupy? A jeżeli tak, to według jakiego kryterium?
- ▶ Jakie materiały, rekwizyty czy inne pomoce dydaktyczne należy przygotować do lekcji?

Duże znaczenie ma odpowiednie objaśnienie reguł zabawy. Wszystko musi być wyjaś-

nione prosto, jasno i krótko, tak aby zasady gry były dla wszystkich zrozumiałe i aby uczniowie nie zadawali ciągle pytań, dotyczących przebiegu gry.

Cały czas musimy oczywiście pamiętać o tym, że zabawa nie może być przeprowadzana dla czystej przyjemności uczniów. Ten element lekcji nie jest bezcelowy ale ukierunkowany na konkretny cel, pomaga mianowicie w rozwoju intelektualnych, społecznych, kreatywnych i estetycznych kompetencji uczniów.

Zabawy muszą być wprowadzane z konkretnym zamiarem. Nauczyciel dąży do osiągnięcia celu nauczania, który dzięki zabawie może być bardziej motywująco, intensywniej i efektywniej urzeczywistniany. Należy zwrócić baczną uwagę na dobór i dopasowanie gier dydaktycznych do celu i tematu lekcji. Trzeba zastanowić się, jak gry pasują do naszej lekcji. Powinny one stanowić integralną część składową procesu nauczania. Mamy do wyboru trzy możliwości włączenia gry do lekcji:

- ▶ zanim zostaną wprowadzone nowe struktury, po to, by zorientować się, jaką wiedzę uczniowie już posiadają,
- ▶ po wprowadzeniu nowych struktur, żeby ustalić, jak dużo informacji uczniowie zatrzymali w pamięci,
- ▶ do powtórzenia i utrwalenia określonego zakresu materiału.

Przy włączaniu gier do lekcji musimy też wiedzieć:

- ▶ jaki cel chcemy osiągnąć,
- ▶ czy gra jest dostosowana do poziomu uczniów, do ich wieku i dojrzałości,
- ▶ czy gra jest łatwa do zrozumienia i przeprowadzenia,
- ▶ ile czasu potrzeba na przeprowadzenie gry i czy to się opłaca w zaplanowanej przez nas lekcji.

A jaka jest rola nauczyciela przy grach i zabawach na lekcji? Jego główne zadanie polega na tym, by usunąć wszelkie przeszkody i stworzyć uczniom jak najbardziej sprzyjające warunki. Aktywny udział nauczyciela podczas zabawy jest niewielki. Pomaga, kiedy jest to potrzebne, ale przede wszystkim obserwuje. Korekta błędów jest przeprowadzana bardzo ostrożnie. Jego produktywnie milczenie wyzwala u uczniów dużą porcję aktywności i daje

nauczycielowi możliwość obserwowania ich zachowania.

Wiele gier dydaktycznych tworzy ten sam schemat, który w różny sposób może być wypełniany treściami. Nauczyciel ma możliwość zmieniania gry według własnego uznania, może zaadaptować ją do własnych potrzeb analizując wiedzę, doświadczenie i zainteresowania swoich uczniów oraz cel lekcji. Nie tylko treści mogą ulegać zmianie, również reguły gry można zmieniać, jeżeli jest to w danej sytuacji korzystne. Większość gier daje się łatwo dopasowywać i zmieniać zarówno pod względem treści, jak też pod względem stopnia trudności.

Jakie są najpopularniejsze gry i zabawy, które możemy wykorzystać w nauczaniu języków obcych? Które są szczególnie przydatne i najbardziej lubiane przez uczniów? Oto przykłady:

- ▶ gry pamięciowe do których należy zaliczyć przede wszystkim „memory”,
- ▶ gry z wykorzystaniem kart – do najpopularniejszych należą „kwartety”,
- ▶ domino językowe,
- ▶ gry polegające na dobieraniu pasujących do siebie elementów, na przykład puzzle zdaniowe,
- ▶ gry ruchowe, a wśród nich popularna szczególnie wśród najmłodszych uczniów pantomima,
- ▶ zabawy połączone z pisaniem i rysowaniem (dyktando wizualne, kalambury itp.),
- ▶ zgadywanki,
- ▶ gry – łańcuszki (rozszerzanie, skracanie, zmiana zdań).

Osobną grupę stanowią rymowanki i piosenki. Oferują one szczególne korzyści przez to, że poruszają w uczniach ich sferę

emocjonalną i stwarzają im możliwość zabawy. Mogą być punktem wyjścia do różnych ćwiczeń językowych. Przez powtarzanie słów, rytm czy intonację, jak też dzięki melodii uczeń łatwiej zapamiętuje struktury językowe, intonację i wiele innych elementów istotnych w nauczaniu języków obcych.

Lekcja może sprawiać uczniom przyjemność, może być pasjonująca, trzeba tylko wyeliminować z niej nudę i monotonię. Należy wprowadzić więcej żartu, ruchu, komizmu, więcej zabawy. Pozornie niewyuczalny dla niektórych uczniów język obcy przestaje być taki odległy i nieosiągalny. Nie zabraniajmy więc uczniom bawić się w czasie lekcji. Róbmy to jednak z umiarem pamiętając, że zabawa nie jest lekarstwem na wszystkie problemy i nie zastąpi systematycznej nauki i intensywnego ćwiczenia. Gry i zabawy są tylko jedną z form lekcji, którą należy umiejętnie wykorzystać, by przyniosła korzyści uczniowi, jak i całemu procesowi nauczania.

Bibliografia

- Bohn, Schreiter (1992), *Sprachspielen für Deutschlerner*, Leipzig: Langenscheidt.
- Götze, L. (1993), „Lebendiges Grammatiklernen”, w: *Fremdsprache Deutsch*, 2/1993, Heft 9: Lebendiges Grammatiklernen.
- Grätz, R. (2001), „Vom Spielen. Leben, Lernen”, w: *Fremdsprache Deutsch*, Heft 25: Spielen- Denken- Handeln.
- Jung, L. (2001), *99 Stichwörter zum Unterricht Deutsch als Fremdsprache*, Ismaning: Max Hueber Verlag.
- Krenn, W. (2002), „Grammatik und Motivation- ein Widerspruch?”, w: *Fremdsprache Deutsch*, Heft 26/2002: Motivation.
- 111 *Kurzrezepte für den Deutsch- unterricht* (1995), Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Spier, A. (1987), *Mit Spielen Deutsch lernen*, Frankfurt am Main: Cornelsen Verlag.

(listopad 2005)

ZAPROSZONO NAS:



Zarząd Główny Towarzystwa Przyjaźni Polsko-Francuskiej na konferencję poświęconą językowi francuskiemu:

Francuski, why not ?

pod honorowym patronatem Ambasadora Francji oraz Ministra Edukacji Narodowej, która odbyła się 20 maja 2006 r. w Warszawie na Uniwersytecie Warszawskim.

Z PRAC INSTYTUTÓW



Beata Walkiewicz¹
Warszawa

Opiekun praktyk pedagogicznych w szkole Projekt realizowany przez Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli we współpracy z Centrum Edukacji Nauczycielskiej Uniwersytetu Wrocławskiego

Najważniejszym celem działań podejmowanych przez Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, zapisanych w misji placówki, jest wspieranie nauczycieli w rozwoju zawodowym. Jednym z obszarów rozwoju zawodowego nauczycieli jest pełnienie przez nich różnych funkcji związanych z awansem pionowym (funkcje zarządzające) oraz z awansem poziomym. W ramach awansu poziomego nauczyciele mogą pełnić różne role, np. opiekuna stażu, doradcy metodycznego, lidera wewnątrzszkolnego doskonalenia nauczycieli, przewodniczącego zespołów przedmiotowych, jak również funkcję związaną z pomocą adeptom zawodu nauczycielskiego, czyli opiekuna praktyk pedagogicznych studentów kierunków nauczycielskich, odbywających praktyki w szkołach i placówkach oświatowych.

Funkcja opiekuna praktyk pedagogicznych z ramienia szkoły, mimo że nieopisana w prawie, jest pełniona w polskich szkołach. Jest bardzo ważna choć, często niedostrzegana i niedoceniana w środowisku oświatowym. A to przecież od nauczycieli, którzy przyjmują na siebie obowiązki opiekuna praktyk, zależy w dużym stopniu możliwość sprawdzenia w praktyce wiedzy i umiejętności nabywanych przez studentów w czasie studiów.

W polskiej oświacie nie ma systemowych rozwiązań związanych z pełnieniem tej funkcji

przez nauczycieli. Dlatego też CODN włączył do swoich zadań projekt *Opiekun praktyk pedagogicznych w szkole*, który ma promować dobre i być może warte naśladowania rozwiązania.

Realizację projektu rozpoczęto w roku 2004 w Pracowni Rozwoju Zawodowego Nauczycieli CODN. Zaplanowano następujące działania:

- ▶ opracowanie programu kursu dla nauczycieli pełniących lub chcących pełnić rolę opiekuna praktyk pedagogicznych w szkole,
- ▶ przeprowadzenie pilotażowego kursu dla nauczycieli, pełniących lub chcących pełnić rolę opiekuna praktyk pedagogicznych w szkole,
- ▶ wydanie publikacji opisującej przykłady prowadzenia praktyk pedagogicznych przez wybrane szkoły wyższe,
- ▶ wydanie poradnika dla opiekuna praktyk pedagogicznych.



Spotkanie konsultacyjne

W marcu 2004 r. w Ośrodku Szkoleniowym CODN w Sulejówku Pracownia Rozwoju Zawodowego Nauczycieli CODN zorganizowała spotkanie konsultacyjne, w którym uczestniczyły osoby związane z realizacją zadań dotyczących

¹⁾ Autorka jest nauczycielem konsultantem w Pracowni Rozwoju Zawodowego Nauczycieli Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli w Warszawie.

praktyk pedagogicznych odbywanych przez studentów. Byli to przedstawiciele szkół podstawowych, gimnazjów, szkół ponadpodstawowych, przedszkoli, zakładów kształcenia nauczycieli, szkół wyższych i wojewódzkich placówek doskonalenia nauczycieli.

W trakcie tego spotkania zajęto się następującymi kwestiami:

- ▶ zadaniami opiekuna praktyk pedagogicznych w szkole i sposobami ich realizacji,
- ▶ kompetencjami opiekuna praktyk pedagogicznych w szkole.

Wypracowano również propozycje merytoryczne i organizacyjne dotyczące kursu dla opiekunów praktyk pedagogicznych w szkole.

Spotkanie to, jak twierdzili uczestnicy, „było doskonałą okazją do wymiany doświadczeń w obszarze praktyk pedagogicznych”, pozwoliło na „spojrzenie oczami innych na osobę opiekuna praktyk w szkole”, „stworzyło okazję do usystematyzowania wiedzy na temat opiekuna praktyk pedagogicznych”²⁾.



Współpraca z Centrum Edukacji Nauczycielskiej Uniwersytetu Wrocławskiego

W ramach kontynuacji projektu *Opiekun praktyk pedagogicznych w szkole* w drugim półroczu 2004 r. Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli nawiązał współpracę z Centrum Edukacji Nauczycielskiej (CEN) Uniwersytetu Wrocławskiego. Powołano zespół autorski składający się z przedstawicieli CEN Uniwersytetu Wrocławskiego i Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli, który opracował wstępną wersję programu kursu dla opiekunów praktyk pedagogicznych w szkołach.

W 2005 r. do współpracy nad programem kursu zaproszono przedstawicieli innych instytucji (szkół, placówek doskonalenia). Dzięki temu spojrzenie na praktyki pedagogiczne było wielostronne i umożliwiała zawarcie w programie kursu wszystkich, istotnych z punktu widzenia pełnienia roli opiekuna praktyk, treści.



Cele i program kursu

Szkolenie pilotażowe dla nauczycieli pełniących funkcję opiekuna praktyk pedagogicznych w szkołach rozpocznie się w drugim półroczu 2006 r. i będzie kontynuowane w roku 2007. Kurs ma być wsparciem dla nauczycieli, którzy podejmują się pełnienia tej trudnej roli – opiekuna osób wiążących swoją przyszłość zawodową ze szkołą.

Założono, że uczestnikami kursu powinni być nauczyciele posiadający co najmniej stopień nauczyciela mianowanego. Nauczyciel mianowany to taki etap rozwoju zawodowego, który zakłada posiadanie umiejętności przekazywania wiedzy innym dorosłym. Jest to umiejętność ważna z punktu widzenia pełnienia roli opiekuna młodych osób wkraczających na ścieżkę kariery nauczycielskiej.

Cele kursu odwołują się przede wszystkim do doskonalenia następujących umiejętności:

- ▶ wprowadzania studenta w rolę nauczyciela i wspierania go w rozwoju zawodowym,
- ▶ podejmowania współpracy oraz organizacji i realizacji praktyk przez opiekuna praktyk pedagogicznych z uczelnią,
- ▶ projektowania i realizacji procesu współpracy ze środowiskiem szkolnym i pozaszkolnym,
- ▶ poddawania refleksji własnej praktyki, w tym:
 - ▲ uświadomienie działania czynników pobudzających i blokujących własny rozwój zawodowy,
 - ▲ wykorzystania pełnienia roli opiekuna praktyk jako okazji do własnego rozwoju.

Program kursu zawiera następujące moduły:

- ▶ współpraca opiekuna praktyk ze studentem,
- ▶ współpraca opiekuna praktyk z uczelnią,
- ▶ współpraca ze środowiskiem szkolnym i pozaszkolnym,
- ▶ rozwój zawodowy opiekuna praktyk,
- ▶ etyka zawodowa opiekuna praktyk.

Podstawą tworzenia wyżej wymienionych modułów w programie było wyodrębnienie obszarów działań istotnych z punktu widzenia osób i instytucji zaangażowanych w realizację

²⁾ Cytowane wypowiedzi pochodzą z ankiet ewaluacyjnych spotkania.

praktyk pedagogicznych, a przede wszystkim z punktu widzenia nauczyciela przyjmującego studenta na praktykę pedagogiczną i szkoły wyższej, kierującej studenta na praktyki do szkoły. W trakcie ustalania treści programu kursu wykorzystano materiały wypracowane na spotkaniu konsultacyjnym. Pomocne okazały się także informacje zawarte w załączniku do rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 września 2004 r. w sprawie standardów kształcenia nauczycieli, dotyczące sylwetki absolwenta studiów i studiów podyplomowych w specjalizacji nauczycielskiej³⁾. W załączniku tym stwierdza się, że „absolwent studiów i studiów podyplomowych w specjalizacji nauczycielskiej powinien być przygotowany do kompleksowej realizacji dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych zadań szkoły. W związku z tym powinien posiadać przygotowanie między innymi w zakresie wybranych specjalności nauczycielskich – psychologii i pedagogiki, dydaktyki przedmiotowej, posługiwania się technologią informacyjną. Poza tym absolwent kierunków nauczycielskich powinien być przygotowany do:

- ▶ współpracy z uczniami i nauczycielami, środowiskiem rodzinnym uczniów oraz pozaszkolnym środowiskiem społecznym w realizacji zadań edukacyjnych,
- ▶ podejmowania zadań edukacyjnych, wykraczających poza zakres nauczanego przedmiotu (prowadzonych zajęć),
- ▶ samodzielnego tworzenia i weryfikowania projektów własnych działań,
- ▶ kierowania własnym rozwojem zawodowym i osobowym,
- ▶ posługiwania się przepisami prawa, dotyczącego systemu oświaty oraz statusu zawodowego nauczycieli”⁴⁾.

Tak nakreślona sylwetka absolwenta pokazuje, jak ważną rolę do odegrania w przygotowaniu studentów do wykonywania zawodu nauczyciela mają nauczyciele przyjmujący studentów na praktyki do szkół i innych placówek oświatowych. To opiekunowie praktyk z ramienia szkoły powinni wprowadzać studenta w środowisko szkolne i pozaszkolne uczniów, pomagać w planowaniu ich własnego rozwoju zawodowego.

Nie jest to możliwe bez kontaktu ze szkołami wyższymi kierującymi studentów na praktyki. Od współpracy uczelni ze szkołami i placówkami, w których studenci odbywają praktyki, w dużej mierze zależy, czy praktyki będą ważnym elementem przygotowania do wejścia w zawód nauczyciela, czy też będą stanowić jeden z elementów studiów „do zaliczenia”, bez dbałości o jakość przebiegu praktyk. Dlatego też cały moduł został poświęcony współpracy opiekuna z uczelnią.

Nie mniej ważny obszar to współpraca opiekuna ze środowiskiem szkolnym i pozaszkolnym w taki sposób, aby student mógł poznać funkcjonowanie placówki, w której odbywa praktyki. Praktyki pedagogiczne nie mogą ograniczyć się jedynie do uczestnictwa w zajęciach lekcyjnych. Moduł współpraca ze studentem pozwoli na dokładne przyjrzenie się wszystkim istotnym aspektom bezpośredniej współpracy nauczyciela z praktykantem.

Wśród treści kursu nie mogło zabraknąć aspektu dotyczącego rozwoju zawodowego, dlatego też zaplanowano moduł rozwój zawodowy opiekuna praktyk.

O tym, że nie można pominąć zagadnienia rozwoju zawodowego opiekuna praktyk, najlepiej świadczą następujące zdania sformułowane przez Christophera Daya – profesora na Uniwersytecie w Nottingham w Anglii, specjalizującego się w dziedzinie rozwoju zawodowego nauczycieli: „*rozwój zawodowy to proces, w trakcie którego nauczyciele, sami lub z innymi, dokonują oceny, uaktualnienia i poszerzenia swojego zaangażowania, a który prowadzi do moralnych celów nauczania. Dzięki niemu nabywają oni i krytycznie rozwijają wiedzę, umiejętności i emocjonalną inteligencję, niezbędne dla prawidłowych, profesjonalnych przemyśleń, planowania i pracy z dziećmi, młodzieżą oraz pracownikami na każdym etapie ich nauczycielskiego życia*”⁵⁾.

W programie kursu jest też moduł zawierający treści z obszaru etyki zawodowej opiekuna praktyk.

Proponowany nauczycielom doskonalący kurs ma być elementem wspierania rozwoju zawodowego nauczyciela w roli opiekuna

³⁾ Patrz. Dz. U. z 2004 r., nr 207, poz 2110.

⁴⁾ Jak wyżej.

⁵⁾ Christopher Day (2004). *Rozwój zawodowy nauczyciela*. Gdańsk: GWP.

praktyk pedagogicznych. Nauczyciele-opiekunowie praktyk powinni mieć duży udział w przygotowaniu studentów do wejścia na drogę zawodową, w planowaniu ścieżki kariery zawodowej. A żeby uczyć tego innych, samemu należy angażować się w ciągły, trwający przez całą karierę rozwój zawodowy.

Przykłady dobrej praktyki

Oprócz opracowania programu kursu i przeprowadzenia pilotażowego szkolenia Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli wyda publikację, zawierającą opis przykładów dobrej praktyki w zakresie organizowania praktyk pedagogicznych przez uczelnie wyższe.

Głównym celem tej publikacji jest promowanie dobrych wzorów współpracy szkół wyższych ze szkołami i placówkami w kształceniu nauczycieli w toku praktyk. Przykłady dobrej praktyki mają stanowić jednocześnie materiał pomocniczy do prowadzenia zajęć w trakcie kursu dla opiekunów praktyk.

Współpracę w tym zadaniu podjęły z CODN następujące uczelnie: Uniwersytet Białostocki, Uniwersytet Jagielloński, Uniwersytet Warszawski, Uniwersytet Wrocławski, Akademia Pedagogiczna w Krakowie oraz Akademia Świętokrzyska.

Zakładamy, że adresatami tej publikacji będą przede wszystkim przedstawiciele szkół wyższych, szkół i placówek przyjmujących studentów na praktyki, placówek doskonalenia nauczycieli, organów nadzoru pedagogicznego⁶⁾.

W publikacji będą poruszone następujące zagadnienia:

- ▶ założenia teoretyczne przyjętego przez uczelnię modelu kształcenia nauczycieli,
- ▶ cele i zadania praktyk pedagogicznych,
- ▶ założenia programowe i organizacyjne praktyk pedagogicznych,
- ▶ realizacja praktyk,
- ▶ ocena praktyk – narzędzia wspomagające ocenę przebiegu praktyk,
- ▶ doskonalenie systemu praktyk – plany na przyszłość.



Podsumowanie

Mamy nadzieję, że zaplanowane w projekcie *Opiekun praktyk pedagogicznych w szkole* działania, a więc szczegółowy program kursu, pilotażowe szkolenie, publikacja przykładów dobrej praktyki będą stanowiły wsparcie dla nauczycieli przyjmujących studentów na praktyki. Pomogą im planować własny rozwój zawodowy jako opiekuna praktyk, ale też staną się pomocne w realizacji innych zadań zawodowych.

Uczelnie wyższe z kolei zostaną zachęczone do sięgania po dobre wzory współpracy ze szkołami i placówkami w zakresie realizacji praktyk pedagogicznych. Od tej współpracy w dużej mierze zależy bowiem powodzenie tak ważnego elementu przygotowania studentów do bycia nauczycielem, jakim są praktyki pedagogiczne.

Współpraca z Centrum Edukacji Nauczycielskiej Uniwersytetu Wrocławskiego zarówno w przygotowaniu programu kursu, jak też jego realizacji, pozwoli na bezpośrednie spotkanie nauczycieli-opiekunów praktyk ze środowiskiem akademickim. Będzie to okazja między innymi do sformułowania wzajemnych oczekiwań co do planowania i realizacji praktyk pedagogicznych i dyskusji na temat istotnych dla obydwu stron kwestii. Obecność w zespole autorskim nauczyciela, który wielokrotnie przyjmował studentów na praktyki, gwarantuje umieszczenie w treściach kursu zagadnień najistotniejszych z punktu widzenia adresata szkolenia. Z kolei przedstawiciele placówek doskonalenia będą gwarantem promowania idei wspierania doskonalenia zawodowego nauczycieli pełniących funkcje opiekunów praktyk w szkole przez instytucje powołane do wspierania rozwoju zawodowego nauczycieli. Warto bowiem starać się o integrowanie instytucji, osób zaangażowanych w realizację praktyk pedagogicznych, aby zapewnić studentom jak najlepsze warunki odbywania praktyk – istotnego elementu przygotowania do zawodu nauczyciela.

Zakładamy, że zmierzenie się z rolą opiekuna studentów może być dla nauczycieli doskonałą okazją do własnego rozwoju zawodo-

⁶⁾ Wydaliśmy już *Europejski profil kształcenia nauczycieli języków* (patrz: IV strona okładki tego numeru), w którym wiele miejsc poświęcono roli, jaką pełnią nauczyciele-opiekunowie praktyk.

wego, poszerzania swojej wiedzy, doskonalenia umiejętności potrzebnych do podnoszenia własnego profesjonalizmu nauczycielskiego.

A jednym z celów działań podejmowanych przez CODN jest wspieranie tego rozwoju. (maj 2006)

Agnieszka Król¹⁾
Warszawa

Inicjatywa FELS²⁾

W procesie dydaktyczno-wychowawczym jest bardzo ważne, aby wszyscy jego uczestnicy mieli możliwość wzajemnej współpracy i większej swobody podejmowania decyzji, a tym samym byli współodpowiedzialnymi za jego sukcesy. Dlatego też podjęto się realizacji inicjatywy FELS.

FELS to otwarte forum dyskusyjne dla rodziców, uczniów, nauczycieli z różnych typów szkół i instytucji związanych z oświatą oraz dla wszystkich innych osób zainteresowanych nowoczesnym rozwojem procesu dydaktyczno-wychowawczego. Przynależność do FELS jest całkowicie bezpłatna, a jedyne stawiane wymagania to podstawowa znajomość jednego języka obcego.

Idea zawiązania inicjatywy FELS pojawiła się w 1993 r., kiedy to w gimnazjum im. Mozarta w Würzburgu przeprowadzono dyskusję na temat *Przedsiębiorstwo szkoła – zażegnwanie kryzysów przez ściślejsze współdziałanie*. Po niej podjęto dalsze inicjatywy. W 1994 r. zorganizowano konferencję, której hasło brzmiało: *Nie narzekać, tylko działać!*. Uczestniczyło w niej 25 osób i wtedy po raz pierwszy użyto skrótu „FELS”. Nazwa powstała od pierwszych liter **FORUM ELTERN LEHRER SCHÜLER** (forum rodziców, nauczycieli, uczniów).

FELS to:

- ▶ inicjatywa funkcjonująca niezależnie od jakichkolwiek związków i partii,
- ▶ otwarte forum dyskusyjne dla Europejczyków, dotyczące rozwoju oświaty,
- ▶ platforma rozwijająca i prezentująca modele oraz projekty różnych grup roboczych,

- ▶ krytyczny obserwator zmian o charakterze oświatowym,
- ▶ grupa wspierająca współistnienie wszystkich uczestników procesu dydaktyczno-wychowawczego.

FELS wychodzi z założenia, że:

- ▶ rozwój oświaty opiera się na wartościach,
- ▶ wszyscy uczniowie i wszystkie szkoły są zdolne do rozwoju,
- ▶ podstawę do osiągnięcia założonych celów oświatowych stanowi współpraca między rodzicami, nauczycielami, uczniami i administracją szkolną.

Na podstawie założeń antropologicznych efektywne przekazywanie kompetencji szkoły musi, według FELS:

- ▶ wspierać tożsamość dzieci i młodzieży,
- ▶ wzmacniać kompetencje społeczne,
- ▶ stwarzać kreatywne pole działania.

FELS przez swoją działalność pragnie zakorzenić i rozwijać następujące wartości:

- ▶ autonomię (jeden ze składników oświaty),
- ▶ współdziałanie (uczestnictwo wielu różnych elementów w życiu szkoły),
- ▶ współpracę między szkołami różnych typów na polu innowacyjnym.

FELS posiada swój zarząd³⁾. Podczas symbolicznego aktu założycielskiego 1.10.2005 r. w Hösbach został powołany komitet doradczy o charakterze międzynarodowym. Ze strony polskiej do rady kompetencyjnej weszli m.in. Barbara Kujawa oraz dr Stanisław Dłużniewski z CODN.

Dotychczasowa działalność FELS to:

- ▶ W 1994 r. w Szkole Gospodarki i Przetwarzania Danych w Würzburgu odbyła się pierwsza duża

¹⁾ Autorka jest asystentką w Katedrze Zarządzania Kapitałem Ludzkim w Wyższej Szkole Menedżerskiej w Warszawie.

²⁾ **FORUM ELTERN LEHRER SCHÜLER** – forum rodziców, nauczycieli, uczniów.

³⁾ Prezydium Magdalena Baur (przedstawicielka gimnazjum), Stephen Greb (przedstawiciel rodziców), Anette Mehler (przedstawicielka szkoły powszechnej), skarbnik – Norbert Baur, sekretarz – Georg Zwack, komitet doradczy.

impieza FELS-u, w której uczestniczyło aż 1400 osób. Nosiła on tytuł: *Nowe formy uczenia się. Targi i prezentacja materiałów do nauki.*

- ▶ W 1995 r. zorganizowano pierwsze wykłady fachowe, powstało plenum zainteresowanych inicjatywą FELS, miał miejsce początek stałej pracy w grupach, systematycznie odbywało się wewnętrzzszkolne doskonalenie nauczycieli (łagodzenie sporów – interakcja tematyczna – superwizja) oraz podjęto działania wspierające szczególnie uzdolnionych.
 - ▶ W 1996 r. nastąpiła stabilizacja grupy FELS, zorganizowano *warsztaty zwrócone ku przyszłości* w Akademii Doskonalenia Nauczycieli w Dillingen, dotyczące wyznaczenia celów na najbliższe lata oraz opracowano pierwszy roczny program.
 - ▶ W 1997 r. do najważniejszych działań można zaliczyć m.in. utworzenie grupy koordynującej, zorganizowanie kursu, dotyczącego rozwoju oświaty w Saksonii (Lipsk, Drezno) oraz wieczorów tematycznych.
 - ▶ W 1998 r. odbył się m.in. FELS-kurs o rozwoju oświaty w Badenii-Württembergii oraz w Szwajcarii (Basel-Herrenberg-Staufen), a także miały miejsce regularne spotkania grupy koordynującej, wykłady oraz wieczory tematyczne.
 - ▶ W 1999 r. ponownie przygotowano roczny program FELS, zorganizowano regularne spotkania grupy koordynującej oraz dzień warsztatowy pod hasłem: *Szkoły innowacyjne*. Odbył się także FELS-kurs o rozwoju oświaty, tym razem w Północnej Westfalii (Bielefeld/Lüdenscheid). W tym też to roku dokonano rozbudowy grupy *wewnętrzzszkolne doskonalenie nauczycieli*.
 - ▶ Kolejny rok – 2000 wniósł także wiele nowego w działalność FELS. Dokonano m.in. daleko idącej specjalizacji w rozszerzonej grupie koordynującej oraz nowego podziału struktury FELS-u; zaczęto prace nad „logo” oraz planowanie konferencji przyszłości. Wydano po raz pierwszy *FELS-Wiadomości*, które od tej pory będą ukazywały się raz do roku. FELS był także współorganizatorem kongresu regionalnego *Innowacje szkolne 2000* w Würzburgu.
 - ▶ W roku 2001 m.in. ukazał się drugi numer *FELS- Wiadomości*, odbyły się imprezy plenar-
- ne, liczne wieczory tematyczne, a FELS-kurs o rozwoju oświaty tym razem miał miejsce w Austrii (w Melk i w Wiedniu). W Würzburgu obchodzono wraz z uczestnikami z czterech krajów tydzień Comeniusa.
- ▶ W 2002 r. kontynuowano wydawanie *FELS-Wiadomości* (trzeci numer), trwały prace projektowe Comeniusa ze szkołami, uniwersytetami oraz instytucjami pedagogicznymi z Finlandii, Francji, Włoch, Holandii, Austrii, Czech, Szwecji i Słowacji. W Würzburgu zorganizowano międzynarodową praktykę społeczną. W tym też roku odbywały się wieczory tematyczne oraz FELS-kurs o rozwoju oświaty w Trentino i południowym Tyrolu. Zorganizowano też seminarium z udziałem przedstawicieli szkół z Trentino i Würzburga, pośredniczono w poszukiwaniu praktyk we Włoszech oraz odbyła się interwencja kryzysowa bawarskich psychologów szkolnych w Erfurcie pod kierunkiem Bernharda Meißnera.
 - ▶ Rok 2003 również wniósł wiele nowości. Kontynuowano wieczory tematyczne, wydawanie rocznika *FELS- Wiadomości*. Zorganizowano praktyki uczniów z Würzburga przy Mistrzostwach Świata w sportach zimowych w Cavalese. Przeprowadzono także cztery kursy o charakterze międzynarodowym na następujące tematy: *Wspieranie uczniów szczególnie uzdolnionych i Pedagogika reform* (w Holandii) oraz *Interwencja kryzysowa i Szkolnictwo zawodowe* (we Włoszech). Natomiast w ramach Comeniusa kontynuowano prace projektowe ze szkołami i uniwersytetami oraz instytucjami pedagogicznymi z Finlandii, Francji, Włoch, Holandii, Austrii, Czech, Słowacji i Niemiec, a uczestnicy wymieniali się doświadczeniami. Zawiązано także sojusz oświatowy na rzecz dzieci.
 - ▶ W 2004 r. zorganizowano trzy międzynarodowe kursy: o interwencji kryzysowej w Danii i w Marienbad, o kształceniu nauczycieli w południowym Tyrolu, o autonomii w Trentino/Włochy. Kontynuowano także prace projektowe w ramach Comeniusa ze szkołami i uniwersytetami oraz instytucjami pedagogicznymi z Finlandii, Francji, Wielkiej Brytanii, Włoch, Holandii,

Rumunii, Austrii, Czech, Szwecji, Słowacji i Niemiec.

- ▶ W 2005 r. zorganizowano międzynarodowe spotkanie młodzieży, seminarium w Brukseli i w Wiedniu o zastosowaniu nowych mediów dla poparcia procesów związanych z rozwojem oświaty. Odbył się także międzynarodowy kurs o pedagogice reform w Holandii, obchodzono Dzień Europejski w gimnazjum im. Hannsa Seidela w Hösbach. Założono także europejskie Stowarzyszenie Europa-FELS. Europa-FELS to europejska jednostka centralna, która łączy i wspiera ponadpaństwowe innowacyjne inicjatywy rozwoju oświaty, pomaga w podejmowaniu odważnych decyzji i stanowi platformę wymiany doświadczeń między różnymi typami szkół z całej Europy. Swoją działalność kontynuowało także praktyczne forum w FELS.

Na lata 2006-2007 planuje się następujące inicjatywy. W 2006 r. zamierza się przede wszystkim zorganizować cztery międzynarodowe kursy:

- ▶ o e-learningu i kształceniu praktycznym (we Włoszech),
- ▶ o kształceniu zawodowym i kształceniu praktycznym (w Wiedniu).

W 2007 r. planuje się trzy międzynarodowe kursy:

- ▶ o e-learningu i kształceniu praktycznym (we Włoszech) oraz o pedagogice reform (w Holandii).

Oczywiście będą także kontynuowane dotychczasowe przedsięwzięcia FELS.

Ta krótka prezentacja doskonale przedstawia, ile już nowego i dobrego dokonało się w FELS. Z roku na rok do forum przystępuje coraz więcej osób z różnych krajów, którym leży na sercu rozwój oświaty. Dzięki tej współpracy możliwe było organizowanie międzynarodowych kursów, konferencji, seminariów, wieczorów tematycznych, imprez plenarnych, wydawanie *FELS- Wiadomości*, a przede wszystkim wymiana doświadczeń i poglądów.

W dzisiejszych czasach wymóg znajomości podstaw jednego języka obcego to żadna przeszkoda, dlatego też zachęcam do przystąpienia do FELS. Wszystkich zainteresowanym otwartym forum dyskusyjnym FELS podaję adres kontaktowy:

Magdalena Baur
Hanns-Seidel-Gymnasium, An der Maas 2,
D 62768 Hösbach
Tel. 0602144989-0
Fax 0602144989-44
Mail: post@europa-fels.org
Mobil 01736888193

(kwiecień 2006)

Anna Jaroszevska¹⁾
Warszawa

Nowe egzaminy Instytutu Goethego. Część IV – Start Deutsch 2²⁾

Egzamin Start Deutsch 2, podobnie jak egzamin Start Deutsch 1, został opracowany w Niemczech pod patronatem Instytutu Goethego w Monachium oraz WBT Weiterbildungs-Testsysteme GmbH we Frankfurcie. Obie instytucje są członkami stowarzyszenia ALTE (Association of Language Testers in Europe). W Polsce egzamin ten po raz pierwszy

został przeprowadzony w czerwcu 2004 r. przez Instytut Goethego w Warszawie. Adresowany jest do starszej młodzieży³⁾ oraz dorosłych uczących się języka niemieckiego. Dokumentuje poziom A2, określony w wytycznych *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego*.

Materiały egzaminacyjne zostały wybrane spośród autentycznych tekstów i częściowo

¹⁾ Autorka jest lektorką języka niemieckiego w Instytucie Germanistyki Uniwersytetu Warszawskiego oraz w Goethe Institut.

²⁾ Część I ukazała się w nr 1/2004 *Języków Obcych w Szkole*, część II w nr 4/2004, część III w nr 1/2005.

³⁾ Dolna granica wieku to ukończone 16 lat.

uproszczone. Dotyczą następujących czterech zakresów tematycznych:

- ▶ sfera prywatna,
- ▶ sfera zawodowa,
- ▶ sfera edukacyjna,
- ▶ sfera publiczna.

Egzamin nie jest związany z jakimkolwiek podręcznikiem czy kursem językowym. W egzaminie Start Deutsch 2 uwzględniono około 50% materiału, którego opanowanie jest niezbędne do zdania egzaminu Zertifikat Deutsch. Podział taki wynika z definicji poziomów Rady Europy:

- ▶ Breakthrough (A1) ⇒ Start Deutsch 1,
- ▶ **Waystage (A2) ⇒ Start Deutsch 2,**
- ▶ Threshold (B1) ⇒ Zertifikat Deutsch.

Osoby przystępujące do SD2 powinny dysponować zasobem słownictwa⁴⁾ z zakresu:

- ▶ Person,
- ▶ Menschlicher Körper / Gesundheit,
- ▶ Wohnen,
- ▶ Umwelt,
- ▶ Essen / Trinken,
- ▶ Dienstleistungen,
- ▶ Arbeit / Beruf,
- ▶ Reisen / Verkehr,
- ▶ Einkaufen / Gebrauchsartikel,
- ▶ Erziehung / Ausbildung / Lernen,
- ▶ Freizeit / Unterhaltung.

Od osób przystępujących do egzaminu wymaga się:

- ▶ rozumienia najważniejszych informacji zawartych w rozmowach dnia codziennego, krótkich zapowiedziach radiowych czy wiadomościach nagranych na automatyczną sekretarkę,
- ▶ selekcjonowania istotnych informacji z krótkich tekstów prasowych, z dotyczących dnia powszedniego ogłoszeń oraz szyldów informacyjnych,
- ▶ umiejętności wypełniania typowych formularzy w sklepach i w Internecie,
- ▶ umiejętności pisania informacji, notatek związanych z życiem codziennym,
- ▶ przedstawiania się w rozmowie oraz wymiany informacji na temat własnej sytuacji życiowej,
- ▶ formułowania pytań i odpowiadania na

pytania w rozmowach na tematy związane z dniem codziennym,

- ▶ negocjowania i uzgadniania w rozmowach dnia codziennego.

Egzamin SD2 składa się z części pisemnej trwającej 70 minut, w skład której wchodzi subtesty: słuchanie, czytanie oraz pisanie, a także z trwającej 15 minut części ustnej, do której każdorazowo przystępuje po dwóch uczestników. Zdającym nie wolno w żadnej z części egzaminu korzystać z dodatkowych pomocy w formie np. notatek czy słowników.

Pierwszą częścią egzaminu SD2 jest słuchanie. Zadaniem zdających jest wykazanie, iż po jedno- lub dwukrotnym wysłuchaniu nagrań potrafią zrozumieć i zanotować najważniejsze informacje, dotyczące np. czasu, miejsca, ceny. Prezentowane teksty dotyczą dnia codziennego i mają charakter dialogu lub monologu. Zadania są poprzedzone przykładami, zaś polecenia nagrano w języku niemieckim. Część słuchanie jest podzielona na trzy zadania. Pierwsze z nich zawiera pięć krótkich zapowiedzi i informacji nagranych na automatyczną sekretarkę. Każdy tekst jest prezentowany dwa razy. Zdający uzupełniają informacje typu, np. godzina, numer telefonu, miejsce spotkania itp. W zadaniu pierwszym można uzyskać łącznie pięć punktów. W zadaniu drugim zamieszczono pięć krótkich informacji radiowych, np. na temat pogody, sportu czy sytuacji na drogach. Po wysłuchaniu każdej z nich należy rozwiązać zadanie typu wielokrotnego wyboru. Nagrania są prezentowane jeden raz. Za każdą prawidłowo wybraną odpowiedź można otrzymać jeden punkt. Łączna liczba możliwych do uzyskania punktów wynosi pięć. W trzecim zadaniu po dwukrotnym wysłuchaniu krótkiego dialogu, należy przyporządkować konkretne informacje do osób, o których jest mowa w rozmowie. Dialog może dotyczyć sfery prywatnej i zawodowej, np. przedstawienia w firmie nowego pracownika czy zaprezentowania stanowiska pracy. Za każdy trafny wybór jest przyznawany jeden punkt. W sumie można uzyskać pięć punktów.

Na wysłuchanie i rozwiązanie zadań przeznaczono łącznie 15 minut. Dodatkowo zdający otrzymują 3 minuty na przeniesienie rozwiązań

⁴⁾ Słownictwo oraz kategorie gramatyczne obowiązujące na egzaminie Start Deutsch 2 zostały opracowane w postaci gotowych list.

na arkusz odpowiedzi. Za każde prawidłowe rozwiązanie jest przyznawany jeden punkt, którego rzeczywista wartość po pomnożeniu przez stały współczynnik „k” wynosi 1,66. W tej części egzaminu można uzyskać maksymalnie 15 punktów ($15 \times 1,66 = 25$ punktów), co stanowi 25% wszystkich możliwych do uzyskania w egzaminie S D 2 punktów.

Część druga to czytanie. Sprawdzana jest umiejętność ogólnego rozumienia trzech rodzajów prostych, autentycznych tekstów dotyczących dnia powszedniego oraz wyszukiwania konkretnych, ważnych informacji. Część ta składa się z trzech zadań, z których każde zostało poprzedzone przykładem. Zadanie pierwsze jest związane z konkretną sytuacją, np. z zakupami w domu handlowym. Zdający na podstawie przeczytanej listy bądź zestawienia ma wyselekcjonować pięć informacji. Jest to zadanie wielokrotnego wyboru. W sumie można w nim uzyskać pięć punktów. W zadaniu drugim jest zamieszczony autentyczny tekst prasowy, dotyczący życia znanych osobistości np. polityków, piosenkarzy czy sportowców. W zadaniu typu prawda/fałsz należy określić zgodność bądź niezgodność pięciu zaproponowanych zdań z przeczytanym tekstem. Także w tym przypadku można uzyskać w sumie pięć punktów. W zadaniu trzecim przedstawiono pięć różnych sytuacji. Do każdej z nich należy dopasować jedno z ośmiu autentycznych ogłoszeń. Za każde prawidłowe rozwiązanie jest przyznawany jeden punkt. Łącznie można uzyskać pięć punktów.

Na rozwiązanie zadań w części czytanie przeznaczono 20 minut. Maksymalna liczba możliwych do uzyskania w tej części egzaminu punktów wynosi 15 ($15 \times 1,66 = 25$ punktów), co również stanowi 25 % wyniku końcowego.

Trzecia część egzaminu to pisanie. Umieszczono tu dwa rodzaje tekstów. Pierwszym z nich jest formularz, w którym, na podstawie informacji zawartych na wizytówce, karcie kredytowej czy w dowodzie osobistym, należy uzupełnić pięć brakujących danych. Drugi tekst, który należy napisać, to krótki pisemny komunikat, np. prośba do przyjaciółki. W tekście wprowadzającym jest przedstawiona sytuacja oraz są wymienione cztery punkty, z których trzy należy uwzględnić i rozwinąć w wypowiedzi pisemnej.

Ważne jest nie tylko to, by przeformułować podane punkty, lecz także, by w odpowiedni sposób rozpocząć i zakończyć wypowiedź. Wymagana długość tekstu to około 40 słów

Na wypowiedź pisemną przeznaczono 30 minut. Za każdą poprawnie uzupełnioną lukę w zadaniu pierwszym jest przyznawany jeden punkt. Za każdy prawidłowo uwzględniony i sformułowany punkt w zadaniu drugim można otrzymać trzy punkty, natomiast za wprowadzenie i zakończenie jeden punkt – łącznie 10 punktów. Jeżeli tekst nie jest zrozumiały, punktów nie przyznaje się. Za błąd ortograficzny punkt jest odejmowany tylko wtedy, gdy zakłóca zrozumienie tekstu. Łącznie w części pisanie można uzyskać 15 ($15 \times 1,66 = 25$) punktów. Udział tej części w ocenie końcowej to 25%. Ocena zadania drugiego pisemnej części przebiega według następującego schematu:

1. Za wykonanie zadania i uwzględnienie każdego punktu oddzielnie

- ▶ 3 punkty, gdy zadanie zostało wykonane w pełni i w sposób zrozumiały,
- ▶ 1,5 punktu, gdy zadanie z powodu mankamentów językowych lub związanych z treścią, zostało wykonane tylko częściowo,
- ▶ 0 punktów, gdy zadania nie wykonano i / lub jest ono niezrozumiałe.

2. Za stronę komunikacyjną tekstu

- ▶ 1 punkt, gdy strona komunikacyjna tekstu jest zgodna z rodzajem tekstu,
- ▶ 0,5 punktu, gdy użyte zostały nietypowe zwroty lub, gdy nie użyto ważnego zwrotu, np. pozdrowienia,
- ▶ 0 punktów, gdy nie użyto jakichkolwiek zwrotów.

Do części ustnej egzaminu przystępuje każdorazowo po dwóch zdających. Składa się on z trzech części i nie poprzedza go czas przeznaczony na przygotowanie się uczestników. Część pierwsza egzaminu ustnego ma głównie charakter monologu, natomiast część druga i trzecia ma postać dialogu. W pierwszej części każda z osób po kolei przedstawia się. Materiałem pomocniczym jest w tym przypadku plansza, na której widnieją następujące hasła:

- ▶ Name,
- ▶ Alter,
- ▶ Land,
- ▶ Wohnort.

- ▶ Sprachen,
- ▶ Beruf,
- ▶ Hobby.

Ważne jest, aby w trakcie wypowiedzi uwzględnić każde z nich. Dodatkowo każdemu z uczestników egzaminator zadaje przynajmniej dwa pytania związane z hasłami przedstawionymi na planszy.

Przykład:

1. *Wie war noch einmal Ihr Name?*
2. *Wie schreibt man Ihren Familiennamen? Buchstaben Sie bitte!*
3. *Wie ist bitte Ihre Telefonnummer?*

Ta część egzaminu trwa około pięciu minut. Za poprawne przedstawienie się można uzyskać jeden punkt. Za odpowiedzi na pytania dodatkowe są przyznawane dwa punkty. W sumie można uzyskać trzy punkty.

W części drugiej egzaminu ustnego egzaminator przedstawia zdającym temat wiodący np. *Tagesablauf*. Każdy z uczestników egzaminu losuje trzy karty, na których są zapisane pytania: *was?, wann?, wie oft?, wo?, wohin?, wie lange?* lub sam znak zapytania. Na podstawie wylosowanej karty, należy sformułować pytanie i zadać je partnerowi. Jego zadaniem jest odpowiedzieć, a także sformułować własne pytanie. W ten sposób każdy uczestnik zadaje jedno pytanie i na jedno udziela odpowiedzi. W sumie należy zadać trzy pytania i udzielić trzech odpowiedzi.

Przykład:

Dziedzina: *Tagesablauf*.

Karta z pytaniem: *Wo?*

Możliwe pytanie: *Wo kann man billig einkaufen?*

Możliwa odpowiedź: *Bei Aldi oder Plus.*

Na wypowiedzi każdego ze zdających przeznaczono w tej części egzaminu pięć minut. Za sformułowanie pytania i za udzieloną odpowiedź można uzyskać po jednym punkcie. Łączna liczba możliwych do uzyskania punktów wynosi sześć.

Część trzecia egzaminu ustnego jest poświęcona negocjowaniu. Każdy ze zdających otrzymuje inną kartę zadań (A i B). Może to być np. *kaartka z kalendarza, na której umieszczono różne terminy*. Zadaniem zdających jest na przykład omówienie wspólnej wyprawy do księgarni po słownik. W roz-

mowie powinny pojawić się takie elementy, jak: ustalenie czasu i miejsca spotkania, wyjaśnienie przyczyn przesunięcia terminu spotkania, zmiana planów itp. Czas przeznaczony na rozmowę wynosi około pięciu minut. Jeżeli rozmowa jest zbyt krótka, egzaminator zadaje dodatkowe pytania. Za propozycje i za reakcje są przyznawane po trzy punkty – łącznie sześć punktów.

Językiem egzaminu jest język niemiecki. Podczas egzaminu jeden z egzaminatorów pełni rolę moderatora; objaśnia polecenia, podaje przykłady, stawia pytania dodatkowe. Drugi egzaminator przysłuchuje się, obserwuje reakcje zdających, notuje swoje spostrzeżenia i wypełnia protokół egzaminacyjny. Bezpośrednio po wyjściu osób zdających egzaminatorzy naradzają się i uzgadniają liczbę punktów. Ocenianie poszczególnych zadań egzaminu ustnego odbywa się według następującego schematu:

	Kryterium	Punktacja
Wykonanie zadania i realizacja językowa	Zadanie zrealizowane w pełni w sposób zrozumiały	Maksymalna liczba punktów
	Zadanie zrealizowane częściowo z powodu mankamentów językowych i treściowych	Półowa możliwych do uzyskania punktów
	Zadanie nie zostało wykonane i / lub jest niezrozumiałe	0 punktów

Za wypowiedź ustną można łącznie uzyskać 15 ($3 \times 1,66 = 25$) punktów, co stanowi 25% punktów wyniku końcowego.

W egzaminie Start Deutsch 2 można uzyskać maksymalnie 100 punktów. Poszczególne części mają w takim samym stopniu (każda w 25%) wpływ na ocenę końcową. Warunkiem zdania egzaminu jest uzyskanie wymaganej minimalnej liczby 60 punktów, tzn. 60%. Egzamin można powtarzać.

Poszczególne części egzaminu i punktacja:

Części składowe egzaminu	Czas egzaminu w minutach	Maksymalna liczba punktów	Udział procentowy
Słuchanie	20	25	25%
Czytanie	20	25	25%
Pisanie	30	25	25%
Mówienie	15	25	25%
Razem	85	100	100%

Ocena końcowa:

Liczba punktów	Ocena
90-100	sehr gut
80-89	gut
70-79	befriedigend
60-69	ausreichend
0-59	nicht bestanden

Szczegółowe informacje na temat egzaminów Start Deutsch 1 i Start Deutsch 2

oraz przykładowe testy są dostępne na stronie internetowej www.goethe.de/dll/prf

Bibliografia:

- Perlmann-Balme M., Kiefer D. (2004), *Start Deutsch – Deutschprüfungen für Erwachsene*. Prüfungsziele, Testbeschreibung. Goethe Institut München / WBT Weiterbildungs-Testsysteme GmbH Frankfurt / Main.
- Goethe Institut München / WBT Weiterbildungs-Testsysteme GmbH Frankfurt / Main (2004), *Start Deutsch 1 – Deutschprüfungen für Erwachsene. Modellsatz*.

(styczeń 2006)



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 wypełnić – informacjami o naszym kraju i o nas samych.

Zacząło 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 jakiemś 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. Wierzymy jednak, że z Państwa pomocą powstanie ciekawy numer nie tylko o chrząszczu, który brzmi w trzcinie.

Czekamy na Państwa artykuły.

Zespół Redakcyjny

Warto wiedzieć

Europejskie portfolio językowe



- dla dzieci od 6 do 10 lat
— już w sprzedaży



- dla uczniów od 10 do 15 lat
— już w sprzedaży



- dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych i studentów
— w sprzedaży od września



- dla dorosłych
— już w sprzedaży



- dla dzieci od 3 do 6 lat
— trwają przygotowania

KOMPUTERY, INTERNET, MULTIMEDIA



Dorota Karczewska¹⁾
Warszawa

Platforma MOODLE

Upowszechnienie dostępu do Internetu umożliwiło wprowadzanie nowych metod nauczania do istniejącego modelu edukacji powszechnej oraz kształcenia zawodowego. Jedną z nich jest e-learning, internetowy system nauczania na odległość, zwany również szkoleniem elektronicznym. Metoda ta polega na wykorzystaniu bogatej oferty materiałów edukacyjnych zamieszczanych w sieci w oparciu o najnowsze technologie przekazu w celu zdobycia określonej wiedzy lub kwalifikacji. Innymi słowy, wspomaga naukę dzięki multimedialnym możliwościom komputerów, umożliwiając stosowanie różnych sposobów przekazu – tekstu, obrazu i dźwięku. Obejmuje zróżnicowane działania dydaktyczne: samokształcenie, pracę grupową, wykłady on-line czy dyskusje. Dlatego zdefiniowanie tej formy kształcenia nie zawsze okazuje się być jednoznaczne. Zdaniem Candor (2002) „*L'enseignement à distance [EAD] n'est ni de la téléformation, ni de l'autoformation. L'EAD se distingue de la première parce qu'il ne se contente pas de transporter un contenu d'enseignement, mais stimule une activité chez l'apprenant. La différence avec la seconde réside dans le service apporté: correction de copies, échanges didactiques avec le formateur, suivi de formation, évaluation*”.

Zalety i ogromne możliwości tej formy nauczania zostały zauważone nie tylko przez liczne placówki edukacyjne, ale także przez różne urzędy, firmy i instytucje, które na potrzeby szkoleń swoich pracowników stworzyły tzw. e-learning korporacyjny.

Bezsporną zaletą tej formy nauczania jest jej elastyczność oraz redukcja kosztów szkolenia (głównie przez wyeliminowanie wydatków na zakwaterowanie, wyżywienie, czy wynajem sal). Istotnym elementem jest również fakt, iż w przypadku zdalnej edukacji liczba kursantów mogących wziąć udział w szkoleniu jest nieograniczona. Przede wszystkim jednak e-learning wychodzi naprzeciw potrzebom każdego z uczestników kursu – umożliwia indywidualizację procesu nauczania. Daje szansę na naukę w dowolnym miejscu i o dogodnej dla uczącego się porze, na dostosowanie zadań do indywidualnego tempa pracy. Materiały dydaktyczne są dostępne 7 dni w tygodniu 24 godziny na dobę. Godna podkreślenia jest także aktualność oferowanych szkoleń. Mogłoby się wydawać, że tak wygodna i wszechstronna forma kształcenia, oferująca bogate, łatwo dostępne treści szkoleniowe nie może mieć już nic więcej do zaproponowania. Tymczasem jej dodatkowym atutem jest fakt, że może pełnić funkcję stymulującą. Zdobywanie określonych umiejętności metodą e-learningu ma tu bowiem nie tylko wymiar dydaktyczny, ale i psychologiczny, wymuszając na uczącym się konsekwencję i zdyscyplinowanie w działaniu, a także umiejętności organizacji czasu oraz efektywnego uczenia się i realizacji wytyczonych projektów. Zdaniem Hotte i Leroux (2003) ta forma kształcenia wymaga przyjęcia określonej postawy. „*Identifier le dispositif de communication à distance dans lequel on se situe,*

¹⁾ Autorka jest asystentką w Instytucie Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego.

choisir en fonction de la situation un mode de communication synchrone ou asynchrone (...), évaluer et gérer le temps d'utilisation d'un média, formuler linguistiquement le problème rencontré; savoir se débrouiller seul en situation complexe mais aussi collaborer, s'orienter dans les contraintes et les nécessités multiples, distinguer l'essentiel de l'accessoire, ne pas se noyer dans la profusion des informations, faire les bons choix selon les bonnes stratégies, gérer correctement son temps et son agenda; fixer son propre cadre de travail car c'est sans doute ce qui est le plus difficile dans la formation en ligne et c'est pourtant ce qui est présenté comme la suprême liberté”.



Model kształcenia on-line

Jedną z form e-learningu jest platforma Moodle. Moodle jest skrótem od *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment* (modularne, zorientowane obiektowo, dynamiczne środowisko nauczania). Dzięki wykorzystaniu Internetu zastępuje ona tradycyjną salę wykładową. Platforma Moodle umożliwia tworzenie kursów prowadzonych przez Internet oraz stron internetowych. „Moodle is a course management system designed to help educators who want to create quality online courses” (www.moodle.org). Jest rozprowadzana darmowo jako oprogramowanie *Open Source*, co oznacza, iż możliwe jest kopiowanie, wykorzystywanie i modyfikowanie platformy, pod warunkiem udostępnienia źródła innym osobom. Prace nad Moodle zostały rozpoczęte przez Martina Dougiamasa, który nadal przewodzi projektowi. „Znam (...) wiele osób (...), które chcą efektywniej wykorzystywać Internet, ale nie wiedzą, jak do tego podejść w labiryncie dostępnych technologii i metod pedagogicznych. Zawsze miałem nadzieję, że pojawi się darmowa alternatywa, która umożliwi tym osobom przenieść swoje umiejętności pedagogiczne na środowisko on-line” (Hojnacki, 2006).

Platforma jest nowoczesną formą kształcenia on-line, przeznaczoną dla wszystkich typów placówek edukacyjnych, a także różnego rodzaju instytucji (szpitale, biblioteki, biura,

agencje zatrudnienia itp.). Na platformie jest aktualnie zarejestrowanych (marzec 2006) ponad 75000 użytkowników w 138 krajach. Jednym z nich jest Polska. Swoją stroną, utworzoną na potrzeby szkoleń nauczycieli uczących przedmiotów w języku francuskim, mają między innymi od niedawna szkoły dwujęzyczne z językiem francuskim. Oferowane narzędzia komunikacji i wymiany treści mają służyć jako cenna pomoc dydaktyczna oraz najwyższej jakości forma doskonalenia zawodowego.

System organizacji szkoleń oraz kursów za pośrednictwem Internetu może opierać się albo wyłącznie na formule on-line, albo też mieć charakter nauczania dwutorowego, hybrydowego, które jest połączeniem tradycyjnych metod kształcenia z możliwością e-learningu. Ideę *bimodalité* (Hotte, Leroux, 2003), pojętą jako próba przystosowania się do nowych warunków, wynikających z przeobrażeń społeczno-gospodarczych, przeżyły w latach 80. uniwersytety. Jak piszą Contamines i Hottes (cyt. za Hotte, Leroux, 2003) „la rencontre entre pratiques pédagogiques institutionnalisées et technologies de l'information est dialectique. Elle permet de questionner les pratiques en place et de proposer des situations d'apprentissage nouvelles intégrant les technologies de l'information et épousant la nature technologique de notre quotidien”.



Mechanizm działania

Zasady działania platformy Moodle, zgodnie z założeniami jej australijskiego pomysłodawcy, Martina Dougiamasa, oparte są na filozofii nauczania określanej mianem społecznego konstruktywizmu. Idea ta zakłada, że „uczenie się jest szczególnie efektywne, kiedy jest powiązane z konstruowaniem czegoś, czego mogą doświadczyć inni. (...) Nauczanie w tym ujęciu polega na poszukiwaniu, w czym uczniowie mogą współpracować, co mogą analizować, badać, współdzielić, budować w oparciu o to, co już wiedzą” (Hojnacki, 2006).

Platforma kształcenia on-line, jaką jest Moodle oferuje możliwość tworzenia treści oraz ich wielokrotnego wykorzystania. Główną rolę odgrywa tu metoda, dzięki

której możliwe jest „*construire et maintenir un système d'apprentissage, en s'appuyant sur deux processus principaux: l'extraction des connaissances, processus permettant de transformer les connaissances des experts dans un domaine sous forme d'informations organisées, de savoirs qui pourront être rendus disponibles à l'ensemble de l'organisation; l'acquisition des connaissances, processus inverse qui consiste à transformer, par l'apprentissage, les informations et les savoirs (...) en connaissances internalisées (...) sous la forme de nouvelles compétences*” (Paquette, Bourdeau, Henri, Basque, Leonard, Maina, 2003).

Atutem Moodle jest modułowość, pozwalająca na rozbudowę materiału kursowego. Innymi słowy platforma umożliwia zarządzanie stworzonymi kursami oraz zarządzanie ich uczestnikami.

Moodle ma strukturę czterostopniową. Serwis jest zarządzany przez *administratora*, do którego należy prawo tworzenia kursów oraz ich kategorii, sprawowania nad nimi kontroli, tworzenia listy użytkowników lub też skreślania ich z listy, wprowadzania dodatkowych modułów. Drugą kategorię stanowią *prowadzący, instruktorzy*. Mają oni prawo tworzenia kursów, ale już nie kategorii, wprowadzania zmian do materiału kursowego, tworzenia zabezpieczeń kursu, „ręcznego” wpisywania lub skreślania z listy uczestników kursu. Trzecią kategorię stanowią *nauczyciele*, którzy mogą tworzyć własne kursy oraz wprowadzać do nich nowe komponenty treści. Do czwartej grupy należą zaś *użytkownicy, uczestnicy* kursu, czatu, forum, pod warunkiem, że uzyskają zgodę na uczestnictwo w zajęciach.



Zarządzanie kursem

Zgodnie z założeniami, Moodle pozwala na tworzenie wybranych kursów dla określonej grupy słuchaczy. W tym celu prowadzący musi najpierw określić parametry kursu: rodzaj kursu, czyli jego kategorię, nazwę, krótkie streszczenie a także tryb. Nauczyciel ma prawo wybrać format, w jakim kurs będzie prowadzony. Do wyboru są trzy: towarzyski, tematyczny, tygodniowy. W ustawieniach są także inne możliwości, m.in. data rozpoczęcia kursu, możliwość

określenia długości uczestnictwa w danym kursie, począwszy od daty zapisania się na zajęcia. Do dyspozycji nauczyciela pozostaje bogaty zbiór składowych kursu, tzw. modułów. Oto kilka z nich:

- ▶ **Warsztaty** (atelier) – umożliwiają wzajemną ocenę przez uczestników swoich prac lub też przykładowych prac (projektów), dostarczonych przez nauczyciela.
- ▶ **Czat** (chat) – prowadzenie komunikacji synchronicznej.
- ▶ **Ankieta** (consultation) – narzędzie pozwalające nauczycielowi na zebranie danych, dotyczących uczestników.
- ▶ **Zadanie** (devoir) – narzędzie umożliwiające przysyłanie na serwer różnorodnych dokumentów w formie elektronicznej (projekty, raporty, wypracowania itp.) w dowolnym formacie.
- ▶ **Fora** (forums) – to jeden z najważniejszych modułów Moodle. To tu odbywają się konwersacje między uczestnikami kursu. W przeciwieństwie do czatu fora mają charakter komunikacji asynchronicznej. Nauczyciel ma prawo wpisać uczestnika na listę dyskusyjną, by w ten sposób otrzymywał on wszystkie informacje z forum.
- ▶ **Słownik** (glossaire) – pozwala tworzyć listę pojęć, a także umożliwia ich eksportowanie do określonego kursu. Istnieje możliwość automatycznego tworzenia hiperłączy do terminów słownikowych znajdujących się w zasobach tekstowych kursu.
- ▶ **Lekcja** (leçon) – umożliwia elastyczny przekaz informacji. Może składać się z kilku stron. Na koniec każdej z nich pojawia się pytanie wraz z kilkoma odpowiedziami. W zależności od wyboru odpowiedzi uczestnik może kontynuować lekcję według ustalonego porządku lub zmienić jej przebieg, przechodząc na inną stronę. Przebieg lekcji może mieć charakter uproszczony lub bardziej złożony w zależności od struktury prezentowanego materiału.
- ▶ **Głosowanie** (sondage) – nauczyciel zadaje pytanie, pozostawiając uczestnikom do wyboru wiele odpowiedzi. Narzędzie to pozwala na przeprowadzanie głosowań nad kwestiami merytorycznymi.
- ▶ **Quiz** (test) – pozwala tworzyć i załączać w kursie różne rodzaje testów. Są one przechowywane w bazie danych i mogą zostać

wielokrotnie wykorzystane. Uczestnik kursu ma możliwość uzyskania do każdego pytania informacji zwrotnej (feedback) oraz właściwej odpowiedzi.



Zarządzanie użytkownikami

Każdy uczestnik kursu ma możliwość tworzenia swojego osobistego profilu. Nauczyciel zaś ma dostęp do informacji o uczestnikach. Może śledzić ich działania oraz aktywność. Może przypisywać uczestników kursu do określonej grupy oraz dzielić ich na grupy. Ma także możliwość niedopuszczania do kursu osób z zewnątrz. W tym celu tworzy specjalne „klucze dostępu”, czyli hasła potrzebne przy zapisie na kurs. Klucz ten jest wymagany tylko raz podczas zapisywania. Informacja o potrzebie posiadania hasła-klucza jest sygnalizowana przy nazwie kursu w postaci specjalnej ikonki. Nauczyciel ma także możliwość ręcznego skreślenia uczestników z listy. W przypadku dłuższego braku aktywności, określonego przez administratora, uczestnik zostaje automatycznie wypisany z kursu.

Do dyspozycji prowadzącego pozostaje również kalendarz. Przypomina on kursantom o nadchodzących wydarzeniach. Są one określane za pomocą czterech kategorii, z których każda jest oznakowana innym kolorem. Kolor niebieski oznacza osobiste wydarzenia uczestnika, pomarańczowy – wydarzenia dotyczące kursu, żółty – konkretnych grup, a zielony – wydarzeń ogólnych pojawiających się we wszystkich kursach. Istnieje również opcja zarządzania ocenami, a także przesyłanie plików z zewnątrz do kursu.

Moodle podaje listę obecnych, udostępnia funkcje aktualności, nadchodzących wydarzeń, a także zmian, jakie zaszły od ostatniego pobytu użytkownika na platformie.

Platforma Moodle jest bardzo cennym narzędziem zdobywania informacji, wymiany myśli i doświadczeń. Prosty w obsłudze, czytelny i przejrzysty interfejs, dostępność bazy danych, bogata oferta materiałów dydaktycznych i wymiana informacji to niekwestionowane zalety. Moodle daje ponadto możliwość wyboru między asynchronicznym a synchronicznym modelem nauczania.

To także nowe podejście do nauki. „*«Autoformation» et «autonomie» sont deux notions clés (...). La FOAD [formation ouverte et à distance] permet à l'apprenant de faire preuve d'une grande autonomie, de mobiliser ses capacités d'autogestion et d'organisation de son propre apprentissage. Certes, l'apprenant a la liberté de structurer lui-même sa formation (...), mais il est aussi vrai que travailler en autonomie exige plus d'efforts et un haut degré de motivation. (...) Le succès ou l'échec d'un dispositif de FOAD dépend en grande partie d'autonomie de l'apprenant, qui varie en fonction des modes d'accompagnement pédagogique, de la prise de contrôle et des moyens offerts par le dispositif.*” (Stoytchéva, Maynier 2004).

Otwarcie w 1969 roku British Open University było początkiem nauczania na odległość w wymiarze uniwersyteckim. Inicjatywa ta wychodziła naprzeciw tradycyjnym metodom kształcenia. Należy mieć nadzieję, że to innowacyjne podejście w edukacji przyjmie się również na polskim gruncie.

Strony internetowe

Formation TICE en Pologne pour les lycées bilingues à section francophone, <http://www.fil.us.edu.pl/moodle/>
Platforma Moodle www.moodle.org

Bibliografia

- Contamines, J., Hotte, R. (2001), *Système malléable pour supporter l'encadrement des apprenants en téléformation. Actes du colloque Coopération, innovation et technologies*, Troyes, France, (29-30 Novembre), 349-364.
- Candor, S. (2002), *Au cœur de l'EAD, le tuteur*. Les Dossiers de l'ingénierie éducative, n° 38, 65-67. Konsultacja marzec 2006: www.cndp.fr/DOSSIERSIE/
- Hojnacki, L., W. (2006), *Prezentacja Moodle'a. Materiały o platformie Moodle*. Konsultacja marzec 2006: <http://hojnacki.net/content/view/139/56/>
- Hotte R., Leroux P. (2003), *Technologies et formation à distance*. STICEF, vol. 10. Konsultacja marzec 2006: <http://sticef.univ-lemans.fr/>
- Paquette G., Bourdeau J., Henri F., Basque J., Leonard M., Maina M. (2003), *Construction d'une base de connaissances et d'une banque de ressources pour le domaine du téléapprentissage*. STICEF, vol. 10. Konsultacja marzec 2006: <http://sticef.univ-lemans.fr/>
- Platforma Zdalnej Edukacji Instytutu Elektroniki Politechniki Śląskiej (2005). *Platforma. Dokumentacja Moodle*. Konsultacja marzec 2006: <http://www.iele.polsl.gliwice.pl/moodle/doc/>
- Stoytchéva, M., Maynier, J.-F. (2004), *Utiliser les technologies de l'information et de la communication*. FDLM n° 335, 40-42.

(kwiecień 2006)

Internetowe kursy języków obcych

W miarę jak Internet staje się coraz bardziej nieodłącznym elementem współczesności, również jego obecność w edukacji jest coraz bardziej akceptowana i w pewien sposób odzwierciedla potrzeby nowych czasów. Jednocześnie nowość, jaką jest sam Internet i jego dydaktyczne zastosowania, rodzi wiele pytań o zakres i sposoby jego wykorzystania w procesie dydaktycznym.



Proces uczenia się/nauczania języka obcego a Internet

Proces uczenia się/nauczania języka obcego można ujmować jako proces kognitywny (poznawczy), realizujący się „na gruncie i w postaci komunikacji językowej” (Dakowska, 2001: 10). Z kolei komunikację językową można przedstawiać jako formę ludzkiego zachowania w środowisku, które zachodzi w określonym układzie, zwanym układem komunikacyjnym (zob. np. Grucza, 1976).

Układ komunikacyjny tworzą (przynajmniej) dwa ośrodki (nadawca/odbiorca), z których każdy jest w stanie odbierać i nadawać sygnały i używać ich w funkcji znakowej. Właściwością komunikacji językowej jako zjawiska jest więc to, że jest ona realizowana na odległość (niezależnie od tego, jaki dystans dzieli uczestników aktu komunikacyjnego) i zawsze asynchroniczna (tzn. odroczone w czasie i/lub miejscu). Nawet jeśli mamy do czynienia z rozmową bezpośrednią – twarzą w twarz – odpowiedź odbiorcy na wypowiedź nadawcy z reguły następuje po odebraniu i zrozumieniu wypowiedzi przez odbiorcę.

Internet a układ komunikacyjny

Wprowadzenie Internetu do układu komunikacyjnego wywołuje zmiany w sposobie jego funkcjonowania. W działalności komunikacyjnej człowieka Internet można bowiem rozpatrywać zarówno jako jej wytwór, jak i miejsce jej realizacji. Jeśli przyjąć, że „komunikacja realizowana w Internecie to w swej istocie komunikacja międzyludzka z wykorzystaniem internetowej sieci komputerowej”²⁾ (December, 1996), wówczas Internet jako taki, dostępne w nim kanały komunikacyjne i wszystkie jego zasoby można rozpatrywać w odniesieniu do zjawiska międzyludzkiej komunikacji językowej oraz procesów rozumienia i produkowania dyskursu w środowisku (np. Dakowska, 2001).

Sieć komputerowa, jako nowy element środowiska dydaktycznego (zob. np. Pfeiffer, 1986; Gurbiel, Krupicka, 1997), oferuje zupełnie nowe możliwości organizacji procesu uczenia się/nauczania języka obcego, np. przez tworzenie wspólnot uczących się³⁾ w komputerowych środowiskach sieciowych (wirtualnych) (np. Warschauer, 2000; Wieczorkowski, 1997).

Internet i dostępne w nim kanały komunikacyjne dają możliwości realizowania komunikacji zarówno współwystępującej (synchronicznej), jak i odroczonej (asynchronicznej). Do celów edukacyjnych mogą być one wykorzystane pojedynczo, np. tylko e-mail (zob. Nagle, 1999; Biesenbach-Lucas, Weasenforth, 2001; Gajek, 2001) czy czat (np. Gonzalez, 2003; Toyoda, Harrisom, 2002), jak i w różnych konfiguracjach.

Sposób, w jaki sam Internet i jego poszczególne kanały są wykorzystywane w sytuacji dydaktycznej, ma określone implikacje dla ro-

¹⁾ Autorka jest absolwentką Instytutu Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego. Od kilku lat współpracuje z Centrum Otwartej i Multimedialnej Edukacji Uniwersytetu Warszawskiego, gdzie jest jedną z osób prowadzących internetowy kurs języka angielskiego *Dyskutowanie w grupie po angielsku*.

²⁾ „the Internet-based communication is essentially human communication via the Internet computer network” (December, 1996), tłumaczenie autorki.

³⁾ Przez wspólnotę uczących się rozumie się, mówiąc najogólniej, grupę osób, która ma wspólne zainteresowania i wspólne cele.

dzaju i ilości *inputu* i *outputu*⁴⁾ komunikacyjnego możliwego do osiągnięcia w każdym przypadku oraz, w konsekwencji, dla jakości doświadczenia edukacyjnego.

Różnorodność sposobów wykorzystania Internetu w edukacji znajduje swe odzwierciedlenie w spotykanych w literaturze określeniach, takich jak np. *otwarte (open)*, *elastyczne (flexible)*, *na odległość (distance)*, *na podstawie stron internetowych (web-based)*, *z wykorzystaniem sieci (network-based)*, *online*, które występują obok *uczenia się, nauczania* czy najogólniej *edukacji* (np. Drzewińska, Rzeźnik, 2004). Pomimo różnic między nimi, ich wspólną cechą jest wykorzystywanie technologii komputerowych i internetowych.

▼ **Technologia w internetowych kursach języków obcych**

W przypadku wykorzystywania Internetu w procesie uczenia się/nauczania języka obcego, technologia, tj. sprzęt i oprogramowanie, są szczególnie istotne, gdyż to właśnie dzięki nim jest możliwe zaistnienie układu komunikacyjnego. Odpowiednie oprogramowanie jest także wykorzystywane do tworzenia internetowych materiałów edukacyjnych.

Niezbędny sprzęt to m.in. serwery i komputery. Serwery gromadzą i przechowują zasoby zapisane w różnych formatach (tekstowe, dźwiękowe, graficzne), a także udostępniają je użytkownikom przez wyświetlanie treści na ekranach monitorów ich komputerów. Komputer, wraz z monitorem i jego ekranem, staje się więc ważnym elementem układu komunikacyjnego, pośredniczącym między użytkownikiem i Internetem, gdyż wszelkie treści znajdujące się w Internecie są dostępne dla użytkownika właśnie przez komputer i jego ekran (np. Jones, Okey, 1995).

Aby użytkownik mógł skorzystać z zasobów internetowych, jego komputer musi mieć odpowiednie oprogramowanie, tzw. przeglądarkę. Przeglądarka odpowiada za sposób pre-

zentowania zasobów internetowych na ekranie monitora (December, 1996). Odpowiednie oprogramowanie jest także wykorzystywane do tworzenia platform internetowych, których celem jest (od)tworzenie środowiska edukacyjnego w sieci komputerowej (np. Hémard, Cushion, 2000)⁵⁾.

W procesie uczenia się/nauczania języka obcego realizowanym przez Internet, podobnie jak w każdym procesie uczenia się/nauczania języka obcego, kluczową kwestią jest dostępność i wykorzystywanie materiałów edukacyjnych (np. Pfeiffer, 1979; Grucza, 1988). To właśnie bowiem materiały edukacyjne dostarczają przykłady dyskursu, jakim posługuje się dana wspólnota komunikacyjna (por. Dakowska, 2001), a dla uczącego się stanowią źródło prymarnych danych językowych.

Zasoby wykorzystywane na kursach internetowych można podzielić na dwie grupy: zasoby dostępne w formacie elektronicznym i nieelektronicznym. Zasoby dostępne w formacie elektronicznym można następnie podzielić na zasoby dostępne online (zasoby kursu i/lub zewnętrzne strony internetowe) i offline (CD-ROMy, taśmy audio i wideo). Zasoby w formacie nieelektronicznym z założenia są dostępne offline (poza siecią) i obejmują materiały drukowane (książki, mapy itp.) oraz tzw. realia (przedmioty codziennego użytku).

Pewnym wyzwaniem związanym z wykorzystywaniem Internetu w procesie uczenia się/nauczania języka obcego jest również fakt, że Internet tworzy nową rzeczywistość językową. Współistnieją w niej sztuczne języki programowania, wykorzystywane do tworzenia Internetu jako takiego i wszystkich znajdujących się w nim zasobów, języki naturalne, tj. języki używane przez poszczególne społeczności językowe w ich codziennym funkcjonowaniu w rzeczywistości pozainternetowej, oraz języki, a raczej systemy semiotyczne, które zostały wykształcone na potrzeby komunikacji internetowej przez użytkowników Internetu, tj. określone kombinacje znaków wprowadzanych z klawiatury, (tzw. bużki,

⁴⁾ W kontekście procesu uczenia się i nauczania języka obcego *input* można zrozumieć jako prymarne dane językowe, do których ma dostęp osoba ucząca się języka obcego (por. Dakowska, 2001:188), a *output* jako wytwory jej działalności komunikacyjnej w sytuacjach komunikacyjnych.

⁵⁾ Obecnie jest dostępnych wiele takich produktów zarówno komercyjnych (np. WebCT <<http://www.webct.com>>, Blackboard <<http://www.blackboard.com>>, etc.), jak i tworzonych na potrzeby własne danej instytucji (np. system 'edu@pjawstsk', wykorzystywany w Polsko-Japońskiej Wyższej Szkole Technik Komputerowych w Warszawie).

– smileys – np. Rozhansky, 2000); reprezentacje werbalno-graficzne zastępujące całe wyrażenia czy zwroty (wykorzystywane zwłaszcza na ogólnodostępnych czatach), czy akronimy (takie zwroty jak AFAIK – *as far as I know*, BTW – *by the way* – np. Butorina, 2000).

Można więc uznać, że zasoby dostępne w Internecie, które są wykorzystywane w procesie dydaktycznym, stanowią przykłady zarówno dyskursu danego języka naturalnego, jak i dyskursu internetowego. Jeśli celem czy też jednym z celów procesu uczenia się/nauczania języka obcego ma być umożliwienie uczącemu się danego języka funkcjonowanie w społeczności danego języka docelowego, wówczas istotne staje się pytanie, czy i, jeśli tak, to w jakim stopniu kurs języka obcego realizowany przez Internet ma umożliwiać uczącemu się funkcjonowanie w dyskursie internetowym w języku docelowym.

▼ Internetowy kurs języka obcego

W przypadku internetowego kursu języka obcego szczególnie istotny jest sposób organizacji samego kursu i materiałów edukacyjnych.

Przez sposób organizacji internetowego kursu języka obcego jest rozumiana jego ogólna organizacja, tj. założenia dotyczące jego rozpoczęcia, przebiegu i zakończenia, wymagań wstępnych i egzaminów końcowych.

W literaturze przedmiotu można znaleźć opinie, że w porównaniu do kursów stacjonarnych kursy internetowe pozwalają na większą elastyczność czasu i miejsca pracy nauczyciela i uczącego się. Jednak założenie, że na kursie internetowym można się uczyć *w dowolnym czasie i w dowolnym miejscu (anytime anywhere)* nie zawsze jednak jest prawdziwe. Kurs powinien bowiem stwarzać możliwości współpracy grupowej, a przy założeniu dowolności czasu i miejsca pracy oraz dostosowywania długości trwania kursu do możliwości danego uczącego się, nie zawsze jest to możliwe.

Internetowy kurs języka obcego, jak każdy inny kurs języka obcego, powinien umożliwiać kandydatom zapoznanie się z opisem kursu, materiałów i wymagań. Dodatkowo powinien także mieć opis niezbędnego sprzętu i oprogramowania.

Jeśli chodzi o sposób organizacji materiałów kursu, to trzeba odróżnić wykorzystywanie pojedynczych zasobów internetowych, traktowanych jako materiały dodatkowe, od wykorzystywania zasobów internetowych w sposób, który zakłada określoną kolejność i progresję. W tym drugim przypadku, materiały kursu powinny nie tylko zapewniać domyślną (sugerowaną przez autora/nauczyciela) kolejność, ale także umożliwiać uczącym się wybór alternatywnych sposobów pracy z materiałami edukacyjnymi, a tym samym personalizację treści edukacyjnych.

Od strony technicznej sposób organizacji materiałów kursu dotyczy określenia m.in. sposobu dostępu do zasobów (ogólnodostępny/chroniony hasłem) oraz formatu materiałów edukacyjnych, który umożliwiłby uczącym się ich drukowanie/pobieranie na własny komputer. Ta ostatnia kwestia w ścisły sposób wiąże się z prawami autorskimi.

Zasoby internetowe powinny także umożliwiać (od)tworzenie w sieci różnych sytuacji komunikacyjnych. Różne zasoby i różne kanały komunikacyjne dostępne w Internecie umożliwiają ustanawianie różnych relacji komunikacyjnych, np. nauczyciel-uczeń, uczeń-uczeń, uczeń-treści. Jednym z pytań, jakie się tu pojawiają, jest to, jakie zasoby należy eksploatować w jakich zadaniach i z wykorzystaniem jakich kanałów.

▼ Lekcja internetowa

Możliwość wykorzystania różnych zasobów i kanałów internetowych skłania do przemyślenia sposobu organizacji procesu uczenia się/nauczania języka obcego. Trzeba podkreślić, że na kursie internetowym to osoba ucząca się podejmuje wszelkie decyzje dotyczące dnia i godzin pracy z zasobami kursu, długości czasu pracy czy częstotliwości korzystania z zasobów. Zadaniem nauczyciela jest natomiast dostarczenie uczącemu się wszelkich informacji dotyczących sposobu organizacji samego kursu i zasobów edukacyjnych oraz sposobów pracy z nimi (np. Healey, 2002).

Ponieważ komunikacja w Internecie to przede wszystkim komunikacja odroczone w czasie i miejscu (asynchroniczna), lekcja ję-

zyka obcego nabiera nowego wymiaru. Lekcja na internetowym kursie języka angielskiego zazwyczaj trwa tydzień lub dwa tygodnie i w ciągu tego czasu uczący się mają zapoznać się z materiałami, wykonać zadania, zrobić testy. Dla nauczyciela prowadzącego kurs oznacza to konieczność innego planowania czasu i zadań niż na kursie stacjonarnym.

Konieczne staje się także wypracowanie sposobów oceniania odpowiednich dla potrzeb uczestników kursu (np. trzeba przewidzieć możliwość nadrabiania zaległości przez osoby, które z różnych przyczyn nie wykonały zadań w terminie).

Internetowe kursy języków obcych w Polsce

Mimo że komputery z dostępem do Internetu są w Polsce coraz bardziej dostępne na każdym poziomie edukacyjnym, niewiele instytucji oferuje nauczanie języków obcych przez Internet (Drzewińska, Rzeźnik, 2004) i najczęściej jest to język angielski. Poniżej przedstawiam trzy przykłady internetowych kursów języka angielskiego.

Centrum Otwartej i Multimedialnej Edukacji Uniwersytetu Warszawskiego, COME UW

Centrum Otwartej i Multimedialnej Edukacji Uniwersytetu Warszawskiego jest jednostką Uniwersytetu Warszawskiego powołaną w celu wspierania, promowania i prowadzenia nauczania otwartego i na odległość. COME UW ma w swojej ofercie kursy i studia podyplomowe realizowane na odległość przez Internet. Ich uczestnikiem może być każda osoba spełniająca wymagania danego kursu.

System informatyczny wykorzystywany jako platforma nauczania na odległość pierwotnie (do 2004 r. włącznie) został opracowany na potrzeby tej instytucji (obecnie jest wykorzystywana platforma MOODLE). Na platformie są dostępne takie komponenty, jak m.in. forum dyskusyjne, tablica ogłoszeń, dziennik czy moduł testowy. Na platformie jest możliwe umieszc-

zanie plików w różnych formatach (tekstowych, dźwiękowych, wideo). Dostęp do platformy i do zasobów jest chroniony hasłem, które administrator systemu przyznaje uczestnikom (po zapisaniu się przez nich na wybrany kurs) i nauczycielom prowadzącym dany kurs.

System gromadzi dane dotyczące działań użytkownika, tj. dzień i godzinę każdego zalogowania się do systemu, czas spędzony na platformie, obejrzone materiały, wykonane testy i ich wyniki.

Obecnie w ofercie COME UW znajdują się dwa internetowe kursy języka angielskiego, tj. *Dyskusowanie w grupie po angielsku* oraz *Pisanie streszczeń w języku angielskim*.

Jeśli chodzi o kurs *Dyskusowanie w grupie po angielsku*, to rekrutacja jest otwarta, tzn. może się zapisać każdy, jednak ponieważ kurs jest prowadzony w języku angielskim, wymogiem jest znajomość tego języka na poziomie przynajmniej średnio zaawansowanym. Kurs zaczyna się i kończy w określonych terminach, trwa 10 tygodni. Wymagania dotyczące sprzętu i oprogramowania są dostępne dla uczących się przy opisie danego kursu.

Lingua Nova

Lingua Nova to prywatna szkoła języka angielskiego i biuro tłumaczeń z siedzibą w Warszawie. System informatyczny wspomagający nauczanie przez Internet, e-school, został stworzony na potrzeby tej instytucji. Przy opisach kursów językowych brakuje jednak opisu wymagań dotyczących sprzętu i oprogramowania niezbędnego dla korzystania z zasobów systemu.

System gromadzi dane dotyczące działań użytkownika, tj. dzień i godzinę każdego zalogowania się do systemu, czas spędzony na platformie, obejrzone materiały, wykonane testy i ich wyniki. Umożliwia realizację komunikacji między nauczycielem i uczniem, nie przewidziano w nim natomiast możliwości współpracy grupowej.

Obecnie możliwa jest nauka języka angielskiego na dwóch ścieżkach – języka ogólnego (pięć poziomów) i języka biznesu (trzy

poziomy). Decyzję o wyborze ścieżki i poziomu podejmuje uczący się. Możliwe jest realizowanie obu ścieżek jednocześnie.

Oferta jest skierowana do osób fizycznych i prawnych, rekrutacja jest ciągła (nie ma narzuconych terminów rozpoczęcia i zakończenia nauki).



Polsko-Japońska Wyższa Szkoła Technik Komputerowych, Pjwstk w Warszawie

Polsko-Japońska Wyższa Szkoła Technik Komputerowych jest prywatną szkołą wyższą. Od rok akademickiego 2002/2003 są prowadzone w niej studia internetowe, a język angielski jest jednym z przedmiotów realizowanych w ramach programu studiów. Ponieważ w Polsce dotychczas brakuje uregulowań prawnych dotyczących edukacji przez Internet, studia te są realizowane według programu obowiązującego dla studiów zaocznych.

System informatyczny wykorzystywany jako platforma nauczania na odległość, edu@pjwstk, został opracowany na potrzeby tej instytucji. Opis systemu, jak również wymagań dotyczących sprzętu i oprogramowania, jest dostępny dla potencjalnych zainteresowanych i znajduje się przy opisie programu studiów.

Na platformie są dostępne takie komponenty, jak m.in.: forum dyskusyjne, tablica ogłoszeń, dziennik, moduł testowy i obszar roboczy, przeznaczony do zamieszczania dodatkowych materiałów. Jest też możliwe umieszczanie plików w różnych formatach (tekstowych, dźwiękowych, wideo). Dostęp do platformy i do zasobów jest chroniony hasłem. Poszczególne grupy użytkowników, tj. uczestnicy kursu, nauczyciele i administrator, mają różne uprawnienia w zakresie korzystania z platformy.

Język angielski jest przedmiotem obowiązkowym w programie studiów, nauka trwa cztery semestry (dwa lata).

Poniżej przedstawiam zestawienia dotyczące powyższych kursów i wykorzystywanych w nich materiałów edukacyjnych.

Internetowe kursy języka angielskiego w Polsce – zestawienie

	COME UW	LN	PJWSTK
WSPARCIE TECHNICZNE			
platforma internetowa	ogólnodostępna	stworzona na potrzeby danej instytucji	stworzona na potrzeby danej instytucji
WYKORZYSTYWANE KANAŁY INTERNETOWE			
czat	-	-	+
forum	+	-	+
e-mail	+	+	+
grupa dyskusyjna	+	-	-
tablica ogłoszeń	+	-	+
wspólny obszar roboczy	-	-	+
SPOSÓB ORGANIZACJI KURSU			
termin rozpoczęcia i zakończenia	określony	nabór ciągły	określony
nabór	otwarty	otwarty	ograniczony
wymagania wstępne	+	-	-
test wstępny	-	+	-
test końcowy	na terenie instytucji	brak danych	na terenie instytucji
SPOSÓB ORGANIZACJI ZASOBÓW KURSU			
sugerowany sposób korzystania z materiałów	+	+	+
alternatywne sposoby korzystania z materiałów	-	-	-
dostęp do zasobów	chroniony hasłem	chroniony hasłem	chroniony hasłem

dostępność internetowych zasobów kursu	zasoby dostępne przez miesiąc po zakończeniu kursu	zasoby dostępne przez czas ważności abonamentu	zasoby internetowe dostępne dla osób będących studentami w tej instytucji
LEKCJA INTERNETOWA			
czas trwania lekcji	1 tydzień	brak danych	1 tydzień
materiał dostępny dla studenta	co tydzień jest udostępniany jeden nowy moduł	uczący się ma dostęp do trzech lekcji: bieżącej, poprzedniej i kolejnej	materiały dodatkowe (także internetowe) są dodawane w trakcie kursu
elementy lekcji	na jeden moduł składa się 2-6 tematów, tj. 2-6 stron internetowych, testy online (zarówno oceniane, jak i nieoceniane), dyskusje na forum, wypracowania (zgodnie z programem)	5 głównych stron internetowych (rozgrzewka, wprowadzenie, prezentacja, produkcja, test), często z dodatkowymi zasobami	materiały drukowane i kasyety audio dostępne poza Internetem, dodatkowe materiały internetowe

Zasoby wykorzystywane w realizacji internetowych kursów języka angielskiego – zestawienie

	ZASOBY KURSU								
	online						offline		
	elektroniczne						elektroniczne		nieelektroniczne
	zasoby kursu			zewnętrzne strony					
	Tekst	Audio	Wideo	Tekst	Audio	Wideo	Audio	Wideo	Tekst
COME UW	+	+	-	+	-	-	-	-	-
LN	+	-	-	-	-	-	-	-	-
PJWSTK	+	-	-	+	-	-	+	-	+



Podsumowanie

Nowa rzeczywistość współwystępowania ludzi, języków i technologii w środowisku zarówno elektronicznym, jak i mieszanym – elektroniczno-naturalnym – sprawia, że wiele kwestii jest jeszcze otwartych. Jednak obecnie wyzwaniem są nie tylko zagadnienia związane z edukacją przez Internet, ale także z koniecznością wypracowania aparatu badawczego, odpowiedniego dla nowych warunków edukacyjnych. Jeśli edukacja przez Internet ma być upowszechniana, to problematyka ta będzie wymagać szczególnej uwagi.

Bibliografia

- Biesenbach-Lucas, S., Weasenforth, D. (2001), „E-mail and word processing in the esl classroom: how the medium affects the message”, w: *Language Learning & Technology* 5 (1), 135-165. <http://llt.msu.edu/vol5num1/weasenforth/default.html>.
- Butorina, E. P. (Буторина, Е. П.) (2000), „Особенности

коммуникации на естественном языке в Internet”. <http://www.dialog-21.ru/Archive/2000/Dialogue%202000-2/64.htm>.

Cameron, R. (2000), „Hypermedia, Internet Communication, and the Challenge of Redefining Literacy in the Electronic Age”, w: *Language Learning & Technology*, 4 (2), 59-77. <http://llt.msu.edu/vol4num2/richards/default.html>.

December, J. (1996), „Units of Analysis for Internet Communication”, w: *Journal of Computer-Mediated Communication*, 1 (4). <http://www.ascusc.org/jcmc/vol1/issue4/december.html>.

Dakowska, M. (2001), *Psycholingwistyczne podstawy dydaktyki języków obcych*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Dakowska, M. (2003), *Current Controversies in Foreign Language Didactics*, Warszawa: Wydawnictwa UW.

Doughty, C. J., Long H. L. (2003), „Optimal Psycholinguistic Environments For Distance Foreign Language Learning”, w: *Language Learning & Technology*, 7 (3), 50-80. <http://llt.msu.edu/vol7num3/doughty/default.html>.

Drzewińska, A., Rzeźnik, M. (2004), „Teaching English to IT Students in the e-learning format”, w: *Teaching English with Technology*, 4 (2). http://www.iatefl.org.pl/call/j_article17.htm.z

Gajek, E., (2001), „Pocztą elektroniczną – e-mail – jako narzędzie w nauczaniu języka angielskiego i francu-

- skiego – trzy sposoby wykorzystania”, w: *Języki Obce w Szkole* 1, 51-56.
- Gonzalez, D., (2003), „Teaching and Learning through Chat: A Taxonomy of Educational Chat for EFL/ESL”, w: *Teaching English with Technology*, 3 (4). http://www.iatefl.org.pl/callj_review15.htm.
- Grucza, F. (red), (1976), *Lingwistyka stosowana i glottodydaktyka*. Warszawa: Wydawnictwa UW.
- Grucza, F. (red.) (1988), *Z teorii i praktyki tworzenia materiałów glottodydaktycznych*. Warszawa: Wydawnictwa UW.
- Gurbiel, E., Krupicka, H. (1997), „Sieć komputerowa – nowe medium w edukacji szkolnej”, w: W. Strykowski (red.), *Media a edukacja.*, Poznań: Wydawnictwo empi2, 207-212.
- Healey, D. (2002), „Learner Autonomy with Technology: Why do Language Learners Need to Be Successful?” <http://oregonstate.edu/~healeyd/tesol2002/autonomy-pres-withbiblio.doc>.
- Hémard, D., Cushion, S. (2000), „From Access to Acceptability: Exploiting the Web to Design a New CALL Environment”, w: *Computer Assisted Language Learning*, 13 (2), 103-118.
- Jones, M. G., Okey, J.R., (1995), „Interface Design for Computer-based Learning Environments”, *Instructional Technology Research Online* <http://www.gsu.edu/~wwwitr/docs/idguide/index.html>.
- Nagel, P. S., (1999), „E-mail in the Virtual ESL/EFL Classroom”, w: *The Internet TESL Journal*, V (7). <http://iteslj.org/Articles/Nagel-Email.html>.
- Pfeiffer, W. (red.) (1986), *Środki audiowizualne w nauczaniu języków obcych*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Rozhansky, F. I., (Рожанский Ф. И.) (2000), *Точка, точка, запятая ... (Эмотиконы как живая семиотическая система)*, <http://www.dialog-21.ru/Archive/2000/DIALOGUE%202000-1/261.htm>.
- Toyoda, E., Harrison, R. (2002), „Categorization of text chat communication between learners and native speakers of Japanese”, w: *Language Learning & Technology*, 6 (1), 82-99. <http://llt.msu.edu/vol6num1/TOYODA/default.html>.
- Warschauer, M., (2000), „On-line learning in second language classroom. An ethnographic study”, w: M. Warschauer, R. Kern (red.), *Network-based Teaching: Concepts and Practice*. New York: CUP, 41-58.
- Wieczorkowski, K. (1997), „Edukacyjna współpraca grupowa w sieci komputerowej”, w: W. Strykowski (red.), *Media a edukacja*. Poznań: Wydawnictwo empi2, 289-298.

Linki do stron internetowych instytucji opisanych w artykule

- Centrum Otwartej i Multimedialnej Edukacji Uniwersytetu Warszawskiego
<http://www.come.uw.edu.pl/>
 Lingua Nova
<http://www.linguanova.com.pl>
 Lingua Nova e-school
<http://www.eschool.pl/index.html>
 Polsko-Japońska Wyższa Szkoła Technik Komputerowych
<http://www.pjwstk.edu.pl>
 Studia internetowe w PJWSTK i więcej na temat systemu edu@pjwstk
<http://www.int.pjwstk.edu.pl>

(Luty 2006)

Marzena Żylińska¹⁾
 Toruń

Wideokonferencje na lekcjach języka obcego Jak znaleźć równowagę między ćwiczeniem a zastosowaniem języka?

Przyzwyczajaliśmy się już do tego, że na lekcjach języka obcego trzeba ćwiczyć, ćwiczyć i jeszcze raz ćwiczyć. Uczniowie robią zadania gramatyczne i leksykalne, piszą sprawdziany i dostają oceny, a potem zaczynają ćwiczyć nową porcję słownictwa i nowe struktury. Niemiecki dydaktyk Wolfgang Butzkamm twierdzi, że nauka języka tylko wtedy może być efektywna, jeśli nauczyciel potrafi znaleźć

równowagę między ćwiczeniem a zastosowaniem języka²⁾. Niestety ta druga faza często zupełnie się nie pojawia na lekcjach języka obcego. Ostatnie, tzw. produktywne ćwiczenie, którego celem jest rozwijanie sprawności mówienia, często polega na tym, że uczniowie tworzą w parach dialogi, tzn. zapisują je na kartce, a następnie głośno odczytują. Zdaniem Butzkamma takie postępowanie nie tylko nie

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

²⁾ W. Butzkamm (2004), *Lust zum Lehren, Lust zum Lernen*. Tübingen: Francke, s. 25-30.

rozwijają sprawności mówienia, ale wprost ją hamuje. Autor krytycznie ocenia również pewne grupy ćwiczeń gramatycznych, twierdząc, że niektóre z nich przynoszą więcej szkody niż pożytku. „Ćwiczenie i komunikowanie się są kluczowymi elementami lekcji języka obcego. Ważne, by były stosowane w odpowiednich proporcjach. Ważne, by ćwiczyły tylko tyle, ile jest konieczne. W praktyce największy błąd polega na zbyt częstym i złym ćwiczeniu. W rezultacie komunikacja oparta na ćwiczeniu jest zupełnie szcątkowa i nikogo nie zadowala, i co najgorsze – dochodzi do niej tylko sporadycznie lub wcale”³⁾.

Problem w tym, że przyzwyczailiśmy się, iż celem naszych lekcji nie jest prawdziwa komunikacja, ale jej symulowanie. Uczniowie nie mówią, co sami myślą czy co chcą, ale wcielają się w różne role: kelnera, gościa hotelowego czy podróżnego. Dla ucznia oczywiste jest, że treść jego wypowiedzi jest zupełnie nieistotna, liczy się jedynie jej poprawność. Wolfgang Butzkamm przytacza dialog, w którym nauczyciel pyta dziewczynkę: „Do you like orange juice?” Dziecko nie może się zdecydować i pyta, jak się mówi „tak średnio”, w odpowiedzi słyszy „Please say: I like albo I don't like”⁴⁾. Innego wariantu nie przewidziano. Na problem braku autentyczności zwraca też uwagę Hanna Komorowska. Jej zdaniem kierowanie uwagi na formę powoduje, że zadanie jest odbierane jako nudne, a skutkiem karania za popełnione błędy jest stres⁵⁾. Nikogo nie trzeba chyba przekonywać, że zadania wywołujące nudę i stres raczej nie motywują do nauki. H. Komorowska podkreśla, iż nauka musi być przez uczniów odbierana jako zajęcie sensowne. „Nauczyciel zadaje pytania, na które doskonale zna odpowiedź.

Mówi się często o tym, o czym wszyscy obecni doskonale wiedzą, np. streszcza się przeczytaną przez wszystkich czytankę czy opowiada, co widać na oglądanym przez wszystkich obrazku. Ta cecha komunikacji bierze się z dbałości o formę raczej niż o treść wypowiedzi, a efektem jej jest nie tylko nienaturalność, ale nuda i poczucie bezsensu nauki szkolnej”⁶⁾. Stwierdza również, iż celem wielu lekcji jest przygotowanie do sytuacji nieistniejących bądź bardzo rzadkich. „Dlatego efektywne nauczanie języka to w dużej mierze przewyżczenie cech typowych dla szkoły, gdyż są one sztuczne w życiu i niestosowane w normalnym przebiegu komunikacji językowej”⁷⁾.



Sztuczność szkolnej rzeczywistości versus naturalna komunikacja językowa

Hanna Komorowska pyta, jak przewyżyć negatywne cechy szkolnej komunikacji. W dobie szybko rozwijających się technologii informacyjnych odpowiedź na to pytanie nie jest trudna⁸⁾. Dzięki komputerom, kamerom internetowym i odpowiednim programom, nie opuszczając murów szkoły uczniowie mogą komunikować się, a nawet rozmawiać ze swoimi rówieśnikami z różnych krajów świata. Projekty internetowe i wideokonferencje⁹⁾ umożliwiają zupełnie inne planowanie kursów językowych i mają wpływ na realizowane cele. Uczniów nie trzeba przygotowywać do jakiejś hipotetycznej podróży, którą kiedyś w przyszłości być może odbędą, co dotychczas miało stanowić wystarczającą motywację do nauki języka.

³⁾ W. Butzkamm, op.cit., s. 25.

⁴⁾ W. Butzkamm (2005), *Wenn schon, denn schon. Zum Gebrauch der Muttersprache im Fremdsprachenunterricht*, w: „Primary English”, nr 3/2005, s. 17.

⁵⁾ H. Komorowska (2002), *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna, s. 45.

⁶⁾ H. Komorowska, op.cit., s. 59.

⁷⁾ H. Komorowska, op.cit., s. 59.

⁸⁾ Nie oznacza to oczywiście, że prawdziwa komunikacja jest możliwa tylko z wykorzystaniem nowoczesnych technologii. Wprost przeciwnie, jest ona możliwa na każdej lekcji. Nauczyciel może tak prowadzić zajęcia, by uczniowie rozumieli, iż treść ich wypowiedzi ma znaczenie. Z autentycznym dialogiem mamy do czynienia zawsze wtedy, gdy jedna osoba mówi drugiej coś, czego ta jeszcze nie wie, zadając pytanie nie wiemy, jaką uzyskamy odpowiedź. Dlatego właśnie prawdziwych dialogów nie da się zaplanować, ale mogą one pojawiać się na każdej lekcji języka obcego. Nieważne, czy uczniowie dzięki Internetowi będą rozmawiać z grupą rówieśników z innego kraju, czy oparta na fragmentach *Małego Księcia* dyskusja poświęcona przyjaźni odbędzie się wśród uczniów jednej klasy. Ważne, by temat był ważny, by uczniowie uczyli się wyrażać własne zdanie. Do takich rozmów najlepiej przygotowują wartościowe, wytrzymujące próbę kilkukrotnej lektury teksty.

⁹⁾ Dydaktycy rozróżniają komunikację synchroniczną, np. rozmowa prowadzona w czasie wideokonferencji, i asynchroniczną, np. wymiana maili.

Dzięki możliwości prowadzenia rozmów i pisanía listów, nauczyciel nie musi już szukać uzasadnienia dla konieczności opanowania pewnych zwrotów czy struktur. Jeśli w perspektywie kilku tygodni ma dojść do wideokonferencji, w czasie której jej uczestnicy mają się nawzajem poznać i coś o sobie opowiedzieć, to oczywiste jest, że trzeba się do tego wydarzenia odpowiednio przygotować. Takie wirtualne spotkanie dużo skuteczniej motywuje do nauki niż zapowiadane sprawdziany. „Lekcje języka obcego nie mogą rezygnować z językowej i interkulturowej socjalizacji, która dokonuje się przez komunikację. W przeciwnym razie wszelka aktywność na lekcjach będzie jedynie celem samym w sobie, pustym zabiegami metodycznym. (...) Gramatyczne struktury docelowego języka dopiero wtedy nabierają sensu, gdy z ich pomocą można się z kimś porozumieć”¹⁰⁾. Celem wideokonferencji jest właśnie prawdziwa, pozbawiona sztuczności komunikacja.

W pierwszych latach nauki trudno oczywiście zakładać, że obie grupy będą z sobą swobodnie rozmawiać, uczniowie najpierw zaprezentują to, czego się wcześniej nauczyli, ale gdy tylko zaczną zadawać pytania, sytuacja zupełnie się zmieni, ponieważ nikt nie może przewidzieć, jaką dostanie odpowiedź, a tym samym nikt ich nie może przygotować do rozumienia takich wypowiedzi. Na tym polega każda normalna rozmowa, człowiek może zaplanować jedynie to, co sam powie, ale na odpowiedzi rozmówcy nie ma już wpływu. Słuchając partnerów uczniowie napotykają więc na trudność, z którą musi się kiedyś zmierzyć każdy, kto pierwszy raz rozmawia w języku obcym. Nauczyciel planujący na swoich lekcjach wideokonferencje musi zadać sobie pytanie, w jaki sposób przygotować do nich uczniów. Ta część ma bardzo duże znaczenie dla powodzenia całego przedsięwzięcia. Ważna jest tu ścisła współpraca nauczycieli-opiekunów. Wspólnie planując projekt, którego częścią są wideokonferencje, wybierając materiały, z którymi uczniowie będą pracować, ćwiczenia, które będą robić i uzgadniając tematy prac pisemnych, które wcześniej napiszą, można doprowadzić do powstania wspólnej bazy obejmującej zarówno pewien zakres słownictwa, zwrotów, jak również struktur i tematów.



Dobór partnerów

Mówiąc o wideokonferencjach, które zazwyczaj są częścią projektów internetowych, nie sposób nie poruszyć problemu związanego z doбором partnerów. Zdawać by się mogło, że największej zysku uczniowie wyniosą z kontaktu z rodzimymi użytkownikami języka. Tak dzieje się rzeczywiście w przypadku grup zaawansowanych językowo, gdy mamy do czynienia ze studentami, którzy od wielu lat uczą się języka, czy też z uczniami klas z dużą liczbą godzin języka obcego. Dla nich kontakt z naturalnym, zabarwionym dialektem językiem jest wprost bezcenny. Znalezienie odpowiednich partnerów nie jest jednak sprawą łatwą. Projekty mają zazwyczaj charakter interdyscyplinarny i zajmują się określonym problemem. Oznacza to, że związane z nim cele będą dla wszystkich uczestników wspólne. Jednak nie można zapominać, że jedna grupa realizuje projekt w ramach lekcji języka obcego, tzn. jednym z jego celów będzie również rozwijanie sprawności językowych, a druga w ramach innego przedmiotu, posługując się swoim językiem ojczystym. Fakt ten ma poważne implikacje, a związane z nim problemy językowe, które mogą się pojawić nawet w przypadku zaawansowanych grup, powinny być wcześniej omówione przez nauczycieli. Dla uczniów niezaawansowanych językowo dużo lepszym rozwiązaniem są projekty, w których partnerami są uczniowie reprezentujący podobny poziom językowy. Największą trudnością nie jest przecież to, co samemu chce się powiedzieć i co można wcześniej przygotować, ale zrozumienie tego, co mówią partnerzy. Rozmowa, np. uczących się języka od 3 lat polskich czternastolatków z niemieckimi rówieśnikami, musi być dla naszych uczniów, z uwagi na nieuchronną w tej sytuacji dysproporcję w posługiwaniu się językiem, mocno frustrująca. Przy tak dużej rozbieżności w kompetencji językowej trudno o porozumienie. Biorąc pod uwagę kryteria czysto językowe, taki kontakt, byłby z pewnością bardzo cenny z uwagi na najlepsze, bo rodzime wzorce językowe. Nie powinno pomijać się jednak i innych aspektów, które mogą silnie

¹⁰⁾ M. Wendt (1996), *Konstruktivistische Fremdsprachendidaktik*, Tübingen: Gunter Narr, s. 76 i 77.

zaważyć na nastawieniu do języka. Jeśli druga strona ma podobne problemy, dużo łatwiej jest pokonać zahamowania związane z pierwszymi próbami formułowania własnych wypowiedzi. W czasie wideokonferencji trudności te są bardzo dobrze widoczne dla wszystkich uczestników. Uczniowie często łąpią się za głowę, szukają pomocy u swoich kolegów czy nauczyciela, zacinają się, przerywają wypowiedzi i zaczynają je od początku. Zazwyczaj takie zachowania po obu stronach napotykają na zrozumienie i obie grupy reagują rozbawieniem na te przejawy bezsilności i zagubienia. Jeśli nikomu nie jest łatwo, to wszyscy mogą próbować, a widząc, że partnerzy zrozumieli, co chciało się powiedzieć, uczniowie odczuwają prawdziwą dumę i przy kolejnych podejściach są bardziej rozluźnieni. W czasie takich prób prędzej czy później dojdzie do tego, że rozmowa zacznie nabierać cech spontaniczności, tzn., że uczniowie będą chcieli powiedzieć coś, do czego nie zostali wcześniej przygotowani a **to właśnie jest istotą kompetencji językowej, z ograniczonej liczby środków tworzy nieograniczoną liczbę wypowiedzi.** „Języka uczymy się, gdy z ograniczonych środków czynimy nieograniczony użytek”¹¹⁾. **Wideokonferencje stwarzają możliwość autentycznego, spontanicznego, kreatywnego i pozbawionego wszelkiej sztuczności użycia języka,** a jedną z ich największych zalet jest naturalność interakcji, w jakie wchodzi uczniowie.

Twórcze użycie języka a planowana progresja

Osoby włączające wideokonferencje i komunikację e-mailową do swoich lekcji muszą zmierzyć się z bardzo poważnym problemem natury organizacyjnej. O ile bowiem celem lekcji było jedynie symulowanie prawdziwej komunikacji, nauczyciel był w stanie wszystko zaplanować: wprowadzać odpowiednie słowa i zwroty, które uczniowie musieli opanować, a następnie oczekiwał, by ten materiał był stosowany. Taki sposób postępowania prowadzi na poziomie

kształcenia przyszłych nauczycieli do zbyt pedantycznego planowania zajęć, którego przejawem są rozplanowane co do minuty konspekty. Na takich lekcjach rola uczniów sprowadza się do wykonywania poleceń nauczyciela. Jeśli do lekcji języka obcego włączy się nowe technologie, jeśli dopuści się spontaniczną, autentyczną komunikację, trzeba będzie radykalnie przemyśleć zarówno planowanie lekcji, progresji, jak i programów nauczania, które obecnie z nauczyciela czynią jedynie pośrednika realizującego zawarte w nich dezideraty. **Prawdziwej komunikacji nie da się zaplanować.** Stosując Internet na zajęciach z małymi dziećmi, które dopiero zaczęły uczyć się języka, można jeszcze jakoś wpływać na to, co powiedzą, ale im wyższy stopień opanowania języka, tym większe prawdopodobieństwo, że uczniowie zaczną budować własne zdania i zechcą powiedzieć coś, czego się jeszcze nie nauczyli. Ten sposób postępowania określany jako „*Najpierw mów, a potem się ucz*” (*Speak now, learn later.*)¹²⁾, jest typowy dla każdego naturalnego początku stosowania języka obcego. Wcześniejsza, niezmiernie ważna faza przygotowania uczniów do podjęcia dialogu, powinna oczywiście stworzyć pewną bazę, ale nie oznacza to, że zainicjowana komunikacja ma być pozbawiona atrybutu spontaniczności. Wprost przeciwnie, jeśli uczniowie mają chęć i czują się na siłach, by sprowadzić rozmowę na inne, nieplanowane wcześniej tory, a dyskurs nabierze przez to wigoru, to będzie to największym sukcesem nauczyciela. Stawiając na pierwszym planie autentyczną, spontaniczną komunikację, musimy pogodzić się z faktem, że wszelkie planowanie służy jedynie przygotowaniu, ale nie obowiązuje, gdy uczniowie podejmują z sobą prawdziwy dialog.

Prawdziwa komunikacja językowa a sztywne programy nauczania

Największym problemem, z jakim muszą się dziś zmierzyć wszyscy nauczyciele wprowa-

¹¹⁾ W. Butzkamm (2004), *Lust zum Lehren, Lust zum Lernen*, Tübingen: Francke, s. 162. Jest to znana teza twórcy gramatyki generatywno-transformacyjnej Noama Chomsky'ego.

¹²⁾ W. Butzkamm (2004), op.cit., s. 89.

dzający na swoich lekcjach autentyczną komunikację językową, czy to w formie projektów internetowych, czy też wideokonferencji, są sztywne i bardzo drobiazgowo programy nauczania. Czysto funkcjonalne rozumienie języka jest tu zupełnie nieprzydatne. Trudno założyć, że uczniowie w czasie rozmowy z rówieśnikami odczują potrzebę pytania o drogę, zamawiania obiadu czy pokoju w hotelu. Wszystkie te zagadnienia, choć świetnie nadawały się do symulowania komunikacji, z pewnością nie pojawią się, gdy młodzi ludzie zaczną z sobą naprawdę rozmawiać. Pozbawiony wszelkiej indywidualności, tzw. *Touristendeutsch*, czy *Kellnerenglish* jest zupełnie nieprzydatny, gdy dochodzi do wymiany myśli i poglądów. „*Celem nauki języka nie może być przekształcenie różnych osób w zuniformizowane językowe kolony przy pomocy ujednoliconych procedur*”¹³⁾. Autentyczne użycie języka zawsze ma charakter indywidualny. Problem w tym, że wielu nauczycieli nie wie, jak przygotowywać swoich uczniów, by umieli podjąć trud rozmowy ze swoimi rówieśnikami z innych krajów, jak uczyć, by autonomia ucznia i indywidualizacja języka nie były jedynie pustymi hasłami. Nauczyciele, którzy chcą przygotować swoich uczniów do mówienia w języku obcym przez uczenie ich odpowiednich do danej okazji zwrotów, popełniają poważny błąd, ponieważ blokują proces prawdziwej komunikacji, który zawsze ma charakter spontaniczny i twórczy. Wiara, iż za pomocą zestawów „intencji językowych” można zmierzyć się ze złożonością tak skomplikowanego systemu, jakim jest język, jest kolejnym przejawem technokratycznego podejścia do nauczania. Zdaniem Michaela Wendta dzieje się tak, ponieważ mówienie przebiega na najwyższym poziomie, zwanym poziomem syntezy, który wymaga zastosowania najbardziej skomplikowanych strategii. Posługując się podanymi wzorcami uczniowie pozostają na niższych poziomach, co oznacza stosowanie mniej złożonych i łatwiejszych strategii¹⁴⁾. Czysto funkcjonalne podejście – ucząc,

iż na pewne pytania udziela się określonych odpowiedzi – blokuje proces spontanicznego i kreatywnego użycia języka.

Ale postulowana tu konieczność odejścia od sztywnej progresji jest również zgłaszana z zupełnie innej strony, a mianowicie przez dydaktyków poszukujących efektywniejszych sposobów nauczania gramatyki. „*(...) dobór materiału gramatycznego nie może być dziełem przypadku, ani też planowaniem a priori: musi istnieć jakaś konieczność, potrzeba, okazja, pretekst do podjęcia danej tematyki, inaczej uczniowie nigdy nie zrozumieją zasadności nauczania gramatyki. Uczący się powinni odczuwać potrzebę poznania danego zagadnienia i satysfakcję z jej zaspokojenia*”¹⁵⁾. Projekty internetowe i wideokonferencje stwarzają właśnie takie okazje. Gdy uczniowie potrzebują konkretnych zwrotów, nauczyciel, który nie wykorzystałby okazji wprowadzenia nowej, właśnie potrzebnej im struktury, postąpiłby zgodnie z zasadą Seneki Młodszeo, który twierdził, że: „*Niestety nie uczymy się dla życia, ale dla szkoły*”. Gramatyka tylko wtedy będzie postrzegana jako użyteczna, jeśli będzie mogła być wykorzystana w prawdziwej komunikacji. Konieczność zmian programów nauczania i odejścia od sztywnej progresji wynika nie tylko z niemożliwości planowania autentycznej wymiany myśli, ale jest również warunkiem efektywniejszego nauczania gramatyki.



Wideokonferencje a jakość wzorców językowych

Problem nie najlepszych wzorców językowych dotyczy również projektów internetowych i wideokonferencji, które są przeprowadzane z osobami, niebędącymi rodzimymi użytkownikami języka. Ważne, by nauczyciel zwał sobie sprawę, co dzięki takim spotkaniom może osiągnąć. Celem kontaktów z innymi osobami, dopiero uczącymi się języka, nie mogą być

¹³⁾ G. von der Handt, *Neue Medien für das Sprachenlernen – kurzes Plädoyer für eine differenziertere Bewertung*, http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2002/handt02_01.pdf, i w: *Mitteilungen des Fachverbandes Moderne Fremdsprachen*, nr 14, październik 2002.

¹⁴⁾ M. Wendt (1996), *Konstruktivistische Fremdsprachendidaktik*, Tübingen: Gunter Narr, s. 89.

¹⁵⁾ I. Janowska (2004), *Refleksyjne nauczanie gramatyki*, w „*Języki Obce w Szkole*”, nr 6/2004, s. 46.

wysokiej jakości wzorce językowe, ale motywowanie do nauki. Uczniowie mogą się przekonać, że to, czego się dotychczas nauczyli, pozwala im na podjęcie rozmowy. Przełamaniu jak najbardziej naturalnych hamulców sprzyja fakt, iż z partnerami można porozumieć się jedynie za pomocą języka obcego, więc konieczność użycia go nie wymaga już żadnych innych uzasadnień, a sytuacja jest jak najbardziej autentyczna. Ważne, by nauczyciel zapowiedział wideokonferencję lub pisanie listów w czasie nieprzekraczającym czasowego horyzontu jego podopiecznych i jasno określił, co do tej pory powinno być zrobione. Skoro celem komunikacji z grupą rówieśników nie ma być dostarczenie najlepszych wzorców językowych (niem. *Input bester Qualität*), to nauczyciel musi zadbać, by stało się to w czasie fazy przygotowań. Nie jest to łatwe zadanie, a największym wrogiem nauczyciela jest zazwyczaj czas. Tym bardziej powinien on starać się o jego jak najefektywniejsze wykorzystanie. Na lekcji uczeń musi robić to, czego nie może samodzielnie zrobić w domu. Obecnie zbyt wiele czasu poświęca się na przepisywanie czy robienie mechanicznych i schematycznych ćwiczeń, które równie dobrze mogłyby być zrobione w domu. Większość nauczycieli posługuje się w klasie językiem ojczystym, uważając, że ich uczniowie nie są jeszcze na odpowiednim poziomie językowym. W ten sposób jest tracony cenny czas. To tak, jakby brodzić w wodzie, gdy powinno się w niej wykąpać. Tak właśnie się dzieje, gdy jedziemy do innego kraju. Na każdym kroku otacza nas obca mowa. Czy do klasy da się coś z tego przenieść? – pyta Wolfgang Butzkamm i daje pozytywną odpowiedź. Jego zdaniem, nauczyciel w danym mu do dyspozycji czasie powinien zadbać o jak najefektywniejszy kontakt swoich uczniów z najwyższej jakości wzorcami językowymi. Omówienie technik, jakie proponuje, znacznie wykroczyłoby poza ramy tego tekstu, ograniczę się jedynie do opisanie zalecanych przez niego materiałów. *„Wypróbujmy, z jakimi tekstami możemy dotrzeć do dzisiejszych uczniów. Tutaj w grę wchodzi teksty, w których poruszane są istotne problemy, które wytrzymają próbę kilkukrotnej lektury, tak by czytelnik mógł przyswoić*

*sobie zawarte w nich myśli i zwroty”*¹⁶⁾. Butzkamm postuluje, by na lekcjach pracować z tekstami, które pozwolą na stworzenie przeciwwagi dla codziennych banałów płynących z telewizyjnych ekranów¹⁷⁾, z takimi, które po prostu warto czytać. W swojej najnowszej książce podaje też sposoby, dzięki którym uczniowie będą mogli poradzić sobie nawet z bardzo ambitnymi propozycjami. W ten sposób dostarczamy uczniom najlepszych wzorców językowych (ang. *well-formed input*) i przyczyniamy się do ich intelektualnego rozwoju. Język jest bowiem ściśle połączony z myśleniem, dlatego praca z intelektualnie jałowymi tekstami jest dla uczniów zwyczajnie nudna. Dobrych i wartościowych wzorców mogą oczywiście dostarczać nie tylko drukowane teksty, ale również filmy lub nagrania audio. Nauczyciele planujący projekt muszą wspólnie zastanowić się, z jakimi tekstami ich uczniowie powinni pracować w fazie przygotowania wideokonferencji, jakie dostarczą im odpowiednich wzorców językowych. Równie ważne są oczywiście ćwiczenia. Nie wolno zapominać, że muszą one ułatwiać uczniom prowadzenie konwersacji. Nie można poprzestać na prostych, receptywnych i reprodukcyjnych zadaniach. Uczniowie już w fazie przygotowania powinni wykonywać otwarte, produktywne ćwiczenia, które będą ich zachęcać do kreatywnego użycia języka. Przebieg wideokonferencji w dużej mierze zależy od intensywności wykonanej wcześniej pracy. Jeśli uczniowie dopiero przed kamerą internetową będą mieli tworzyć pierwsze własne zdania, a wcześniej zostali przyzwyczajeni do wykonywania instrukcji nauczyciela i robili jedynie proste ćwiczenia, to takie wirtualne spotkanie jest raczej skazane na niepowodzenie.

Planując projekty internetowe należy pamiętać, że celem nie jest zastosowanie innowacyjnych technologii, ale stworzenie sytuacji umożliwiających autentyczną komunikację, czyli wprowadzenie w życie nowej koncepcji nauczania języka. Powtórzmy – koncepcja ta wymaga intensywnej pracy w fazie przygotowania, dostarczenia uczniom najlepszych wzorców językowych, na maksymalnym wykorzystaniu ćwiczeń, wydłużeniu czasu kontaktu z językiem

¹⁶⁾ W. Butzkamm, op.cit., s. 140.

¹⁷⁾ W. Butzkamm, op.cit., s. 355.

przez nieschematyczne i wymagające intelektualnego wysiłku zadania domowe i w końcu na umożliwieniu uczniom zastosowania zdobytej wiedzy i umiejętności w autentycznej komunikacji językowej.



Wideokonferencje od strony technicznej

W roku szkolnym 2004/2005 zorganizowałam pierwsze w mojej praktyce wideokonferencje. Były one częścią większego i zaplanowanego na kilka miesięcy projektu internetowego realizowanego na podstawie niemieckiego filmu *Nach fünf im Urwald*, poświęconego problemom, które muszą rozwiązać wszyscy rodzice dorastających dzieci i wszystkie wchodzące w dorosłość nastolatki¹⁸⁾. W projekcie wzięli udział słuchacze toruńskiego NKJO i francuscy uczniowie z Parenties-en-Born, którzy przygotowywali się do matury, ale nie wybierali na niej języka niemieckiego. W sumie doszło do czterech wirtualnych spotkań¹⁹⁾, z których niektóre były bardzo udane, a inne pozostawiły po obu stronach spory niedosyt. Wszystkie te doświadczenia były zarówno dla mnie, jak i dla uczestników projektu, bardzo pouczające; ze wszystkich wspólnie wyciągnęliśmy wnioski. Aby czytelnik mógł sobie wyobrazić kontekst, w którym odbyły się wideokonferencje, warto tu przytoczyć program projektu.

Program projektu realizowanego na podstawie filmu Hansa Christiana Schmidta *Nach fünf im Urwald*²⁰⁾

- ▶ 1. tydzień – poznanie się
 - ▲ Uczniowie zakreślają na liście (z cechami charakteru) siedem cech, które ich zdaniem najwyraźniej określają ich osobowość. Zestawy cech i zdjęcia (bez

podpisów) są publikowane w Internecie.

- ▲ „*Czy rodzina jest potrzebna?*” – uczniowie czytają wypowiedzi niemieckich nastolatków i rozwiązują ćwiczenia leksykalne (uzupełniają tabelę, zastanawiają się, co wywołuje konflikty generacyjne i czy można by ich uniknąć) – karta pracy (KP) 1.
- ▶ 2. tydzień
 - ▲ Każda z grup przyporządkowuje zestawy cech konkretnym zdjęciom.
 - ▲ Każdy uczestnik pisze list, w którym się przedstawia, ale nie ogranicza się jedynie do wyglądu, opisu rodziny i zainteresowań, ale odnosi się do swoich siedmiu cech, które podał.
 - ▲ Każda grupa opisuje swoją szkołę i swoje miasto/ region. Wszystkie materiały zostają zamieszczone w Daf 24.
- ▶ 3. tydzień – wideokonferencja
Każdy z uczniów przedstawia się i odnosi się do cech, które mu przypisano.
- ▶ 4. tydzień – pierwsza sekwencja filmu (do sceny, w której Anna stoi na szosie)
 - ▲ Uczniowie oglądają pierwszą sekwencję filmu *Nach fünf im Urwald*, a następnie wpisują do tabeli (KP 2) informacje dotyczące jego bohaterów. Tabela powinna być konsekwentnie uzupełniana w miarę oglądania filmu. Uczniowie oglądają pierwszą sekwencję po raz drugi, zwracając szczególną uwagę na następujące aspekty:
 - ▲ Przyjęcie urodzinowe Anny – uczestnicy projektu opowiadają, jak sami obchodzą swoje urodziny, co im w jakim wieku wolno, na co rodzice wyrażają zgodę, gdzie przebiegają granice. Chodzi o to, by móc porównać sytuację polskich i francuskich nastolatków.
 - ▲ Reakcja rodziców – uczestnicy projektu notują argumenty/zastrzeżenia/zarzuty wyrażane przez Annę i jej ojca i zastanawiają się, jak w podobnej sytuacji zareagowałoby ich rodzice. Uczniowie znów pracują z tabelą, do pierwszej szpalty

¹⁸⁾ Cały projekt można znaleźć na stronach fińskiego portalu dla nauczycieli języka niemieckiego, Dafnord, <http://daf.eduprojects.net/daf24/>.

¹⁹⁾ Wybrane fragmenty wideokonferencji można znaleźć w folderze „Videokonferenzen” pod adresem: [http://daf.eduprojects.net/daf24/index.php?action\[\]=IArticleShow::showArticle\(4295\)](http://daf.eduprojects.net/daf24/index.php?action[]=IArticleShow::showArticle(4295)).

²⁰⁾ Projekt ten został wyróżniony w ostatniej edycji European Language Label.

wpisują informacje dotyczące przyjęcia pokazanego w filmie, a w drugiej każda z grup opisuje typowe przyjęcia urodzinowe organizowane przez nastolatki w ich kraju (KP 4). Szczególną uwagę powinny się zwrócić na sposób, w jaki na zaistniałą sytuację zareagowali rodzice Anny (KP 5). W pierwszej szpalcie powinny się znaleźć rzeczywiste reakcje filmowych rodziców. Następnie każda z grup zastanawia się, czy te reakcje były prawidłowe i po dyskusji wpisuje do drugiej szpalty, jak ich zdaniem powinni byli postąpić rodzice.

- ▲ Kolejna wideokonferencja jest poświęcona problemowi imprez organizowanych przez nastolatki i tego, co jest akceptowalne a co nie. Następnie powinien być omówiony problem reakcji rodziców – jak powinni reagować w krytycznych sytuacjach i co można zrobić, by nie dochodziło do poważnych kryzysów.
- ▶ **5. tydzień** – druga sekwencja filmu (do sceny, w której Anna zostaje odwieziona na dworzec)
 - ▲ Uczestnicy projektu zbierają informacje na temat rodziców Anny i Simona, również te dotyczące ich przeszłości i wpisują je do tabeli (KP 6). Materiał ten zostaje zamieszczony w Daf 24.
 - ▲ Uczestnicy projektu po raz drugi oglądają drugą sekwencję filmu i próbują zebrać możliwie wiele informacji na temat branży reklamowej (KP 7) – osoby, ich wygląd i zachowanie, cechy charakteru, język, typowe wyrażenia i zwroty, gestykulacja, mimika. Małe grupy, korzystając z informacji zebranych w tabeli, opisują ludzi pracujących w reklamie. Materiały zostają następnie zamieszczone w Internecie
- ▶ **6. tydzień** – druga sekwencja filmu *Decyzja Anny*

Uczestnicy projektu próbują wczuć się w sytuację głównej bohaterki i zastanawiają się, co dzieje się w jej głowie, gdy stoi na ulicy i zastanawia się, czy wrócić do domu, czy zostać w Monachium. Myśli Anny powinny zostać spisane w formie wewnętrznego monologu.

▶ **7. tydzień** – trzecia sekwencja filmu (do sceny, gdy Simon odwozi Annę pod jej dom) Uczestnicy projektu oglądają trzecią sekwencję i zastanawiają się, jaka może być dalsza kolej rzeczy. Spisane spekulacje zostają zamieszczone w Internecie.

▶ **8. tydzień** – Kogo pokazana w filmie noc więcej nauczyła? Jakie wnioski wyciągnęli jego bohaterowie? – ostatnia sekwencja filmu Uczniowie oglądają film do końca. Potem obie grupy w czasie dyskusji próbują znaleźć odpowiedź na pytanie, kto z przedstawionych w filmie wydarzeń potrafił wyciągnąć wnioski, kto się więcej nauczył. Materiał ten ma być podstawą ostatniej wideokonferencji.

▶ **9. tydzień** – Kogo przedstawione w filmie wydarzenia więcej nauczył? – wideokonferencja

Obie grupy przedstawiają wnioski płynące z przeprowadzonych wcześniej dyskusji. Kolejnym krokiem jest wymiana zdań prowadząca do stwierdzenia, czy obie grupy wyciągnęły z filmu podobne czy też różne wnioski.

▶ **10. tydzień** – pamiętnik Klary (praca w grupach)

Uczestnicy projektu znów pracują w małych grupach. Tym razem wcielają się w osobę młodszej siostry Anny, Klary, która po dwóch miesiącach od przedstawionych w filmie wydarzeń opisuje w swoim pamiętniku dalszy rozwój wypadków, a konkretnie: życie rodzinne i zmiany, jakie się na skutek przedstawionych zajęć dokonały oraz znajomość Anny i Simona. Gotowe teksty zostają zamieszczone w E-Journalu.

▶ **11. tydzień** – ewaluacja projektu

(wrzesień 2005)

Zapraszamy na nasze strony internetowe
www.codn.edu.pl

Są na nich:

- ▶ szczegółowe informacje o czasopiśmie,
- ▶ numery archiwalne czasopisma, których już nie mamy w sprzedaży,
- ▶ obszernie informacje o *Europejskim portfolio językowym*.

SZKOŁA PODSTAWOWA, GIMNAZJUM



Aleksandra Walewska¹⁾
Gdańsk

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

*„Tego się trzeba nade wszystko strzec,
aby nie znenawdził nauki ten,
kto jej jeszcze nie może polubić”.*
Kwintyliian

O indywidualizacji nauczania napisano już wiele. Każdy nauczyciel stara się też ją stosować w swojej pracy dydaktycznej, bo to przecież najnowsza tendencja. A my chcemy być na czasie! Nie znalazłam w swym gronie takiego, który zaprzeczyłby mojemu pytaniu: „Czy indywidualizujesz podejście do uczniów?” Idąc dalej, poprosiłam o konkrety: „a więc jak to robisz?” Abstrahując od literatury naukowej mogę teraz pokusić się o stworzenie własnej definicji indywidualizacji nauczania.

Indywidualne podejście do ucznia cechuje się: koncentracją na każdym uczniu z osobna (gdzie „każdy uczeń” to najczęściej uczeń słaby z trudnościami, czasami zdolny, który przeszkadza na lekcji i trzeba go czymś zająć), przydzielaniem mu zadań dostosowanych do jego możliwości, poświęcaniem mu więcej czasu i uwagi na lekcji. Niektórzy nauczyciele zadają sobie jeszcze trud ułożenia zróżnicowanych prac domowych bądź wyszukują zadania dodatkowe dla uczniów zdolnych.

I po co to wszystko? Po to zebraliśmy uczniów w klasę, by ponownie ich dzielić?

Maria Montessori wykazała, że bywa tak, że gdy nauczyciel motywuje swoje postępowanie dobrem dziecka, zazwyczaj wybiera rozwiązanie wygodniejsze dla siebie²⁾. Celem nauczyciela jest nauczyć każdego ucznia tego samego. Bo czy nauczyciel zaznacza w swoim programie dydaktycznym, że uczeń słabszy (nie mówię tu o uczniach o obniżonych wymaganiach) opanuje taką część materiału, a uczeń przeciętny taką? Ponadto wiele minimum programowych stworzonych jest na miarę ucznia zdolnego. A czy ktoś w swoim rocznym programie uwzględnił potrzeby ucznia wybitnie zdolnego? W ogóle gdzie przebiegają granice między słabym, przeciętnym a zdolnym uczniem?

Ale cel jest obrany i należy do niego zmierzać. W takiej sytuacji logiczne jest, że nauczyciel najwięcej uwagi poświęca uczniowi słabemu, bo to ten utrudnia mu osiągnięcie zamierzonych rezultatów. Uczeń przeciętny i zdolny poradzi sobie. Dla dobra dziecka nauczyciel różnicuje zadania pod względem trudności. Uwaga na pułapki: dziecko jest mądre i szybko pojmie, że nie musi się wysilać, bo pani zawsze ma dla niego łatwiejsze

¹⁾ Autorka jest nauczycielka języka niemieckiego w Zespole Szkół Katolickich im. Św. Kazimierza w Gdańsku. Otrzymała wyróżnienie w naszym Konkursie 2005: *Nauka przychodzi łatwiej, gdy wykonujemy coś samodzielnie – o indywidualnej pracy z uczniem*.

²⁾ Baran Z., Cyran A., Menora Z. (2002), *Metoda Marii Montessori – historia i współczesność*, w: „Wychowanie w przedszkolu”, nr 6/2002.

zadanie, za które też dostanie dobrą ocenę, że ma więcej czasu na jego wykonanie, że ewentualnie będzie mogło dokończyć pracę w domu z mamą, która pomoże, bo też chce, żeby pani była zadowolona. Zdolniejsi uczniowie nie będą tak ostentacyjnie ujawniać swoich talentów, bo zaraz zostaną „ukarani” zadaniem trudniejszym bądź po prostu większą liczbą zadań.

Poza tym nauczyciel nie może (w sensie fizycznym nie da rady) biegać na lekcji od ucznia do ucznia, wygodniejszy jest więc podział na grupy. Jest to trudna forma pracy dla prowadzącego ze względu na to, że uczniowie pracują wtedy nie „równym frontem” pod jego kierunkiem, ale w różnym tempie i w różny sposób. Musi się pogodzić z głośnymi rozmowami uczniów w poszczególnych zespołach, jak i z rozluźnieniem tradycyjnej dyscypliny szkolnej.

Istnieją dwie możliwości podziału uczniów na grupy:

- ▶ według zróżnicowanych uzdolnień i wiadomości,
- ▶ według jednorodnych uzdolnień.

Pierwszy podział z pewnością pozwoli nauczycielowi na lepsze wykorzystanie możliwości dzieci zdolniejszych i na ich większe zaangażowanie w pracę. Ponadto uczniowie mniej zdolni współpracując z tymi pierwszymi uczyć się także od nich, nabierają więcej wiary we własne możliwości i uzupełniają brakujące wiadomości³⁾.

Jak wygląda współpraca w takiej grupie? Uczeń zdolny pracuje w szybkim tempie, jest bardziej dociekliwy, wykazuje inicjatywę i oryginalność w pracy, najczęściej jest przekonany o swojej racji, ma wysoką samoocenę. Uczeń słaby jest cichy, podporządkowany, utrwalaony w przekonaniu, że wie mniej niż pozostali, a jego pomysły są gorsze od pomysłów „prymusa”. Współpraca wygląda następująco: uczeń zdolny jest pomysłodawcą, rozwiązuje zadanie, kieruje zespołem, często dokonuje wtórnej (po nauczycielu) selekcji uzdolnień przy przydzielaniu zadań cząstkowych. Uczniowie przeciętni wykonują zadania manualne, tzn. zapisują, rysują. Uczniowi słabemu przypada najczęściej zaszczytna funkcja zaprezentowania wyników,

przeważnie odtwórcze odczytanie tego, co przygotowali pozostali. Młodszy uczniowie często nie mają nawet tej szansy, gdyż podsumowania dokonuje zawsze najlepszy w grupie.

Drugi podział jest bardzo motywującą formą pracy dla wszystkich. Każdą grupę tworzą dzieci o zbliżonym poziomie wiedzy i podobnych kompetencjach. Pozwala to nauczycielowi na różnicowanie zadań stawianych poszczególnym grupom i taki ich dobór, aby były one jak najlepiej dopasowane do możliwości uczniów.

Jak wygląda współpraca w takich grupach? Uczniowie zdolni muszą wykazać się naprawdę oryginalnością, by przeforsować swój pomysł na rozwiązanie zadania wśród tylu innych dobrych pomysłów. Każdy chce mieć swój udział w wyniku końcowym. Uczniowie słabsi mobilizują się, bo nie mają w zespole osoby, która rozwiąże za nich zadanie. Muszą wspólnymi siłami znaleźć wyjście z sytuacji.

Z powyższych rozważań wynikałoby, że jest to lepszy podział i że daje lepsze wyniki, bo każdy uczeń pracuje na miarę swoich możliwości. Zgadzałoby się to, gdybyśmy nie brali pod uwagę elementu emocjonalnego. Wyobraźmy sobie, jak czują się uczniowie z najsłabszej grupy, którzy w sumie pracują najintensywniej jak potrafią, a mimo to ich praca jest zawsze mniej ciekawa, nierzadko niedoceniana przez resztę klasy.

Jak więc zindywidualizować nauczanie, by przyniosło ono najlepsze efekty? Chyba najlepszym rozwiązaniem jest stworzenie uczniowi możliwości zaistnienia w różnych układach, zespołach, związkach. Obserwować go i wyciągać wnioski. A może jest jeszcze inne wyjście: skoro problemowe jest zindywidualizowanie nauczania, to może zindywidualizować uczenie się? Na czym polegałaby różnica?

Indywidualizacja uczenia się wymaga od nauczyciela przyjęcia postawy empatycznej. Istotną rolę odgrywa umiejętność zdefiniowania postaw emocjonalnych uczniów, ich zdolności, predyspozycji oraz zainteresowań. Bardzo ważną kwestią jest umiejętność diagnozowania potrzeb edukacyjnych uczniów. Wysiłki nauczyciela powinny iść w stronę poszukiwania efektywnych metod i sposobów pracy poszczególnych uczniów a nie, jak to jeszcze często dominuje, metod

³⁾ www.interklasa.pl Katarzyna Grabowska.

pracy nauczyciela z uczniem. Indywidualizacja procesu uczenia się pozwala na zapoznanie uczniów z możliwościami wyboru efektywnych dla nich strategii opanowania języka obcego. W tym celu nauczyciel stara się dopasować sposób prezentacji materiału oraz ćwiczeń do różnych stylów uczenia się, tj. do ich własnych sposobów działania, które ułatwiają im przyswajanie wiedzy, zmagazynowanie jej, a następnie umożliwiające wydobycie jej z pamięci i wykorzystanie. A jaka jest rola ucznia w zindywidualizowanym uczeniu się? Powinien on przede wszystkim wykazać chęć do samodzielnej pracy, wierzyć w swoje siły i możliwości, być świadomym zalet, jakie wynikają z takiego sposobu uczenia się.

Najczęściej wyróżniane typy uczniów to: wzrokowcy, słuchowcy i czuciowcy (kinestetycy). Przypomnę tylko pobieżną charakterystykę, gdyż terminy te są, jak przypuszczam, wszystkim dobrze znane.

- ▶ **Wzrokowcy** to uczniowie, którzy zapamiętują najwięcej informacji, używając środków wizualnych.
- ▶ **Słuchowcy** lubią rozmowy, najlepiej zapamiętują materiał dzięki słuchaniu siebie lub innych.
- ▶ **Czuciowcy** koncentrują się będąc w ruchu, lubią manipulować przedmiotem, gestykulacją, uczą się przez bezpośrednie zaangażowanie⁴⁾.

Przy określaniu typu uczenia się należy też zwrócić uwagę na osobowość ucznia (Gardner, 1993) Są to:

- ▶ **ekstrawertycy** – osoby towarzyskie, rozmowne, chętnie współpracują z innymi, kreatywne. Uczniowie z tej grupy często sami się zgłaszają do odpowiedzi, preferują zajęcia w grupach lub parach oraz ćwiczenia pozwalające na rozwijanie umiejętności mówienia.
- ▶ **introwertycy** – to osoby małomówne, zamknięte w sobie, wolą na zajęciach pracę indywidualną oraz ćwiczenia w formie pisemnej.

Przy doborze strategii trzeba też uwzględnić wiek ucznia, jak i jego płeć. Wiadomo, że

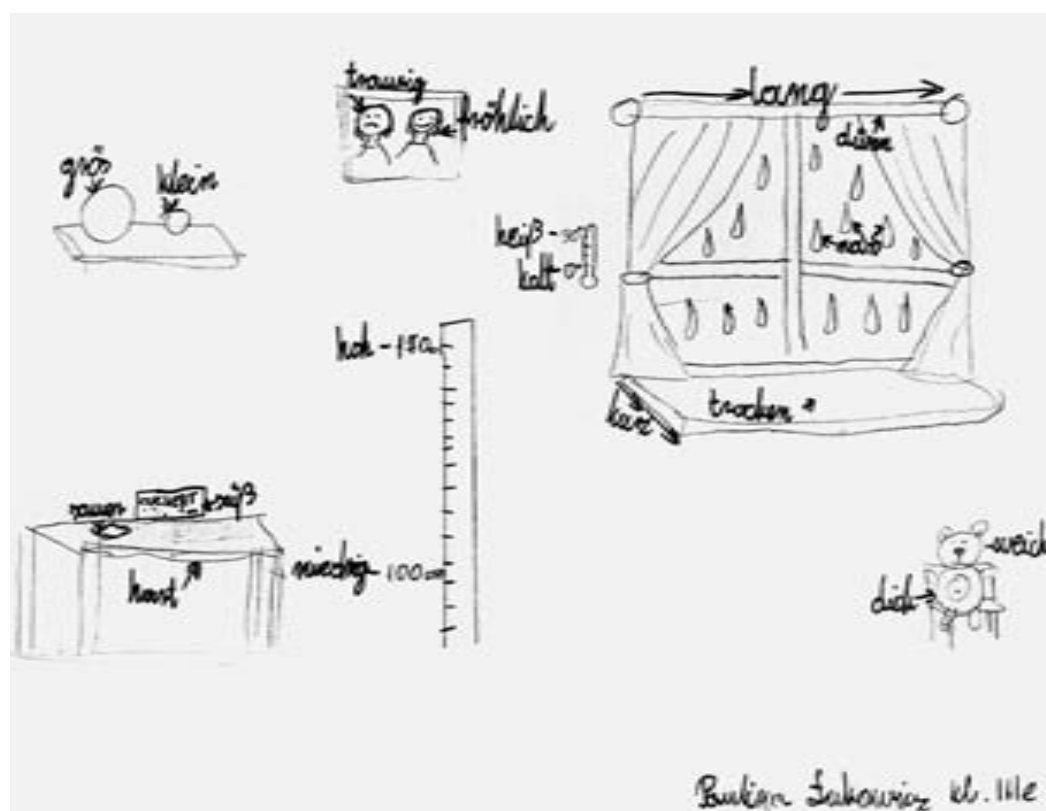
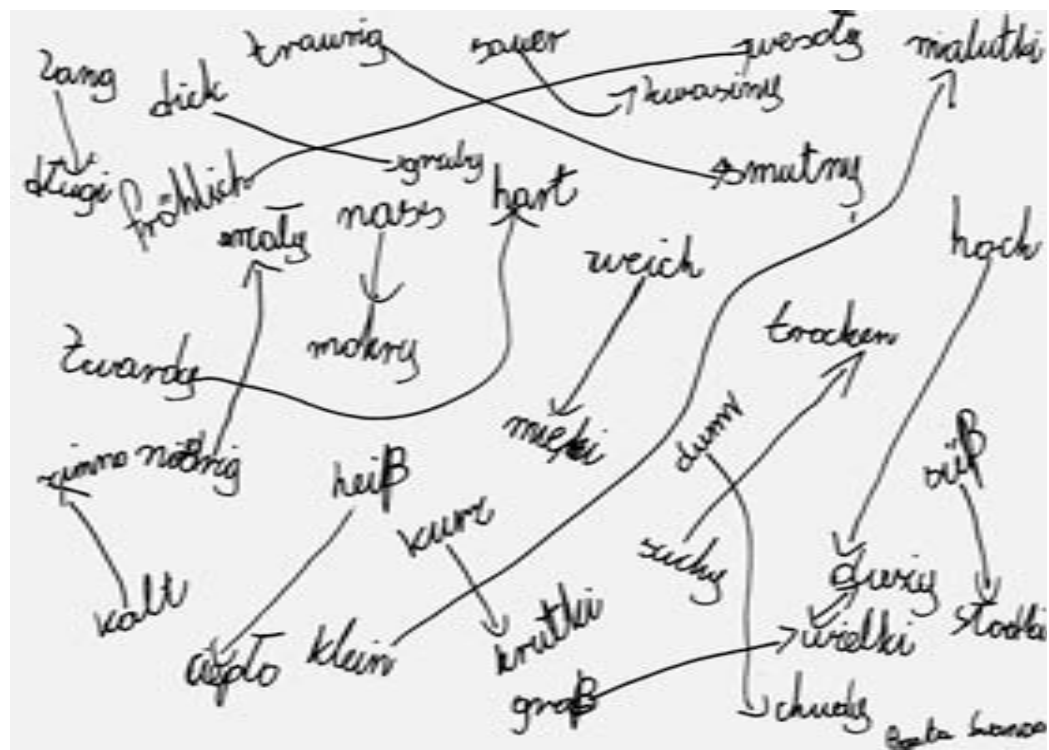
młodsze dzieci to uczniowie kinestetyczni, dla których ruch ciała, mimika czy szeroko pojęte działanie o charakterze empirycznym są bardziej atrakcyjne niż metody polegające na strategiach racjonalnych. Oprócz tego u chłopców dominuje lewa półkula, odpowiedzialna za procesy intelektualne, u dziewcząt zaś prawa, która jest bardziej związana z emocjami⁵⁾. W takim układzie nauczyciel pełni rolę przewodnika i obserwatora, którego rolą jest zebranie jak najwięcej informacji o predyspozycjach każdego ucznia oraz sugerowanie mu, jak najefektywniej może się uczyć, czyli naprowadzanie go na właściwą drogę. Dostosowanie odpowiednich strategii uczenia się do poszczególnego dziecka może przemienić proces uczenia się języka obcego ze smutnej konieczności w intelektualną przygodę.

Pytania, jakie w związku z tym powinien sobie teraz zadać każdy nauczyciel, brzmią: „Czy znam swoich uczniów?”, „Czy ułatwiam im naukę?”. Jeśli odpowiedź jest twierdząca, to brawo! A jeśli nie, to czas najwyższy poświęcić więcej czasu swoim podopiecznym. Uczniowie są bardzo otwarci i chętnie udzielają (nawet nieświadomie) informacji o swoich predyspozycjach. Trzeba tylko chcieć je dostrzec i zinterpretować, a następnie wyjść im naprzeciw. Jako dowód, że moje powyższe rozważania są uzasadnione i że warto sobie zadać trud „rozszyfrowania” uczniów, by ułatwić im naukę języka obcego, podzielę się moim doświadczeniem.

Klasa III E Szkoły Podstawowej im. Św. Kazimierza w Gdańsku składa się z osób o zróżnicowanych umiejętnościach intelektualnych (w tym jeden uczeń szczególnie wybijający się, trójka bardzo zdolnych i jedna zdolna, ale niepracująca na miarę swoich możliwości oraz dwójka z większymi trudnościami w nauce). Ponadto są to dzieci o odmiennych osobowościach, zainteresowaniach i predyspozycjach uczenia się. Ktoś powie, jak każda klasa w szkole! Jednak nie – są to dzieciaki szczególne. Uwielbiają język niemiecki. Ich rodzice często dają wyraz swojemu uznaniu dla mojej pracy dydaktycznej. Ale czym jest nauczyciel bez swoich uczniów? To te niespełna 10-letnie istotki są moim motorem do pracy. To, że z entuzjazmem reagują na każde wyzwania, że nie poddają się

⁴⁾ Bryant P., Dolman A. (1997). *Psychologia rozwojowa*. Poznań: Zysk i S-ka.

⁵⁾ Komotorowska H. (1997). *Sukces i niepowodzenie w nauce języka obcego*. Warszawa: WSiP.



fröhlich ☺	traurig ☹
hoch 	niedrig 
klein •	groß ●
kurz	lang
dick 	dünn ✱
trickster 	maso 
hart twandy	zweich miedki
kalt -20	heiß +20
reiß 	rasser 

Karolina IIIe

Bär

fröhlich - wesoty	reiß - stodka
traurig - smutny	sauer - kwaśny
trickster - suchy	dick - gruby
maso - mody	dünn - chudy
hart - wysoki	
niedrig - niski	
hart - twandy	
weich - miedki	
klein - mały	
groß - duży	
kalt - zimno	
heiß - gorąco	
kurz - krótki	
lang - długi	

Jesteś wesoty czy smutny?
 Jesteś suchy czy mody?
 Jesteś wysoki czy niski?
 Jesteś ~~hart~~ twandy czy miedki?
 Jesteś mały czy duży?
 Jesteś zimny czy gorący?
 Jesteś krótki czy długi?
 Jesteś stodka czy kwaśny?
 Jesteś gruby czy chudy?

Jesteś fröhlich czy traurig?
 Jesteś trickster czy maso? maso mody
 Jesteś hoch czy niedrig?
 Jesteś hart czy weich?
 Jesteś klein czy groß?
 Jesteś kalt czy heiß?
 Jesteś kurz czy lang?
 Jesteś reiß czy sauer?
 Jesteś dick czy dünn?

Ewa Szyniska IIIe

Jest to bardzo skuteczny sposób na opamiętanie nowego słownictwa, bo:

- ▶ każde dziecko ze swoim odmiennym stylem uczenia się znajdzie w trakcie prezentacji coś, co do niego przemawia,
- ▶ jest to bardzo żywa i ciekawa lekcja, nawet przy minimalnym nakładzie pomocy dydaktycznych wykonanych przez nauczyciela,
- ▶ każdy uczeń wykonuje własną mapę pamięci, nie jest zdominowany przez partnerów z grupy, którzy mają odmienne predyspozycje uczenia się,
- ▶ każde rozwiązanie jest dobre! – każde dziecko czuje, że dokonało czegoś ważnego, oryginalnego, że jego pomysł jest akceptowany,
- ▶ każdy uczeń samodzielnie tworzy powiązania między słowami, segreguje je według

ważności, trudności, śmieszności (a nawet długości wyrazów!).

- ▶ dziecko chętnie wraca do wcześniej wykonanych przez siebie map i utrwała słownictwo.

Ta lekcja może być przykładem, że warto zrezygnować z przekonania, że im więcej pomocy dydaktycznych na zajęciach tym jest atrakcyjniejszy jej przebieg. Dbajmy raczej o to, by nie zarzucać uczniów ogromem materiałów pomocniczych (szczególnie dotyczy to nauczania zintegrowanego), by efektywność lekcji nie przysłaniała jej efektywności. Otwórzmy się na dzieci i pozwólmy im decydować, w jaki sposób chcą się uczyć. Idźmy za głosem Marii Montessori i dajmy im szansę uczyć się samodzielnie, wówczas osiągną więcej niż przy naszej wytężonej pomocy.

(listopad 2005)

Marta Chrabąszcz¹⁾
Dąbrowa Tarnowska

Koncepcja podręcznika kartkowego – o indywidualnej pracy z uczniem

„[...] Obcojęzyczne sprawności komunikacyjne są nabywane poprzez **indywidualną aktywność uczącego się**, dzięki ich wpisaniu w zamysł **samorealizacji**. Istotnym kryterium sukcesu jest zapewnienie **autentyczności wewnętrznej**, dzięki której autonomia w myśleniu, wyrażaniu się i komunikacji staje się sposobem i celem uczenia się/nauczania”²⁾. Przynotowane słowa Weroniki Wilczyńskiej, autorki książki o systemie półautonomii w dydaktyce języków obcych, uświadamiają ogromną rolę indywidualizacji procesu kształcenia. Jedynie indywidualna aktywność – wynikająca z nieodłącznego

człowiekowi pragnienia ciągłego doskonalenia się – może przyczynić się do sukcesu w uczeniu i nauczaniu języka obcego. Stąd wynika konieczność nauczycielskiego namysłu nad doborem takich metod, które sprzyjałyby indywidualnej pracy nawet w licznych klasach. Nauczyciel musi – cytując Marię Jędrzychowską – „stworzyć taki system motywacyjny działań wartościowych, by był on akceptowany przez uczniów. Mało tego – uznany za własny, podmiotowy”³⁾.

Koncepcja podręcznika kartkowego wychodzi naprzeciw problemom związanym z indywidualizowaniem procesu kształcenia⁴⁾.

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego i polskiego w Gimnazjum nr 1 im. J. Brauna w Dąbrowie Tarnowskiej. Otrzymała wyróżnienie w naszym Konkursie 2005: *Nauka przychodzi łatwiej, gdy wykonujemy coś samodzielnie – o indywidualnej pracy z uczniem*.

²⁾ W. Wilczyńska (1999). *Uczyć się czy być nauczonym? O autonomii w przyswajaniu języka obcego*. Warszawa – Poznań: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 164.

³⁾ M. Jędrzychowska (1998). *Najpierw człowiek. Szkolna edukacja kulturowo-literacka a problem kształcenia dydaktycznego polonistów*. Kraków: Wydawnictwo Edukacyjne, s. 60.

⁴⁾ Koncepcja ta została przejęta (i zmodyfikowana) przeze mnie z kształcenia polonistycznego. Publikacje Alicji Rosy, twórczyni tejże koncepcji, pokazują, że tzw. teksty sterujące pozwalają bardzo dobrze realizować postulat nauczania indywidualizującego: A. Rosa (1998). *Lektura i nauczanie indywidualizowane. Koncepcja podręcznika kartkowego na przykładzie epiki*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe WSP; tenże (2003). *Projektowanie i zastosowanie tekstów sterujących lekturą (na przykładzie opowiadania Stefana Żeromskiego „Rozdziobią nas kruki i wrony...”)*. „Nowa Poliszczyna”, nr 5/2003, s. 11-19.

Podręcznik kartkowy tworzą tzw. **teksty sterujące**, czyli specjalnie zaprojektowane karty pracy. Karty te uwzględniają różnice między uczniami – różnice kompetencji, zainteresowań, tempa pracy. Mają więc charakter zindywidualizowany. Treść tekstów sterujących stanowią powiązane ze sobą i skupione wokół głównego tematu polecenia, pytania, dyrektywy działania, a także informacje, które pomogą uczniowi rozwiązać problem. Karty te są układane w podręczniku według przyjętego przez ucznia kryterium (ważności, zainteresowania, trudności). Uczeń uczy się przez to odpowiedzialnego korzystania z prawa wyboru. Swój układ musi również uzasadnić, co sprzyja umiejętności argumentowania.

W tworzeniu podręcznika kartkowego ważne jest to, że uczeń może włączać do niego swoje materiały, w ten sposób powstaje operatywny zbiór notatek, a jak pisze Krystyna Duraj-Nowakowa: „*Najważniejszą jednak właściwością luźnych notatek problemowych jest możliwość ich zastosowania w nowej całości przez stosowny układ. Ich nowy porządek ma już walor naukowej nowości i przydatności*”⁵⁾. Widoczne jest więc praktyczne zastosowanie podręcznika kartkowego. Służy on bowiem nie tylko indywidualizacji, ale przygotowuje również do kształcenia permanentnego.

Lekcje, których podstawą jest praca z tekstami sterującymi, przypominają nieco studiowanie w czytelnicy. Zadaniem nauczyciela jest dostarczenie niezbędnych materiałów w postaci słowników, czasopism obcojęzycznych, książek popularnonaukowych. Uczniowie pracują samodzielnie, korzystając w razie potrzeby ze wskazówek nauczyciela⁶⁾. Trzeba jednak zaznaczyć, że takie lekcje mają ich przygotować do dyskusji zbiorowej. To właśnie na lekcji zbiorowej może „*zaistnieć zintegrowanie indywidualnych poszukiwań w doświadczenie wspólne*”⁷⁾.

Najważniejsze zasady projektowania tekstów sterujących pracą ucznia przytaczam z pewnymi modyfikacjami za publikacjami Alicji Rosy:

1. Na początku karty, oznaczonej literą alfabetu, należy sformułować cel pracy w postaci problemu i/lub tematu, aby uczeń zdawał sobie sprawę z sensu podjętego działania i czuł się odpowiedzialny za własną pracę; owemu sformułowaniu towarzyszy imienny lub ogólnikowy zwrot do adresata (*Dear Pupil*), w ten sposób wyraża się szacunek dla osoby i m. in. motywuje ją do twórczego wysiłku.
2. Język tekstów sterujących lekturą powinien być precyzyjny, a jednocześnie zrozumiały dla uczniów, toteż trzeba unikać nieznanym im wyrazów, nieprzyswojonych wcześniej terminów.
3. Teksty sterujące lekturą mają pomagać czytelnikowi w rozwiązaniu problemu.
4. Liczba zadań na jednej karcie powinna być ograniczona, dla gimnazjalisty najwyżej 5.
5. Zadania powinny koncentrować się na wybranym problemie, nie mogą być zbyt odległe od siebie pod względem treści, ale też nie powinny układać się w serię bardzo licznych i drobnozgodowych pytań i poleceń.
6. Zadania umieszczone na kolejnych kartach w jakiejś mierze korespondują ze sobą, w przeciwnym razie poszczególni uczniowie zdobywaliby izolowane wiadomości i nie potrafiliby znaleźć wspólnej płaszczyzny porozumienia w trakcie dyskusji czy rozwiązywania problemów.
7. Teksty sterujące, opracowane np. w trzech wersjach, powinny być zróżnicowane pod względem trudności.

Samodzielne wykonywanie zadań powoduje, iż uczeń czerpie radość z nauki i pracy, co dodaje mu sił do podejmowania coraz większego wysiłku. Zdarza się często, że uczniowie po wykonaniu wszystkich zadań kolejnym razem proszą o trudniejszą wersję. Są i tacy, którzy proszą nauczyciela o dodatkowe karty pracy, gdyż im ciągle mało tego, co jest na lekcjach. Nie ulega również wątpliwości, że uczniowie zapamiętują szybciej i łatwiej to, do czego sami dojdą.

⁵⁾ K. Duraj-Nowakowa (2002), *Studiowanie literatury przedmiotu*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, s. 125.

⁶⁾ Warto wspomnieć, że stosowanie kart pracy wchodzi w obręb metod aktywizujących. W świadomości wielu nauczycieli metody aktywizujące kojarzą się z chodzeniem po klasie, wycinaniem, rysowaniem, klejeniem itd. Należy w tym miejscu podkreślić, że metody aktywizujące to te, które **aktywizują proces myślenia**, i to jest najważniejsze. Uczeń może więc aktywnie pracować sam, rozwiązując kolejne zadania z karty.

⁷⁾ A. Rosa (1998), *Lektura i nauczanie zindywidualizowane*, op. cit., s. 204.

Przykładowe karty pracy skupione zostały wokół problemu: *Famous places in the UK*. Na ich układ składają się trzy zróżnicowane pod względem stopnia trudności (od najłatwiejszego) teksty sterujące⁸⁾. Celem pracy jest zdobycie informacji o najślawniejszych miejscach i zabytkach w Wielkiej Brytanii.

Do przeprowadzenia takiej lekcji niezbędne jest przygotowanie materiałów związanych z głównym tematem, a więc książek dotyczących sławnych miejsc w Wielkiej Brytanii, materiałów internetowych, słowników.

KARTA A

Dear Pupil,

1. There are many interesting places in the UK. Read the text silently and find out about the most famous: Stonehenge.

Stonehenge – is a circle of a huge grey stones on Salisbury Plain in the west of England. It was built between 2000BC and 4000BC. Stonehenge is a prehistoric complex regarded as one of the most important monuments of its kind in Europe, and it is very popular among tourists. The great circle of stones is believed to have had some religious or astronomical purpose. The largest of the Stonehenge stones weights 50 tons.

2. Copy the most important information into your notebook.
3. Using provided materials, list all the famous places in the UK.
4. Choose four of them and complete the chart:

Name	Where?	Why important?
1.		
2.		
3.		
4.		

5. Choose one of the places and make a note about it.

KARTA B

Dear Pupil,

1. Using provided materials, list all the famous places in the UK.
2. Choose seven of them and complete the chart:

Name	What?	Where?	Why important?
1.			
2.			
3.			
4.			
5.			
6.			
7.			

3. Choose two of them and make a note about them. Find photographs to include in your work.

KARTA C

Dear Pupil,

1. Using provided materials, list all the famous places in the UK.
2. Carry out the project.
 - a) think about a good theme of the project,
 - b) read the provided materials and explain any difficult words and expressions,
 - c) find the magazine pictures, photos and some information that you might want to include in your work,
 - d) produce a draft of your work,
 - e) write down the final version of your project. Include illustrations.
3. Pass your project to a friend (with „Karta C”) and make comments, suggest improvements and correct mistakes in his/her project.
4. Make a final version of your project.

Przedstawione powyżej karty pracy są jedynie jednym, ale jak sądzę, skutecznym sposobem indywidualizacji. Najłatwiejsza karta wymaga od ucznia jedynie przyswojenia elementarnych wiadomości i układania tekstu na podstawie wzoru. Zadania z Karty B są przeznaczone dla uczniów przeciętnych, muszą oni wyszukać odpowiednie informacje i samodzielnie napisać notatkę. Z kolei Karta C jest już nastawiona na twórczą pracę ucznia, wymaga od niego dużej samodzielności, ale też jej wykonanie daje większą satysfakcję. Istotnym elementem tej najtrudniejszej karty jest wprowadzenie wzajemnej uczniowskiej kontroli – poprawa projektu wykonanego przez

⁸⁾ Teksty te są przeznaczone dla uczniów klasy pierwszej gimnazjum.

kolegę nie może się odbyć bez dużej wiedzy merytorycznej i językowej uczniów.

Myślę, że prowadzenie podręcznika kartkowego może przynieść satysfakcję nie tylko uczniom, ale również nauczycielowi. Takie lekcje są bowiem etapem intensywnego i twórczego przygotowania się do kolejnych zajęć, na których, posługując się językiem obcym, będą mogli zaprezentować swoją wiedzę i umiejętności.

BIBLIOGRAFIA:

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

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

Rosa A. (1998). *Lektura i nauczanie zindywidualizowane. Koncepcja podręcznika kartkowego na przykładzie epiki*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe WSP.

Rosa A. (1999). „O pracy ucznia pod kierunkiem”, w: *Z uczniem pośrodku. Podmiotowa dydaktyka literatury, języka, kultury*, pod red. Z. Budrewicz, M. Jędrzychowskiej, Kraków: Wydawnictwo Naukowe AP, s. 62-71.

Rosa A. (2003). „Projektowanie i zastosowanie tekstów sterujących lekturą (na przykładzie opowiadania Stefana Żeromskiego „Rozdziobią nas kruki i wrony...””, w: *Nowa Polszczyzna*, nr 5/2003, s. 11-19.

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

(listopad 2005)

Daria Muzyczka¹⁾

Nowy Sącz

Zabawy komunikacyjne w gimnazjum

Na lekcjach języków obcych gry i zabawy mają bardzo szerokie zastosowanie. Mogą służyć zarówno do wprowadzania nowego słownictwa i struktur gramatycznych, jak i do utrwalania poznanych wcześniej zagadnień. Mają tę niewątpliwą zaletę, że są zajmujące dla uczniów w każdym wieku, o czym mogłam sama się przekonać, stosując je na zajęciach w różnych grupach wiekowych – od siedmiolatków do ludzi dorosłych.

Na pewnym poziomie zaawansowania językowego uczniom przestają wystarczać gry o sztywnych regułach i ograniczonej liczbie prawidłowych „rozwiązań”. Wtedy nadchodzi pora na zastosowanie zabaw komunikacyjnych. Pomysły i pomoce do takich gier czerpię zazwyczaj z serii książek Jill Hadfield *Communication Games*²⁾. Są to zbiory gier i zabaw przeznaczone dla uczniów o różnym poziomie zaawansowania. Jedną z moich ulubionych jest zabawa *Houses for Different People*, która znakomicie uczy prowadzenia negocjacji w języku angielskim.

Z klasy wyłaniamy grupę 3–6-osobową, które będą reprezentować firmy, zajmujące

się sprzedażą nieruchomości. Każda „firma” dostaje inny zestaw kart, zawierających rysunki i opisy najrozmaitszych domów, na przykład takie:



Rys. 1. Przykład rysunku w grze *Houses for Different People*.

An exclusive residence that used to be a castle.

It has got 25 bedrooms on several floors, each one with a bathroom and toilet attached.

A study, a spacious living-room and a great ball room are on the ground floor.

The residence is surrounded by a wonderful park and a set of flower gardens. There is also

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

²⁾ Jill Hadfield (1990). *Communication Games, Penguin Functional English*, London: Longman.

*a lovely little pond with an island in the middle.
The residence and the surrounding grounds have
been uninhabited for quite some time,
so they might need some renovation
and redecoration work.*

Rys. 2. Przykład opisu domu w grze
Houses for Different People.

Pozostali uczniowie dostają karty z opisem zawodu i potrzeb osoby, w którą mają się wcielić, na przykład takim:

*You used to be a king,
but your people have fired you.
You do not need a place to work,
as the people have kindly granted
you quite a nice pension.
Still you need a nice small castle
in a large park to live in.*

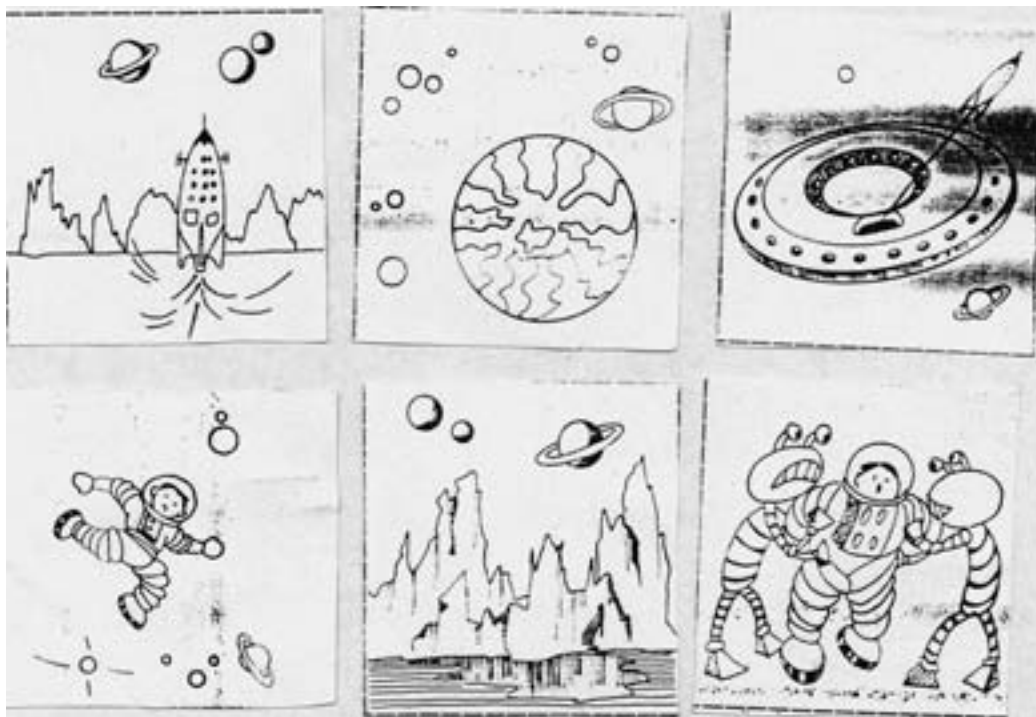
Rys. 3. Przykładowa „postać” z gry
Houses for Different People.

Zadaniem uczniów jest doprowadzić do tego, żeby każdej postaci sprzedano najbardziej dla niej odpowiedni dom.

Zabawa zaprezentowana powyżej jest dość skomplikowana i wymaga od uczniów sporej kompetencji językowej i pewności siebie. Dobrze jest najpierw „oswoić” ich z koniecznością mówienia, stosując prostsze zabawy komunikacyjne – na przykład z wykorzystaniem obrazków.

Klasę dzielimy na małe grupy (3–5-osobowe). Każdy zespół dostaje zestaw kilku obrazków, najlepiej tak dobranych, aby ułożenie ich w różnej kolejności dało różne – kompletne – historie. Tylko od pomysłowości prowadzącego zależy, czy będą to takie same zestawy dla wszystkich grup, czy też każda grupa dostanie inne obrazki. Można także przygotować po dwa lub trzy takie same zestawy.

Głównym zadaniem uczniów jest odkrycie, jaka historia jest ukryta w ich zestawie obrazków i opowiedzenie jej innym. Wygrywa zespół, którego opowiadanie będzie najciekawsze i, rzecz jasna, obarczone najmniejszą liczbą błędów.



Rys. 4. Przykładowy zestaw obrazków.

Jak już wspomniałam, zabawy i gry komunikacyjne mają tę zaletę, że zakres i sposoby ich stosowania zależą prawie wyłącznie od pomysłowości i wyobraźni nauczyciela. Jednocześnie są one bardzo przydatne dla tych uczniów, którzy odczuwają pewien dyskomfort, posługując się

one bardzo przydatne dla tych uczniów, którzy odczuwają pewien dyskomfort, posługując się

językiem obcym. Jest to, wbrew pozorom, zjawisko bardzo częste. Niejednokrotnie uczniowie mają duży zasób słów i odpowiednią wiedzę gramatyczną, nie potrafią ich jednak użyć w rozmowie. Właśnie dla umocnienia ich wiary we własne siły oraz dla rozwoju ich kompetencji językowej dobrze jest użyć gier komunikacyjnych, wymuszających niejako dialog lub opowiadanie w poznawanym języku.

Jak dalece zastosowanie zabaw i gier komunikacyjnych na lekcjach języka obcego może pomóc naszym uczniom, najlepiej stwierdzić po prostu pytając ich o to po kilku latach. Moja była uczennica Ania, dziewczyna bardzo nieśmiała, miała w szkole problemy ze swobodnym wypowiadaniem się. Jeżeli nie znała jakiegoś pojedynczego słówka, wolała w ogóle nie zabierać głosu w obawie przed ośmieszeniem się w oczach kolegów. Ania, obecnie licealistka, twierdzi dziś: „Dzięki tym zabawom, które tak mi dały w kość, teraz jestem jedną z najlepszych uczennic. Nie mam oporów przed mówieniem; nawet w sytuacjach, kiedy nie znam jakiegoś słowa, potrafię z tego wybrnąć”. O dziwo, nawet ludzie dorośli, którzy uczestniczyli w prowadzonym przeze mnie kursie języka angielskiego „okra-

szanym” wieloma zabawami komunikacyjnymi, uważają te zabawy za przydatne. „Wie pani, jak to w urzędzie” – mówi pani Jola, sekretarka w urzędzie gminy – „Ktoś dzwoni, trzeba z nim porozmawiać, nie ma czasu na oglądanie się za słownikiem czy tłumaczką. Muszę sobie sama poradzić. Ten kurs bardzo mnie ośmielił, chyba dzięki tym scenkom odgrywanym prawie na każdych zajęciach”. Takie lub bardzo podobne słowa słyszałam niejednokrotnie od przypadkowo spotkanych na ulicy byłych uczniów czy studentów. Są one dla mnie potwierdzeniem, że warto ślęczyć nad przygotowaniem niezbędnych materiałów, warto poświęcić jedną czy dwie godziny lekcji na przygotowanie uczniów do udziału w jakiejś zabawie. Jeżeli tylko im to pomaga – warto!

Bibliografia

- Hemmerling, W. (1983), *Gry i zabawy dydaktyczne*, Warszawa: WSiP.
Kruszewski, K. (1992), *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*, Warszawa: PWN.
Kupisiewicz, Cz. (2000), *Dydaktyka ogólna*, Warszawa: Graf Punkt.
Okoń, W. (1987), *Zabawa a rzeczywistość*, Warszawa: PWN.
Okoń, W. (1998), *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa: PWN.

(marzec 2006)

Katarzyna Czubała¹⁾
Chełm

Niemieckie smakołyki na zajęciach koła języków obcych, czyli przez żołądek do serca i umysłu ucznia...

Od kilku lat prowadzę społecznie koło języków obcych: niemieckiego i rosyjskiego, którego głównym celem jest przygotowanie uczniów do możliwie swobodnego porozumiewania się w tych językach w różnych sytuacjach życiowych. Cotygodniowe spotkania są dobrowolne. Zajęcia nie są przeznaczone wyłącznie dla uczniów wybitnie utalentowanych czy uzdolnionych językowo. Uczestniczy w nich młodzież szkolna wykazująca szczególne zainteresowanie językiem, historią, geografiją, kulturą oraz tradycją

Niemiec i Rosji. Ze względu na środowisko wiejskie, w jakim funkcjonuje szkoła (brak środków finansowych, niewielki dostęp uczniów do świata kultury i sztuki, bezrobocie rodziców), staram się maksymalnie uatrakcyjnić zajęcia lekcyjne i dodatkowe, jednocześnie im uświadamiając, że nie są gorsi od dzieci z miasta. Jednym z moich celów jest poszukiwanie ciekawych i niebanalnych dróg dotarcia do ucznia, które w pełni mobilizowałby go do nauki i zwiększały rozwój zainteresowań językami obcymi.

¹⁾ Dr Katarzyna Czubała jest nauczycielką języka rosyjskiego i niemieckiego w Szkole Podstawowej im. M. Kopernika w Wólce Okopskiej (pow. chełmski).

Chciałabym zaprezentować zajęcia służące utrwalaniu i zastosowaniu w praktyce leksyki związanej z tematem: *Warzywa i Owoce, Potrawy i Napoje*. Tytuł rozdziału 5 w podręczniku *Der, die, das NEU*²⁾, z którym były połączone niniejsze zajęcia, brzmi *Einkäufe*. Po omówieniu wszystkich zagadnień z tego rozdziału, tj. objaśnieniu nowego słownictwa, pracy z dialogami, nauce piosenki *Auf dem Markt* i napisaniu przepisu na sałatkę owocową, zaproponowałam uczniom przyrządzenie i degustację tradycyjnej potrawy niemieckiej na zajęciach koła języków obcych. Mój pomysł spotkał się z wielką aprobatą uczestników koła (a byli nimi głównie uczniowie kl. V), którzy na słowo *Kartoffelsalat* zareagowali bardzo entuzjastycznie.

Tydzień przed zajęciami praktycznymi uczniowie wysłuchali oryginalnego tekstu *Wie macht man Kartoffelsalat?* Kasetę magnetofonową z nagraniem podarował mi podczas wakacji rodowity Niemiec – mój znajomy z Halle – Hartmut. Słuchając uważnie nagrania uczniowie musieli zrozumieć, jakie produkty należy przynieść, by przyrządzić sałatkę. Sami zaproponowali, jakie warzywa, potrawy i naczynia każdy z nich przyniesie. Ich podział zaakceptowałam. Wszyscy (łącznie ze mną) mieli wziąć ze sobą sztucce, talerzyk, ściereczkę kuchenną i fartuszek.

Przez cały tydzień uczniowie z niecierpliwością czekali na moment przyrządzania i degustacji sałatki, pilnie przygotowując się do tego wydarzenia. Wreszcie nadszedł upragniony dzień...

Wspólnie ustawiliśmy ławki w podkowę. Dzięki temu wszyscy byli zwrócenii do siebie twarzami i mieli doskonałą widoczność na środek sali lekcyjnej, gdzie odbyły się prezentacje. Po przygotowaniu ławek, założeniu fartuszków i umyciu rąk podzieliłam uczniów na 3 grupy trzyosobowe, nadając im nazwy *Berlin, Bonn, Bremen*. Dobrałam ich tak, by każda grupa prezentowała podobny poziom językowy, a szanse edukacyjne były wyrównane.

Przed przyrządzeniem potrawy członkowie każdego z zespołów musieli nazwać leżące na ich ławce produkty i przyprawy potrzebne do wykonania sałatki. A były to: gotowane ziemniaki, szynka, kiszzone ogórki, cebula, sól,

pieprz, majonez. Grupy zostały nagrodzone brawami. Zespół, który wykonał to zadanie najbardziej i najbardziej prawidłowo otrzymał najgłośniejsze oklaski.

Uczniowie powtórnie wysłuchali nagrania w języku niemieckim, dotyczącego przyrządzenia sałatki. Następnie dałam grupom kartkę z przepisem *Kartoffelsalat*.

Zutaten

6-8 gekochte Kartoffeln
4-5 saure Gurken
2 Zwiebeln
400-500 Gramm Schinken
etwas Salz
etwas Pfeffer
ein Teelöffel Senf
4-5 Teelöffel Mayonnaise
Kartoffeln und Zwiebeln schälen und schneiden.
Schinken und saure Gurken schneiden.
Etwas Salz und Pfeffer darüberstreuen.
Senf und Mayonnaise dazugeben.
Alles mischen und essen.
Guten Appetit !

Członkowie poszczególnych zespołów naradzali się ze sobą, jakie czynności muszą wykonywać, by w ciągu 20-25 minut sprawnie i dobrze wywiązać się z zadania. W przypadku zaistniałych trudności uczestnicy koła posługiwali się słownikiem niemiecko-polskim, szukając objaśnień nowych wyrazów i zwrotów. Warto dodać, że ja pełniłam tu rolę koordynatora działań, nadzorującego pracę uczniów.

Podczas gdy każdy z uczestników koła był zajęty obieraniem, krojeniem i mieszaniem, postanowiłam umilić czas swoim podopiecznym, ucząc ich ze słuchu piosenki niemieckiej, której słowa sama ułożyłam. Wiele razy tworzyłam własne teksty piosenek rosyjskich, niemieckich i polskich, zarówno na lekcje języków obcych, jak też na różne uroczystości szkolne. Moja gra na gitarze oraz kilkakrotne śpiewanie piosenki *Kartoffelsalat* dały wspaniałe rezultaty. Uczniowie stopniowo i szybko zapamiętywali słowa i melodię piosenki, której treść brzmi:

Alle Gemüse, alle Gemüse
schneide ich, schneide ich.

²⁾ Kozubka M., Krawczyk E., Zastąpiło L. (2003), *Der, die, das NEU*, Warszawa: Wydawnictwo Szkolne PWN, s. 52-60.

Kartoffelsalat, Kartoffelsalat
mache ich, mache ich.
Ein bißchen Pfeffer
und etwas Salz
gebe ich zu, gebe ich zu.
Dann esse ich alles, dann esse ich alles.
Es schmeckt mir gut, es schmeckt mir gut.
(na melodię piosenki *Ich bin Felix*³⁾)

Po upływie 20-25 minut nastąpiła prezentacja, do której uczniowie przygotowywali się starannie przez 5 minut. Każdy zespół musiał wyjść na środek sali lekcyjnej z własną sałatką, opowiedzieć po niemiecku, jakie składniki zawiera i jak się ją przyrządza. Nagradzane były najbardziej interesujące i oryginalne wystąpienia.

Po zakończeniu prezentacji wymieniałam grupę zwycięzców, wręczając im na deser soki. Pozostali członkowie zespołów otrzymali na pociechę gromkie brawa.

Ostatnim etapem zajęć koła była degustacja tradycyjnej potrawy niemieckiej – *Kartoffelsalat* oraz śpiewanie poznanej piosenki przy akompaniamencie gitary. Delegacja wybrana samodzielnie przez uczniów, częstowała sałatką dyrektora szkoły i pracowników obsługi. Miłym gestem ze strony uczestników koła było podzielenie się sałatką z dziećmi dojeżdżającymi, czekającymi w szkole na autobus.

Te nietypowe zajęcia przyniosły z pewnością wiele pożytku członkom koła i innym

dzieciom. Uczniowie klasy V ćwiczyli zdrową rywalizację, współpracę w grupie, integrację, zasady higieny podczas przygotowywania i spożywania posiłków, utrwalali słownictwo z działu *Einkäufe*, poznali jedną z tradycyjnych potraw niemieckich, obcowali z kulturą niemiecką, ucząc się piosenki *Kartoffelsalat*, natomiast dzieci dojeżdżające zaspokoili głód, związany z długim przebywaniem w szkole.

Zajęcia dostarczyły wszystkim radości i satysfakcji, łącząc przyjemne z pożytecznym. Były żywe, pełne działań, śmiechu i zadowolenia. Wszyscy uczestnicy koła potraktowali poważnie każde zadanie. Uczniowie kl. V stwierdzili jednogłośnie, że sałatka jest smaczna i pożywna. Obiecali przyrządzić ją samodzielnie w domu rodzicom i rodzeństwu. Niecierpliwie dopytywali, kiedy znów będą mogli przygotować inne tradycyjne potrawy niemieckie, czy rosyjskie.

Jest mi miło, gdy słyszę, że na przerwie śródlekcyjnej ktoś śpiewa piosenkę niemiecką *Kartoffelsalat*, opowiada innym wrażenia z zajęć koła, czy też zwraca się do jedzących: *Guten Appetit!* Towarzyszy mi wówczas odczucie, że moja praca przynosi pożądane efekty – nie jest daremna.

(grudzień 2005)

³⁾ Z podręcznika dla kl. I – L. Halej, M. Kozubka, E. Krawczyk (2004). *Eins, zwei, drei*. Warszawa: Wydawnictwo Szkolne PWN.

PRZYSŁALI NAM KSIĄŻKI:



- ▶ Leon Leszek Szkutnik (2006), *Mówimy po angielsku. Kurs dla początkujących i średnio zaawansowanych + CD*, Warszawa: PW „Wiedza Powszechna”.
- ▶ Oskar Perlin (2006 - wyd. XIV), *Język hiszpański dla początkujących*, Warszawa: PW „Wiedza Powszechna”.
- ▶ Kazimierz Sabik (2006 - wyd. IX), *Mówimy po hiszpańsku. Kurs dla początkujących*, Warszawa: PW „Wiedza Powszechna”.
- ▶ Shoshana Ronen, Michał Sobelman (2006 - wyd. II), *Samouczek języka hebrajskiego + CD*, Warszawa: PW „Wiedza Powszechna”.
- ▶ Hanna Cieśla, Elżbieta Jamrozik, Ilona Łopieńska, Jolanta Sikora Penazzi (2006), *Wielki słownik włosko – polsk, tom III P – Sezzo*, Warszawa: PW „Wiedza Powszechna”.

Z DOŚWIADCZEŃ NAUCZYCIELI



Joanna Kosowska¹⁾
Chrzanów

Prawa człowieka a humanistyczne podejście w nauczaniu języka angielskiego

*What we are trying to do with all
is to provoke a discussion
about the human condition today.
(Sebastiao Salgado)²⁾*

„Wygląda na to, że w czasie dorastania tracimy zdolność do dziwienia się światem. Tracimy wówczas coś bardzo istotnego. (...) Gdzieś w głębi nas samych tkwi coś, co podpowiada nam, że życie jest wielką zagadką. Wiedzieliśmy to na długo przedtem, zanim nauczyliśmy się o tym myśleć”³⁾.

Przeciętny nastolatek zapytany, czy lubi swoją szkołę, może mieć duże problemy z odpowiedzią. Szkoła nie jest przecież postrzegana w kategoriach przyjemności. W skrajnie negatywnej odpowiedzi pojawiają się bez wątpienia elementy głębokiej rezygnacji i zniechęcenia – chodzę, bo muszę. Lubię? Nie, jeśli miałbym ją (szkołę) kiedykolwiek scharakteryzować, pewnie stworzyłbym całkiem nową kategorię: nuda, beznadzieja, optymizm listopadowego poranka, bezsensowne zabijanie czasu.

Planujący (czy raczej poddający się planowaniu ambitnych rodziców) swą przyszłą karierę młody człowiek, oceni szkołę zapewne przy pomocy wyrafinowanych rankingów, odzwierciedlających liczbę absolwentów piastujących zaszczytne (i godziwie opłacane) stanowiska, czy liczbę godzin języka obcego w przeliczeniu na ucznia w trzyletnim cyklu

kształcenia. Dynamika współczesnego świata wymusza na szkole spełnianie wymogów rynku, bycie konkurencyjną na polu edukacji. Edukacji, rozumianej bardzo jednostronnie. Edukacji, której sukces czy porażka jest opisywana za pomocą suchych danych ujętych w skomplikowane tabele. Czego od szkoły oczekuje przeciętny uczeń czy rodzice? Dla wielu początek szkoły to początek tworzenia indywidualnej ścieżki kariery. To przygotowanie do pracowitego życia, to osiąganie wymiernych korzyści. Często biznesowe podejście zabija wymiar humanistyczny nauczania. To już nie odkrywanie odwiecznych prawd, ale chłodno skalkulowana inwestycja na przyszłość.

Szkoła to przede wszystkim człowiek a nie tylko uczeń. To ciągle zmieniający się i rozwijający się zespół tworzony przez uczniów i nauczycieli, którzy mogą *wspólnie dziwić się światem*. Nie dla tych, jakże jednostronnych, wymiernych korzyści, ale po to, by uczyć tego, kim jesteśmy, jak zmieniamy się pod wpływem nieprzewidywalnej rzeczywistości, co możemy osiągnąć i jak wpłynąć na życie innych.

Wśród podstawowych założeń podejścia humanistycznego w nauczaniu należy

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w I Liceum Ogólnokształcącym im. St. Staszica w Chrzanowie.

²⁾ <http://www.kodak.com/global/en/professional/features/legendsV3Q5/legendsIndex.shtml>.

³⁾ Gaarder J. (1995), *Świat Zofii*, Warszawa: Jacek Santorski & CO, s. 30.

niewątpliwie wymienić głębokie przekonanie o konieczności rozwijania i kształtowania osobowości ucznia, a nie tylko jego umiejętności językowych. Nauczanie języka jest równie istotne jak kwestia rozwoju indywidualnego charakteru, wzbogacanie wiedzy o samym sobie czy wyrażanie uczuć i emocji⁴⁾. Język staje się narzędziem poznawania świata, wzbogacania własnego doświadczenia i odnoszenia się do doświadczeń innych.

Humanistyczne nauczanie to również, a może przede wszystkim, ciągle rozwijający się nauczyciel, który angażuje w proces nauczania nie tylko swą wiedzę, ale własne doświadczenie i osobowość. To osoba, która robi wiele, aby zrozumieć świat ucznia, a następnie pomaga mu krok po kroku rozszerzać jego granice. Uczniowie szukają odpowiedzi na wiele pytań, naszym zadaniem jest nie pozwolić im przestać.

W centrum zainteresowania ucznia-humanisty i nauczyciela-humanisty jest człowiek. Przez konfrontacje z innymi budujemy i wzbogacamy naszą tożsamość. Odkrywanie innych staje się odkrywaniem relacji a nie barier⁵⁾ – podstawowe wartości, idee są wspólne. Proces nauczania ma prowadzić do zmiany i rozwoju, do wykształcenia tolerancji, zaufania, akceptacji. Jeden z najwybitniejszych współczesnych fotografów – Sebastiao Salgado – tak określił cel swej pracy: „I hope that the person who visits my exhibitions, and the person who comes out are not quite the same⁶⁾”. To również jest cel, do którego dąży nauczyciel-humanista – zapoczątkować zmianę, zmusić do poszukiwań, nie podawać gotowych odpowiedzi.

Nawiązanie do praw człowieka, przynależnych każdemu z racji urodzenia, wydaje się logiczną konsekwencją przyjęcia humanistycznego modelu nauczania. Ważne kwestie społeczne przekazane za pomocą sztuki, a nie sztucznie przygotowanych czytanek szkolnych, wywołują szczerzy odzew ze strony uczniów, którzy wysoko cenią prawdę. Uniwersalizm przekazywanych treści gwarantuje aktywny dialog w obrębie grupy, która pracuje nad zagadnieniami ważnymi nie z powodów ekonomicznych, ale ważnych dla mnie jako człowieka społeczności szkolnej,

Polaka, a wreszcie obywatela świata. Prawa człowieka to fundament, na którym jest zbudowana nasza cywilizacja, wolne i demokratyczne państwo. Edukacja na rzecz praw człowieka jest podstawowym narzędziem budowania kultury, która szanuje te prawa, a także metodą zapobiegania ich naruszeniu.

Zajęcia edukacyjne, które przedstawiam, składają się z dwóch bloków tematycznych:

- ▶ I'm a dreamer, but not the only one...
- ▶ I am a photographer-journalist...



I'm a dreamer, but not the only one...

Pierwszy blok jest poświęcony wprowadzeniu do tematu praw człowieka. Zajęcia kończą się przydzieleniem każdej z grup tej samej scenki do odegrania. Zadanie to jest przygotowywane przez grupy samodzielnie, poza szkołą (mają na to około 1 tygodnia). Bardzo ważne jest, aby na zajęciach wszystkie grupy zdołały zaprezentować swoje scenki. Następnie nauczyciel pyta uczniów, z jakimi słowami kojarzy im się postać Johna Lennona i zapisuje przykładowe hasła na tablicy, np. *The Beatles, Yoko Ono, London, fame, pacifism...* Potem podsumowuje dyskusję, mówiąc na przykład: *Imagine, John Lennon's inspirational song, is one of the best examples of how music can get a message across. Its words and music have touched millions, filling people with the hope that a better world is possible.*

Dalszy tok pracy to następujące zadania:

Zadanie 1. Praca w parach. Uczniowie otrzymują kopie tekstu oraz zestaw dwóch obrazków.

Imagine

You may say I'm a dreamer,

But I'm not only one,

I hope some day you'll join us, and the world will live as one.

Imagine

There's no heaven,

⁴⁾ Harmer J. (2001), *The Practice of English Language Teaching*, London: Longman, s. 74.

⁵⁾ Perotti A. (1994), *The Case for Intercultural Education*, Paris: Council of Europe Press.

⁶⁾ <http://www.unicef.org/salgado/bio.htm>.

It's easy if you try,
 No hell below us,
 Above us only sky,
 Imagine all the people living for today...
 Imagine no possessions,
 I wonder if you can,
 No need for greed or hunger,
 A brotherhood of man,
 Imagine all the people sharing all the world...
 Imagine there's no countries,
 It isn't hard to do, nothing to kill or die for⁷⁾,
 John Lennon (1971)



Źródło: <http://www.amnesty.ie/user/content/view/full/1039>.⁸⁾

⁷⁾ <http://www.teksty.org/jjohnlennon/imagine.php>.

⁸⁾ <http://www.amnesty.ie/user/content/view/full/1039>.

⁹⁾ <http://www.amnesty.ie/user/content/view/full/1039>.

Ich zadanie polega na uporządkowaniu tekstu po jego jednokrotnym wysłuchaniu. Po odczytaniu gotowego tekstu, zadaję im następujące pytania:

- ▶ *What do you think the title of the song means?*
- ▶ *What type of song does it suggest?*
- ▶ *What is the song about?*
- ▶ *Choose one picture which best matches the song. Justify your choice.*

Zadanie 2. Praca w grupach 4-osobowych. Uczniowie otrzymują kopie tekstu:

*Imagine
 In the world of today
 Millions of people are starving
 And dying
 Going from country to country
 In fear of their lives
 Not knowing when it all will
 End.*

Niamh O 'Donoghue⁹⁾

Ich zadanie polega na porównaniu przesłania dwóch tekstów oraz na uzupełnieniu na ich podstawie tabelki:

Now	In the future
▶ Millions of people are starving	▶ No countries
▶ ...	▶ ...

Przedstawiciel grupy prezentuje wyniki na forum klasy.

Zadanie 3. Praca w grupach. Rozmowa na podstawie materiału stymulującego:

Przeanalizuj przedstawiony materiał. Przygotuj się do jego prezentacji i rozmowy na temat:

- ▶ *We all have duty to respect and protect human rights.*
- ▶ *What we practice and take to heart in our local communities will be reflected in our thoughts and actions elsewhere in life.*
- ▶ *All we have to do is to begin by imaging what kind of world we all would like to live and then we can start working towards it.*

Po zakończeniu dyskusji przedstawiciel każdej z grup prezentuje na forum klasy jej rezultaty.

Childhood denied: child soldiers

All human beings are born free...



I have a dream...



Zadanie 4. Do samodzielnego opracowania w grupach. Uczniowie dostają wytyczne do odegrania ról:

Role cards¹⁰⁾

Daughter

You have decided to face your family and tell them that you want to live with your Gypsy boyfriend.

The situation: you start the role play. You announce to your family that you are going to live with your boyfriend, who is Gypsy. Try to defend your decision and argue that you are going to make a stand to counter the prejudice against relationship between young people and especially relationships between young people of different origins.

Mother

Your daughter has a Gypsy boyfriend with whom she has a very close relationship.

The situation: you love your daughter very much but you don't understand how she could do this to you. You support your husband in everything he says. You don't threaten your daughter, rather

you tend to feel sorry about the pain she causes you. You think the Gypsy boy will abandon her and that she will suffer a lot.

Elder brother

Your sister has a Gypsy boyfriend with whom she has a very close relationship.

The situation: in principle you do not care if your sister goes out with a black man, and in fact you defend the right for people to be free in their relationships. Nevertheless, when your mother says that he is likely to abandon your sister you start to think that he might be using her. You show your concern and want to protect your sister.

Father

Your daughter has a Gypsy boyfriend with whom she is developing a very close relationship.

The situation: you are the authority in the home, and you don't approve of your daughter's relationship. You represent the moral mainstream and you care about what people will say. You do not consider yourself racist but your daughter marrying a Gypsy is something different. Think of a strict father and argue as he would argue.

¹⁰⁾ http://www.hrea.org/erc/Library/display_doc.php? url=http%3A%2F%2Fwww.hrea.org%2Ferc%2FLibrary%2Fsecondary%2Fdifferent-equal-en.pdf&external=N.

Podsumowaniem prezentacji na następnych zajęciach jest ogólnoklasowa dyskusja, którą może rozpocząć nauczyciel zadając pytania:

- ▶ *Were the arguments used similar to those you have heard in your own families?*
- ▶ *Would things have been different if, instead of a girl bringing home a boyfriend, it was a boy who was bringing home a girlfriend?*
- ▶ *Do you believe that this kind of conflict is still common nowadays or is it something from the past?*
- ▶ *Has this happened to you or do you know anybody who has faced a similar kind of challenge?*

I am a photographer-journalist...

Drugi blok również wymaga od uczniów pracy poza obowiązkowymi zajęciami szkolnymi. Klasa jest dzielona na dwie grupy. Efektem pracy każdej z grup jest scenariusz, a następnie scenopis do filmu ikonograficznego¹¹⁾, prezentującego świat przedstawiony w cyklach zdjęć Sebastiao Salgado. Ważnym elementem jest selekcja dostępnych materiałów oraz połączenie obrazu i dźwięku w filmie (muzyka, efekty dźwiękowe lub komentarz). Kończącym efektem zdjęć jest przygotowanie filmu, powstałego z utworzonych scenopisów.

Wstępem do samodzielnej pracy są zajęcia poświęcone analizie wybranych zdjęć.

Zadanie 1. Praca w grupach. Uczniowie otrzymują fragment artykułu z *Polityki*¹¹² prezentujący drugą wystawę Sebastiao Salgado w Polsce. Ich zadaniem jest opracowanie podobnej notatki prasowej w języku angielskim.

Zadanie 2. Każda z grup otrzymuje jedno zdjęcie z cyklu *Changing the Word with Children*. Uczniowie mają za zadanie opisać zdjęcie reszcie klasy. Poniżej przykładowy zestaw dla trzech grup.



War, Croatia, 1994



Manila slum, Philippines, 1999



Coal industry workers, India, 1989¹³⁾

Podsumowanie

1. Po zakończeniu dwóch bloków zajęć uczniowie powinni:
 - ▶ umieć samodzielnie wyciągać wnioski z wiadomości ogólnie dostępnych w mediach (Internet),

¹¹⁾ Film ikonograficzny – utwór filmowy, którego tworzywem wizualnym są nieruchome, ożywione środkami filmowymi obrazy malarskie, graficzne, fotograficzne. http://www.wsip.com.pl/serwis/wczaspol/tajniki/jazdon_2_7.htm.

¹²⁾ Sarzyński, P. (2004), *Kapitalizm w negatywie*, w: „Polityka”, nr 46, s. 66.

¹³⁾ <http://www.unicef.org/salgado/>

- ▶ umieć dostrzegać prawa człowieka w bieżących wydarzeniach,
 - ▶ rozumieć znaczenie działań lokalnych w promowaniu praw człowieka, a jednocześnie widzieć konieczność akcji o charakterze globalnym (ogólnopolskim/ogólnoświatowym),
 - ▶ umieć skonfrontować wizję organizacji humanitarnych z sytuacją rzeczywistą oraz dostrzec konieczność działań zmierzających do przeciwstawienia się farnianiu praw człowieka,
 - ▶ umieć dostrzegać przykłady stereotypów, uprzedzeń, dyskryminacji,
 - ▶ rozumieć rolę rodziny w przekazywaniu wartości, stereotypów, uprzedzeń,
 - ▶ spróbować dokonać analizy przesłania, postaw, poglądów, które otrzymaliśmy w obrębie własnej rodziny, a dotyczących ludzi o różnym pochodzeniu (społecznym, kulturowym).
2. Podczas zajęć doskonalimy następujące umiejętności językowe:
- ▶ tworzenie dłuższej, wieloaspektowej wypowiedzi ustnej (przedstawianie i uzasadnianie własnych opinii; poprawne stosowanie środków leksykalno-gramatycznych, adekwatnie do ich funkcji, przedstawiania faktów oraz opinii innych osób),
 - ▶ uczestnictwa w dyskusji (udzielania informacji, wyjaśnień, argumentowania, wyrażania i obrony własnych opinii i poglądów, dokonywania podsumowania dyskusji),
 - ▶ rozumienie ze słuchu autentycznego prze-

kazu oraz wyszukiwanie w nim potrzebnych informacji, określanie intencji autora,

- ▶ rozumienie tekstu czytanego (bogatego pod względem treści i o wysokim stopniu zróżnicowania struktur leksykalno- gramatycznych).

Internetowe źródła materiałów

- <http://www.kodak.com/global/en/professional/features/legendsV3Q5/legendsIndex.shtml>
- http://www.wspil.com.pl/serwis/czasopol/tajniki/jazdon_2_7.htm
- <http://www.icp.org/exhibitions/salgado/press/index.html>
- <http://fototapeta.art.pl/fti-slg.html>
- http://alians.pora.pl/pages/rid_2255_t_1/_Sebastiao_Salgado_Workers_Exodus.html
- <http://sfx.histo.pl/realizacja/pojecia.html>
- <http://www.unicef.org/salgado/bio.htm>

Bibliografia

- Biskup D. (1990), „Podejście humanistyczne w nauczaniu języków obcych”, w: *Języki Obce w Szkole*, nr 2-3/1990.
- Gaarder J. (1995), *Świat Zofii*, Warszawa: Jacek Santorski & CO, s. 30.
- Harmer J. (2001), *The Practice of English Language Teaching*, London: Longman.
- Klimowicz A. (red.), (2004), *Edukacja międzykulturowa. Poradnik nauczyciela*, Warszawa: CODN.
- Koszevska K. (red.), (2002), *Prawa człowieka. Poradnik nauczyciela*, Warszawa: CODN.
- Perotti A. (1994), *The Case for Intercultural Education*, Paris: Council of Europe Press.
- Piegiż W. (2003), „Podejście humanistyczne zwerbalizowaną teorią ego?” w: *Języki Obce w Szkole*, nr 2/2003.
- Sarzyński P. (2004), „Kapitalizm w negatywie”, w: *Polityka*, nr 46.

(listopad 2004)

Gabriela Gniewek¹⁾
Rzeszów

Piosenka polska w tłumaczeniu angielskim

Technika tłumaczeń daje uczniom poczucie bezpieczeństwa. Polska piosenka – rzadko wykorzystywana na lekcjach języka obcego – może być bardzo przydatna, zwłaszcza gdy ćwiczy jakąś konstrukcję, np. *jaki ojciec, taki syn* albo *jaki pan, taki kram* itd.

W piosence Edyty Geppert *Jaka róża, taki cierni* aż roi się od porównań *jaki..., taki...* Postanowiłam wykorzystać tę piosenkę na lekcji

języka angielskiego. W czasie rozgrzewki podzieliłam uczniów na 4 grupy i powiadziłam, że usłyszą piosenkę. Przed jej wysłuchaniem mieli odpowiedzieć na trzy pytania: *Who sings the song? (a man, a woman or a band), What nationality are they? What is the theme?*

Ich spekulacje zapisywałam na tablicy. Wygrała grupa, której udało się najwięcej odgadnąć. Nikomu nie przyszło do głowy, że mogła to być

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w I Liceum Ogólnokształcącym im. ks. St. Konarskiego w Rzeszowie.

polska piosenka. Po pierwszych taktach jedna osoba rozpoznała Edytę Geppert. Pokazałam uczniom jej zdjęcie z okładki kasety. Zapytałam ich o krótką charakterystykę artystki. Chciałam wydobyc od nich: *She is a Polish singer. She's blonde. She is always dressed in black. Her songs are very emotional. She often cries when she sings them.*

Następnie uczniowie dostali na karteczkach pierwszą zwrotkę i refren piosenki.

Zapytałam, jakich słów nie znają w języku angielskim. Słowa te zapisałam na tablicy, rozdałam słowniki i w takich grupach jak na początku rozpoczęli tłumaczenia. Zapytałam jeszcze, czy znają angielskie powiedzenie *Jaki ojciec, taki syn (Like father, like son)* ponieważ, w piosence było dużo takich porównań. Dwie grupy tłumaczyły pierwszą zwrotkę, pozostałe dwie – refren.

Oto wyniki naszej pracy:

Jaka róża, taki cień	Like rose, like thorn
Jaki ranek, taki dzień, nie dziwi nic. Jaka woda, taki brzeg, nie dziwi nic. Jaka pościel, taki sny, nie dziwi nic. Jakie serce, taki lęk, nie dziwi nic. Jaka słabość, taki grzech, nie dziwi nic. Jaka kieszeń, taki gest, nie dziwi nic. Jaka zdrada, taki gniew, nie dziwi nic. Jaki kamień, taki cios, nie dziwi nic.	Like morning, like day, and no wonder. Like river, like bank, and no wonder. Like bedsheet, like dreams, and no wonder. Like heart, like fear, and no wonder. Like weakness, like sin, and no wonder. Like wallet, like generosity, and no wonder. Like rose, like thorn, and no wonder. Like stone, like stroke, and no wonder.
Rózo, rózo, nasz jest świat, zostaniemy wciąż młode. Noc wiruje wokół nas, spójrz, uspiłam już twórgę. Miłość dumna, miłość zła, nie ma władzy nade mną. Włosy me pochwyci wiatr, dziesięć pięter i ciemność.	My rose, my rose, the world is ours. We'll stay young forever. The night is spinning around us. Look! I've just lulled my fear. Stupid love, bad love has no power over me. The wind will catch my hair, ten floors and darkness

Edyta Geppert śpiewała przyciszonym głosem po polsku a uczniowie głośno po angielsku. Lekcja udała się. Śpiewali nawet uczniowie,

którzy nie lubią takich smutnych piosenek. Wiele słów zapamiętali i bawili się językiem, co sprawiło im radość.

(styczeń 2005)

Elżbieta Gesing¹⁾

Żary

Przysłowia na lekcji języka rosyjskiego

Realizuję program nauczania języka rosyjskiego w szkole średniej, pracując z podręcznikami *Новые встречи*²⁾. Dobrym pretekstem do wprowadzenia przysłów w klasie II są zamieszczone w części *В кино? А может на дискотеку?* przysłowia o przyjaźni.

Postanowiłam je rozszerzyć o przysłowia z kręgu sportu, jedzenia, domu i podróży.

Lekcję z przysłowiami poprzedziłam zajęciami, na których uczniowie podzielili się na pięć grup oraz wylosowali tematykę przysłów. Pracując w grupach, wybierali te najczęściej uży-

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka rosyjskiego w I Liceum Ogólnokształcącym w Żarach.

²⁾ H. Dąbrowska, M. Zybert (2002), *Новые встречи 1*, Warszawa: WSIP.

wane, a następnie szukali ich odpowiedników w języku rosyjskim³. Na kolejną lekcję mieli za zadanie opracować taki sposób wprowadzenia przysłów, który przyciągnie uwagę oraz sprawi, że zapamiętają ich jak najwięcej.

Лекция: Пословица – это народная мудрость

Poziom: klasa II liceum ogólnokształcącego, kurs dla początkujących.

Czas trwania: 45 minut.

Temat: *Пословица – это народная мудрость (Przysłowia są mądrością narodu).*

Cele: wprowadzenie przysłów w języku rosyjskim, utrwalenie ich i zastosowanie w dialogach.

Materiały dydaktyczne: spis przysłów w języku polskim i rosyjskim, obrazki, rebusy, brystol z zapisanymi przysłowiami.

Formy pracy: w grupach.

Przebieg lekcji:

1. Czynności wstępne.

2. Zapoznanie z tematyką lekcji i jej celami. Сегодня я предлагаю вам работу с пословицами, которые относятся к дружбе, спорту, пище, дому и путешествиям. Вы разделены на 5 групп, и у каждой свой способ помочь нам запомнить как можно больше пословиц.

3. Prezentacja przysłów przez poszczególne grupy. Każda grupa posiada spis przysłów w języku polskim i rosyjskim; każde odgadnięte przysłowie jest podawane w języku rosyjskim.

▶ Grupa I – „Przyjaźń”, scenki pantomimiczne – uczniowie przedstawiają scenkę, na podstawie której pozostali odgadują przysłowie. Przykładowe przysłowia:

▲ *Друзья познаются в беде* (Przyjaciół poznaje się w biedzie).

▲ *Старый друг – лучше новых двух* (Stary przyjaciel jest lepszy od dwóch nowych).

▶ Grupa II – „Sport”, skojarzenia obrazkowe – uczniowie prezentują kluczowe słowa w formie obrazków. Przykładowe przysłowia:

▲ *В здоровом теле – здоровый дух* (W zdrowym ciele – zdrowy duch).

▲ *Спорт – это здоровье* (Sport – to zdrowie).

▶ Grupa III – „Jedzenie”, rebusy – przysłowia są ukryte w rebusach, które grupa rozrysowała na planszach. Przykładowe przysłowia:

▲ *Кто не работает, тот и не ест* (Kto nie pracuje, ten nie je).

▲ *Голодный как волк* (Głodny jak wilk).

▶ Grupa IV – „Dom” – dopasowywanie połówek zdań. Przysłowia zostały napisane na paskach brystolu, a następnie rozcięte na dwie części. Zadaniem uczniów jest połączenie ich w całość. Zadanie można wykonać na tablicy przy pomocy magnesów. Przykładowe przysłowia:

▲ *В гостях хорошо, а дома лучше* (Wszędzie dobrze, ale w domu najlepiej).

▲ *Гость в дом, а Бог в доме* (Gość w dom, Bóg w dom).

▶ Grupa V – „Podróż” – rozsypanka. Przysłowia zostały zapisane na paskach brystolu, a następnie porozcinane na osobne wyrazy. Zadanie polega na ułożeniu całego przysłowia. Zadanie można wykonać na tablicy przy pomocy magnesów. Przykładowe przysłowia:

▲ *Чужая сторона прибавит и ума* – (Podróże kształcą).

▲ *Язык до Киева доведёт* (Koniec języka za przewodnika).

5. W celu utrwalenia wprowadzonych przez uczniów przysłów, proponuję im wziąć udział w dialogach, w których zastosują poznane przysłowia. Przykładowy dialog:

A: Маша, хочешь покушать?

B: Да, я голодная как волк.

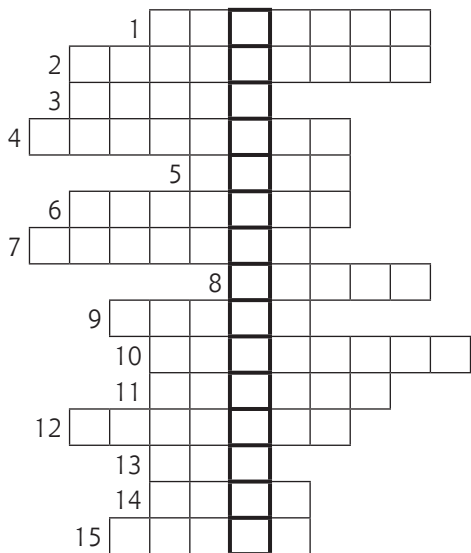
A: А что хочешь?

B: Мне всё равно.

6. Podsumowanie zajęć, ocena pracy uczniów, objaśnienie zadania domowego.

Решите кроссворд, в котором спряталась известная пословица. Переведите её на польский язык (Rozwiążcie krzyżówkę, w której ukryło się znane przysłowie. Przetłumaczcie je na język polski).

³⁾ Pomocą mogą służyć na przykład książki: D. i A. Świerczyński (2001). *Słownik przysłów w ośmiu językach*, Warszawa: PWN; D. Essen, R. Szypuła (1998). *Wielki słownik polsko-rosyjski*, Warszawa: Wiedza Powszechna; Skarbiec przysłów, *Przysłowia Europy*, (2005), Wrocław: wyd. Europa.



1. Утренняя еда. (завтрак)
2. Праздник зимой. (Рождество)
3. Житель Польши. (поляк)
4. Помещение в квартире. (прихожая)
5. На нём поднимаешься на пятый этаж. (лифт)

6. Житель Москвы. (москвич)
7. Туда идёшь за покупками. (магазин)
8. Стоит в ванной. (ванна)
9. В нём молоко. (пакет)
10. Отправляешь её с каникул. (открытка)
11. Зелёный или малосольный. (огурец)
12. Обувной в передней. (шкафчик)
13. Столько цветов в русском флаге. (три)
14. Показывают время. (часы)
15. Смотришь его в кинотеатре. (фильм)

Hasło: *Век живи – век учишь – Człowiek się uczy aż do śmierci*

Odpowiedzi do krzyżówki zostały zaczerpnięte z tematyki programowej klasy II.

Przystawia wzbogacają język ucznia. Można je wykorzystać na egzaminie maturalnym, pojawiają się również na olimpiadzie. Można się nimi bawić na różne sposoby, a przy okazji powtarzać te najbardziej znane. Można ćwiczyć wyobraźnię, a nawet umiejętności aktorskie. Warto je stosować na lekcjach.

(listopad 2005)

Ewa Pobiedzińska¹⁾
Wałbrzych

O navis... – Trzy różne interpretacje pieśni Horacego

W podręczniku *Porta Latina*²⁾ pieśń 14 z I księgi *Carmina* tradycyjnie już należy do kanonu utworów, które uczeń powinien poznać w trakcie nauki w liceum. W poradniku dla nauczyciela, który jest częścią pomocniczą do podręcznika, w rozdziale zawierającym przykładowe testy i zadania typu maturalnego, wiersz

ten jest przedmiotem zadania do opracowania dla uczniów przygotowujących się do egzaminu maturalnego.

Poniżej przedstawiam różne sposoby odczytania tego wiersza, spodziewając się, że mogą one być pomocne dla nauczyciela w pracy z uczniem.

**Ó navis, referént in mare té novi
flúctus. Ó quid agís? Fórtiter ócupá
pórtum. Nónne vidés ut
núdum rémigió latús,**

et malus celeri saucius Africo
antemnaque gemant ac sine funibus
vix durare carinae
possint imperiosius

O nawo, wracasz na otwarte
morze! Cóż czynisz? Zdradne nurty,
trzymaj się portu! Nie widzisz,
że bez wiosła burty,

maszt afrykańską nawałnicą
strzaskany, bez lin jęczą reje.
bez steru kadłub dryfuje,
niczym wrak się chwije

¹⁾ Autorka jest emerytowaną nauczycielką języka łacińskiego.

²⁾ St. Wilczyński, E. Pobiedzińska, A. Jaworska (2005), *Porta Latina*, Warszawa: Wydawnictwo Szkolne PWN.

<p>aequor? Non tibi sunt integra lintea, non di, quos iterum pressa voces malo. Quamvis Pontica pinus, silvae filia nobilis,</p> <p>iactes et genus et nomen inutile: nil pictis timidus navita puppibus fidit. Tu, nisi ventis debes ludibrium, cave.</p> <p>Nuper sollicitum quae mihi taedium, nunc desiderium curaque non levis, interfusa nitentis vites aequora Cycladas.</p>	<p>na morzu. Zdarte żagle przysły, o pomoc próżno bogów błagać. Próżno się chełpi pontyjskich lasów sosna smagła –</p> <p>już ród i sława na nic, rufie malowanej nie ufa żeglarz trwożny. Strzeż się, jeśli wichrom nie chcesz być podległa.</p> <p>Do trosk niedawnych doszedł nowy niepokój – zgubnych wysp unikaj, na wzburzonych falach morza rozbłyskanych Cyklad.</p> <p>(Przekład: Stefan Gołębiowski)</p>
---	--

Według komentarzy, jakie uczeń spotka w podręcznikach, utwór ten jest wyrazem troski poety o losy ojczyzny, poety, który nie przejmował się losami państwa rzymskiego w innych utworach. Jako epikurejczyk raczej stronił od spraw publicznych. Wiemy, jak Horacy przeciwstawiał się namowom Augusta, żeby pisać twory, które nakłaniałyby ludzi do włączenia się w nurt życia publicznego i pomogły Augustowi przeprowadzić zamierzone reformy. Horacy tym namowom opierał się, czasami im ulegał, ale bardzo niechętnie.

W większości komentarzy uczeń zetknie się z alegoryczną interpretacją pieśni 14: okręt jako państwo, bliskie rozbitcia, czasy są niespokojne, stąd trwoga Horacego.

Alegoryczna interpretacja tego utworu nie jest wymysłem czasów nowożytnych, ma ona bardzo dobre źródła starożytne, które w ten właśnie sposób każą ujmować ten utwór. Tradycje alegorycznej interpretacji powołują się na jednego z najlepszych znawców poezji, znakomitego retora, Kwintyliana. W VIII księdze *Institutiones oratoriae* objaśnia on pojęcie alegorii:

Alegoria, quam inversione interpretantur, aut aliud verbis, aliud sensu ostendit, aut etiam interim contrarium („Alegoria, którą po łacinie nazywają inwersją, odwróceniem, co innego oznacza dosłownie, a co innego w tym właściwym znaczeniu, albo niekiedy nawet wręcz coś przeciwnego”, czyli nawet słowa co innego, a co innego to prawdziwe znaczenie).

Do pieśni I 14 daje Kwintylian taką uwagę: *Totus ille Horatii locus, quo navem pro re publica, fluctus et tempestates pro bellis civilibus,*

portum pro pace atque concordia dicit. (W pieśni Horacego okręt oznacza republikę, fale i burze – wojny domowe, port – pokój i zgodę).

Novi fluctus czy słowo *iterum* sugeruje ponowny wybuch wojny, zaś *nobilis* i *pictis* – starożytność i wspaniałość państwa rzymskiego.

Zwróćmy jednak uwagę, że Horacy tworzy obraz wzburzonego morza i miotanego wiatrami okrętu pełny i zamknięty, który nie odsyła wprost do konkretnej i aktualnej rzeczywistości politycznej. Domyślać się możemy jedynie pewnych sugestii, np. w przydawce do *aequor: imperiosius*.

Okręt bardzo często i od dawna był symbolem państwa (żeby wspomnieć Alkajosa czy Teognisa) i tak z umysłowością kultury grecko-rzymskiej zespoloną, że przetrwał do naszych czasów. Może warto uzupełnić, że to, co pisze autor w *Institutiones oratoriae* na temat alegorycznej interpretacji ody I 14, nie jest jego wynalazkiem. Jest to powtórzenie szkolnej starożytnej interpretacji, którą on sam na pewno słyszał w szkole, do której chodził.



Czy interpretacja alegoryczna jest jedyną interpretacją możliwą do przyjęcia?

Czy ta oda jest rzeczywiście alegorią? Jakie względy przemawiają za innym jej odczytaniem?

Zwróćmy uwagę na greckie formy użyte przez poetę w tym wierszu: *navita* – zamiast *nauta*, co jest zapożyczeniem z greckiej formy

ναυτης (por. ποιητης, końcówka -ης przeszła w łac. w -a); *navita*³⁾ jest to wyraz używany tylko w poezji ze względów wersyfikacyjnych, należy do tzw. poetyzmów. *Cycladas* to acc. pl. według odmiany greckiej, rzeczownik ten w łacinie należy do III deklinacji: *Cyclades, -um*.

Horacy wzoruje się na greckiej poezji i używa form greckich, używa też form poetyckich, których nie znajdziemy w prozie. Poezja starożytna nie tylko różni się od prozy, ale przez te wszystkie zabiegi stylistyczne jest ogromnie trudna. Rozerwany szyk, jak nigdzie w prozie, podwaja te utrudnienia.

Te greckie i poetyckie formy mają na celu nadanie dostojniejszego kolorytu. Ponadto przemawianie do okrętu jak do istoty żywej, *O navis*, który to okręt widzi, czuje, trzeszczy, słucha, albo jest posłuszny, albo nie słucha rad, jakich mu się udziela (*cave, vites*), a więc **ożywienie** okrętu jest czymś nowym, hellenistycznym (u Alkajosa jest taki okręt, ale nie ma z nim rozmowy), jest więc czymś, co grono wielbicieli współczesnych Horacemu zadawało. Utwór ten jest adresowany do tego grona.

Interpretując utwór poetycki spróbujmy nie odwoływać się do historii Rzymu, ale do samego utworu, ponieważ utwór literacki jako autonomiczny powinien interpretować się sam. Spójrzmy na wiersz jako na wyraz tylko i wyłącznie wewnętrznych przeżyć poety.

W tym miejscu można by usłyszeć protest zwolenników alegorii: jeżeli oda 14 jest wyrazem wewnętrznych przeżyć poety, to gdzieś on sam by się ujawnił, sam o sobie by coś mówił. Tymczasem tu nie ma nic takiego.

Otóż nie jest całkiem pewne, że nie ma tu nic o poecie. Założmy, że utwór ten jest napisany jako alegoria stojącego nad przepaścią państwa rzymskiego lat 30. Nasuwa się pytanie: *Co robią tutaj te Cyklady? Okręt ma płynąć dalej i unikać „rozbłyskanych Cyklad”. Po co on ma tam płynąć, ta rzymska nawa?*

Horacy przeżył w czasie podróży (księga III) taką katastrofę okrętu. Okręt się rozbił (był bliski rozbicia) w pobliżu Neapolu. Być może Horacy mówi do tego właśnie okrętu, przestrzega, żeby unikał niebezpieczeństw i dopłynął do portu przeznaczenia.

Taedium: Że starożytni bali się podróży morskich, że podróże takie stanowiły niesłychane niebezpieczeństwo, to wynika z widzenia świata, stoickiego i starożytnego w ogóle, obrazu świata – uporządkowanego kosmosu, gdzie ryby mają żyć w wodzie, ale człowiek ma żyć na łądzie. Są wyznaczone granice, których ludzie nie powinni przekraczać.

Nota bene: Ikar ściągnie na siebie karę, bo nie jest ptakiem: oda I 3 *Sic te diva...* „Dębem i spiżem potrójnie/piersz opancerzył, kto w krulej łodzi/pierwszy z wichrem afrykańskim/bez trwogi morzem płynąć się zgodził”. Ta oda jest napisana na pożegnanie Wergilego, płynącego do Aten. Należy zwrócić uwagę, jak ten utwór okolicznościowy (*propemptikon*) jest długi i jaka jest dysproporcja między słowami poświęconymi samemu adresatowi, a niebezpieczeństwami podróży morskiej.

Czy tu naprawdę nie ma nic o samym poecie? To, że w utworze poeta nie pisze o sobie, nie jest rzeczą przypadkową. Jest banałem, który można wyczytać w każdym podręczniku literatury rzymskiej (którego autor naprawdę rozumie poezję starożytną), że poezja łacińska stopniowo ulega wpływom retoryki, retoryzuje się. Przyjmuje pewne wskazówki, jakich udzielają poetom retorzy, ci starożytni literaturoznawcy; wskazówki, które decydują o tym, czy utwór jest dobry czy zły. Zdaniem retorów przestrzeganie tych wskazówek jest gwarancją dobrego utworu literackiego. Ta retoryzacja poezji starożytnej następuje w czasie, w czasach Horacego za wielka jeszcze nie jest. I byłoby przesadą, gdybyśmy chcieli – patrząc na poezję łacińską I w. przed Chr. i I w. po Chr. – na jednym stopniu zretoryzowania, postawić poezję Horacego i poetów I w. po Chr. (np. Lukana, Owidiusza). Ale to, że Horacy zetknął się z retorycznymi wskazówkami w szkole, do której chodził, to nie ulega najmniejszej wątpliwości. Tym bardziej, że w szkołach była uprawiana retoryczna interpretacja poezji, skoro Kwintylianus, sam znakomity retor, nie szukał własnych przykładów z poezji rzymskiej, lecz tych, które mu dostarczyła szkoła.

Czy zatem Horacy miał jakąś wskazówkę retoryczną, której w większym lub mniejszym

³⁾ *Navita* to poetycki neologizm urobiony od *navis*.

stopniu przestrzegał w poezji? W pierwszej połowie I w. przed Chr., gdy Horacy był w szkole retorycznej, ostatnim krzykiem mody retorycznej była tzw. *Rhetorica ad Herrenium*. W księdze IV jest wskazówka: *Uti contemnendus est, qui in navigio non navem quam se mavult incolumem, item vituperandus, qui in rei publicae discrimine suae plus quam communi salutis consulit. Nave enim fracta multi incolumes evaserunt. Ex naufragio patriae salvus nemo potest enatare*. Poprzednio zaś mówi się o tym, w jakiej mierze poeta powinien się uzewnętrzniać w swoim utworze. I jest naga: tak jak *contemnendus est qui...*, tak i poeta.

Z jednej strony może to trochę koresponduje z tym utworem Horacego, z drugiej strony to także usprawiedliwia niemówienie o sobie, bo dobry poeta, który więcej chce siebie ratować, niż statek, *contemnendus est*.

Dlatego te dwie interpretacje poezji trzeba traktować jako równie uzasadnione.

Przy interpretacji poezji, również starożytnej, nie wszystko jest jednoznaczne. Są rzeczy mające dwie strony, jak medal; opowiedzenie się za jedną czy drugą nie jest łatwe.



Czy jest możliwa jeszcze inna interpretacja?

Pierwsza wskazówka, którą przed chwilą wspomnieliśmy, brzmi: utwór literacki jest autonomiczny i interpretuje się sam.

Druga jest tego samego rodzaju, chociaż pochodzi od artysty malarza: Praca nad obrazem musi rozpoczynać się od poskromienia panoszącego się *ego*. „Cała moja praca polega na tworzeniu i odkrywaniu na nowo tego, co kiedyś istniało, ale teraz nie jest już znane. Nie próbuję wyrazić siebie (a cóż w tym interesującego?), lecz świat. W obrazie to nie podpis ma być bohaterem, ale świat, ku któremu płótno kieruje. **Nie wychodzić przed szereg: malując krajobraz trzeba mówić tylko w jego imieniu czy też może raczej pozwolić, by mówił on sam.** Malarz jest jedynie tym, który ten proces umożliwia”⁴⁾. – Brzmi to niemal jak cytat z *Rhetorica ad Herrenium*. A jest to *credo* Balthusa⁵⁾.

Dzieło literackie ma swoje uwarunkowania psychologiczne, społeczne, również polityczne. Chodzi o to, aby wykroczyło poza te ramy i otworzyło się dzięki temu na nieograniczony ciąg odczytań. Trzeba by uwolnić tekst ody 14 od jej kontekstu z poprzednich interpretacji (alegorycznej i autotematycznej) i umieścić ją w nowym kontekście, kontekście nowej sytuacji. Co może być tym nowym kontekstem? Czytelnik. I każdy, kto teraz czyta ten wiersz. Tekst ma teraz mówić sam i pośredniczyć w naszym rozumieniu samych siebie. Czy to nam się uda?

Na początek jedna uwaga: wiersz operuje symbolem (okręt, morze, burza), a „*symbol daje do myślenia*”.

**O navis, referent in mare te novi
Fluctus! O quid agis?!**

Jaką dynamikę przypisać tym słowom, aby je wypowiedzieć zgodnie z ich wewnętrzną prawdą? Jeżeli mamy postawić jakieś znaki interpunkcyjne na koniec każdej frazy, to – jakie? Który wyraz w pierwszym wierszu jest najsilniej zaakcentowany? Który w drugim?

W pierwszym – *referent* (bo przed cezurą) – **zniosą/odrzucą/zepchną cię** na (pełne) morze nowe fale. W drugim *agis* (też przed cezurą) i *occupa*.

To nie jest bez znaczenia, ten *czasownik przed cezurą*, bo to on wywołuje zdarzenie, akcję, grozę życia i **konstruuje od pierwszej chwili cały dyskurs**: referent **te** zwraca się ku osobie – „**ty**”, a wołacz „**o navis**” odkrywa jakieś wołające w trwodze „**ja**”, przestrzegające przed „**czymś**”, czyli ostateczną zatrąta w obrazie rozpadającego się okrętu. *Novi/fluctus* – to kolejna burza, statek zagrożony jest już kolejny raz.

Czy nie czujemy, że owo „ja” stoi na pierwszym planie? Czy „ja” i „ty” to nie ta sama osoba? (Czyli dialog z samym sobą: ja – mówiące, podobno trzeźwe i rozumne, ty – słuchające/niesłuchające, działające na oślep. Ale czyj to dialog? Poety, czy mój? Czy twój?).

► **Fortiter occupa/portum:**

fortiter = śmiało, zdecydowanie; musisz zdobyć się na odwagę, trzeba twardej decyzji, w której trzeba ci pokonać samego siebie.

⁴⁾ Dariusz Czaja (2004). *Sztuka rzemiosła*, dodatek książkowy Tygodnika Powszechnego nr 38, 19 IX 2004.

⁵⁾ Balthasar Klossowski de Rola – Balthus (1908 – 18 II 2001).

- ▶ **Przerzutnie** z wersu do wersu i ze strofy do strofy w tak wielkiej liczbie muszą zastanawiać. W porównaniu do budowy ody I 9 *Do Taliarcha*, ten utwór może budzić wątpliwości co do przemyślanej formy. Ale to nie jest wadliwa konstrukcja. Przerzutnie łamią tok wypowiedzi, bo jej jakby brak miejsca, brak oddechu, ona cała toczy się w napięciu, z wyrazem wielkiego niepokoju i gwałtowności (można by rzec – jest tu wyraziste „agitato” jak w utworze muzycznym).
- ▶ Obraz rozpadającego się okrętu (człowieka, jakiegoś „ty”)⁶⁾ jest pełen ekspresji, forma pełna dynamizmu (liczba form czasownikowych i przymiotnikowych).
- ▶ *Quamvis Pontica pinus,*

silvae filia nobilis,

iactes et genus et nomen inutile:

nil pictis timidus navita puppibus

fidit.

Ta burza życiowa pozostawiła ci tylko jakiś ślad dawnej szlachetności; to, co wydawało ci się tak głęboko w tobie zakorzenione, ta szlachetna natura (*genus et nomen*), straciło wiarygodność (*nil fidit*); w tych przeciwnych okolicznościach okazujesz się zupełnie kimś innym, odsłaniasz słabość swojej istoty — sam (sama) sobie przestajesz wierzyć, ślepo poddajesz się siłom, nad którymi nie panujesz, bo one panują nad tobą. Stajesz się igraszką losu – *ludibrium ventis*.

- ▶ Najbardziej zastanawiająca i niepokojąca jest ostatnia strofa:

Nuper *sollicitum* quae mihi **taedium**

nunc **desiderium cura**que *non levis*

interfusa nitentis

vites aequora Cycladas.

Sollicitum – *taedium* – *desiderium* – *cura non levis* (skrajne przymiotniki, centralne – rzeczowniki). Zgromadzenie pięciu określeń, trzech rzeczowników, czyli trzech aspektów rzeczywistości psychicznej, w ciasnocie dwóch wersów – powinno być dla nas ważnym sygnałem. A są to określenia z dziedziny mocnych przeżyć, głębokich uczuć i gwałtownych wzruszeń. *Sollicitum taedium* z pierwszej linijki to zogniskowanie

uczuć negatywnych. *Sollicitus* wskazuje na silny niepokój, *taedium* – na gwałtowne odwrócenie się od jakiegoś „świata”, sytuacji, przedmiotu (osoby?) *Sollicitum taedium* – dotkliwa przykrość? dręczący niepokój? Może lepiej oddać przez dwa rzeczowniki: niepokój i udręka.

A dalej: *taedium* to pojęcie przeciwne względem *desiderium* (tęsknota, pragnienie), *desiderium* zaś stoi też w jakiejś opozycji do *cura non levis*, a jednocześnie w koniunkcji z nim: – *que*. Musimy szukać znaczenia słów tylko w tym kontekście. Tęsknota ma coś w sobie ze słodczy, *cura* – jako troska i niepokój – z goryczy; jeśli połączyć *cura* z *non levis*, czujemy jakiś ciężar, który przytłacza ... kogo? Co robi tu nagle *mihi*? Rozumne „ja” między *sollicitum* a *taedium*? Czyżby nie dało się oddzielić myślenia od uczuć?⁷⁾

Ale *cura* to też miłość (przedmiot miłości), *cura non levis* – może: „dręcząca miłość”?

Ten, kto wraca do portu po przeżytej burzy, czuje inaczej i widzi w innym świetle własne sprawy („zupełnie na nowo zagłada w czeluść swojej egzystencji”, jak powie Vaclav Havel). Staje się innym człowiekiem (lub: staję się, bo *mihi*): był innym, bo *nuper*, staje się innym – *nunc*. Więc nie łudź się, zawiniesz do portu, ale czy zapomnisz to otwarte morze? Zawsze jesteś narażony na jakieś Cyklady, o które można się roztrzaskać, bo one wabią oślepiającym blaskiem, a są wszędzie, gdzie rozlane jest morze-życie. A może te Cyklady są w tobie?

Vites – końcowy czasownik: **unikaj**. Unikaj tym bardziej, że teraz – *nunc* – jest w tobie **desiderium cura**que **non levis**.



Co było moją intencją w przedstawionej przed chwilą interpretacji?

Spróbować pójść za głosem Paula Ricoeura, dla którego przedmiotem rozumienia jest sam tekst a nie cudze przeżycie. Ricoeur bowiem stoi na stanowisku autonomii semantycznej tekstu w stosunku do intencji jego autora. Potrzeba interpretacji wynika z natury samego

⁶⁾ Okręt symbolizuje m.in. człowieka, život człowieka, a całe życie to niebezpieczna żegluga.

⁷⁾ rozumnego „ja” od uczuciowego „ty”?

tekstu i jego immanentnej wieloznaczności. Cała droga rozumienia prowadzi od uchwycenia znaczenia słowa (dyskursu), do odniesienia owego znaczenia do własnej sytuacji egzystencjalnej odbiorcy tekstu. Interpretacja nie pyta o to, co i o czym pragnął powiedzieć sam autor tekstu, lecz co sam tekst mówi **obiektywnie** i do czego odnosi **dla** interpretującego. Według bowiem hermeneutyki filozoficznej tekst przemawia do czytelnika tylko wtedy, jeśli to, co mówi, daje się odnieść do jego (czytelnika) sytuacji egzystencjalnej. Zatem nie chodzi „o czysto psychologiczne wnikanie w cudze życie psychiczne. Trzeba odkrywać i objaśniać tekst nie w relacji do autora, lecz pod kątem jego immanentnego znaczenia i rzeczywistości, którą prezentuje i odsłania”⁸⁾.

A wreszcie, trzeba umożliwić uczniowi rozumienie samego siebie, co jest wartością niebagatelną dla procesu rozwoju.



Czy w tej interpretacji można jeszcze mówić o alegorii?

Obiektywnie tekst mówi o przeżyciach i o uczuciach, walce wewnętrznej, zmaganiu się z samym sobą, o próbie przezwyciężenia jakiejś niebezpiecznie uwikłanej w konsekwencje (moralne?) sytuacji psychicznej. Nie znamy konkretnych wypadków z życia autora. Oczywiście dzięki tekstom możemy coś poznać z jego przeżyć, ale tylko wtedy przeżycia mówiącego podmiotu („ja – ty”) konkretyzują się, gdy czytelnik może z nimi utożsamić samego siebie.

Gdybyśmy chcieli interpretować wiersz w dalszym ciągu jako alegorię, skupilibyśmy się znów na trzeciej osobie (autor lub podmiot liryczny w jakiejś sytuacji historycznej czy psychicznej), na objaśnianiu poszczególnych przenośni z ich jednoznaczną wykładnią: jeśli okręt to człowiek, to masz z żaglami i ster oznaczałby kierownicze w nim siły (rozum, wolę) a burta opasana linami – zewnętrzne umocnienie, np. zasadami moralnymi, wyposażeniem kulturowym. W opisanej sytuacji wszystko się rozpada, ale my patrzylibyśmy na to z dystansem jako obserwatorzy wydarzeń, które bezpośrednio by nas nie dotyczyły. Może dodalibyśmy na koniec, że rozbicie się okrętu życia przybrało tu postać moralizującego toposu.

Musimy zadać sobie pytanie, czy po to czytamy wiersze?⁹⁾

Bibliografia:

- Horacy (1973), *Pieśni*. Przełożył Stefan Gołębiowski, Warszawa: Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza.
- Kwintus Horacjusz Flakkus (1988), *Dzieła wszystkie*, t. 1. *Pieśni*. Opracował Oktawiusz Jurewicz, Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich – Wydawnictwo.
- Andrzej Wójcik (1986), *Talent i sztuka. Rzecz o poezji Horacego*, Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich – Wydawnictwo.
- R. G. M. Nisbet, Margaret Hubbard (1990), *A commentary on Horace, Odes book I*, Oxford.
- Herbert Myśliwiec, *Komentarz do carmen I 14 Horacego* (interpretacja utworu jako wiersza autotematycznego: wykład – zanotowany przez autorkę artykułu).

(wrzesień 2005)

⁸⁾ Paul Ricoeur (1989), *Język, tekst, interpretacja*, Warszawa: PIW, s. 206.

⁹⁾ „Czytamy po to, by nie być samotni” – jak mówi student C. Lewisa w filmie „Cienista dolina”.

Halina Szwaigier¹⁾
Lublin

Omawiamy poważne problemy na lekcji języka niemieckiego

Lekcje języka obcego, zwłaszcza w klasach starszych i zaawansowanych językowo, mogą być wykorzystywane do prowadzenia

dyskusji. Uczniowie poznają wtedy nie tylko nowe słownictwo, ćwiczą sprawność mówienia i rozumienia ze słuchu, ale również wgłębiają się

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w III Liceum Ogólnokształcącym w Lublinie.

w poważny problem i szukają jego rozwiązań. Paleta tematów jest ogromna, np. problemy w szkole, konflikty w domu, starość, szukanie przyjaciół, ale też zagrożenie i ochrona środowiska, bezrobocie czy narkotyki.

Dyskutowanie jest trudne, dlatego 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. W początkowym etapie dyskusowanie ogranicza się tylko do wypowiedzania pojedynczych zdań na dany temat. W klasach starszych nauczyciel powinien już aranżować na lekcji poważniejsze dyskusje, przy czym należałoby już rozszerzyć schematy wypowiedzi o inne, nowe, na przykład: *Es versteht sich, dass... Von prinzipieller Bedeutung ist..., Das muss ich ablehnen..., Das stimmt nur zum Teil..., Das schließt aber nicht aus, dass..., Ich möchte darauf aufmerksam machen, dass..., Hier finden wir auch die Erklärung dafür, dass... Es ist jedem klar, dass... Mit einem Wort...* Powyższe zwroty można też wykorzystywać w wypracowaniach. Trzeba je jednak dość często przypominać, chociażby przez zapisywanie na tablicy.

Proponuję lekcję w klasie zaawansowanej językowo, w której stwarzam uczniom możliwość dyskusowania i wypowiedzania własnych myśli. Najlepiej, gdyby lekcja trwała co najmniej 2 godziny. Temat jest obszerny. Nie zapominajmy o słownikach dwujęzycznych na każdej ławce. Oczywiście niektóre z podanych przeze mnie punktów można pominąć i wprowadzić własne.

Do tej lekcji zainspirował mnie list czytelnika, a następnie udana lekcja w klasie zaawansowanej językowo. Niektóre z poniższych punktów podałam uczniom wcześniej jako pracę domową.

Temat: *Warum wollen manche Schüler nicht lernen? Wie kann man ihnen helfen?*

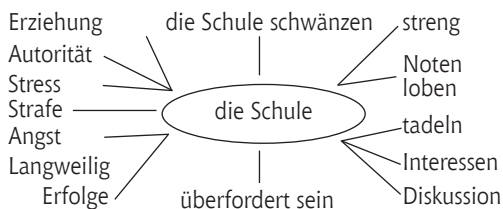
Cele: *kierunkowe* – rozwijanie kompetencji komunikacyjnej i poprawności językowej, *instrumentalne* – ćwiczenie umiejętności mówienia, rozumienia ze słuchu, umiejętności udzielania i zdobywania informacji, *operacyjne* – uczeń rozumie tekst obcy, korzysta ze słownika, opisuje obrazek, odgrywa daną rolę, odpowiada na pytania.

Metody pracy: aktywne metody nauczania – praca w grupach i w parach, odgrywanie ról, studium przypadku, tworzenie listy możliwości.

Pomoce: tekst z książki *Tematy maturalne – język niemiecki*, Kraków: wyd. szkolne Omega, 1998, s. 113, wiersz, teksty z JUMY, słowniki, obrazek z Internetu: <http://gutenberg.spiegel.de/wbusch/plisch/plisch65.htm>

Przebieg lekcji:

1. Po zapisaniu tematu lekcji na tablicy i w zeszytach wyjaśniłam jej cel.
2. Podczas rozgrzewki językowej zadałam uczniom kilka pytań, a mianowicie, czy chętnie chodzą do szkoły, z jakimi przedmiotami mają problemy, czy wiedzą dlaczego, jakie problemy ma młodzież w wieku szkolnym? Zapytałam też, jakie słówka przychodzą im do głowy, gdy słyszą słowo „szkoła”. Podali następujące:



3. Następnie przeczytaliśmy tekst *Mein Sohn lügt* (z książki *Tematy i zagadnienia maturalne*):

„Vor kurzem musste ich eine unangenehme Entdeckung machen. Mein Sohn Peter (14), zu dem ich immer ein sehr herzliches Verhältnis hatte, missachtet meine Verbote und lügt mir frech ins Gesicht. Peter ist Stürmer in einer recht guten Jugendhandballmannschaft, er gilt dort als Spielmacher und großes Talent. In letzter Zeit dachte Peter leider mehr an das Training als an die Schule. Jedenfalls wurde er in Mathematik und Geographie negativ abgeschlossen. Das war mir zu viel, und ich erteilte ihm absolutes Handballverbot. Mein Sohn machte Einwände und argumentierte, dass er unbedingt trainieren müsse, da in Kürze die Lendeshandballmeisterschaften stattfänden. Ich blieb aber hart. Um allen Umstimmungsversuchen vorzubeugen, schrieb ich auch gleich einen Brief an den Trainer, in dem ich meine Entscheidung begründete. Mein Sohn

sollte das Schreiben abgeben. Alles schien in Ordnung zu sein. Gestern stieß ich in der Lokalzeitung zufällig auf eine Schlagzeile, die besagte, dass der Verein, bei dem Peter gespielt hatte, die Landesmeisterschaft gewonnen hatte. Das entscheidende Tor hatte mein Sohn geschossen. ..Als ich Peter die Zeitung unter die Nase hielt, wurde er frech und erklärte, dass er es satt habe, nach meiner Pfeife zu tanzen....”.

Źródło: *Tematy maturalne – Język niemiecki* (1998), Kraków: wyd. Omega, s. 113.

4. Po wyjaśnieniu nowego słownictwa rozpoczęliśmy analizę tekstu.
 - ▶ Wie war das Verhältnis zwischen Mutter und Sohn, bevor das Problem aufgetaucht ist?
 - ▶ Warum hat die Mutter von Peter Kummer mit ihrem Sohn?
 - ▶ Was hat sie unternommen? Was lesen wir im Text?
5. Kolejny punkt to szukanie ewentualnych przyczyn sytuacji, w jakiej znalazł się Peter. Polecenie dla uczniów zapisuję na tablicy: Was kann der Grund für solches Benehmen sein?

Możliwości, nad którymi dyskutowali w grupach moi uczniowie to: Probleme zu Hause, Probleme in der Schule, keine Erfolge, Missverständnisse mit einem oder mit einigen Lehrern, Probleme mit Kollegen, Pubertätszeit... .
6. Jaki powinien być dobry nauczyciel? To bardzo ważny punkt w dyskusji, gdyż to właśnie nauczyciele dają nam wskazówki, inspirują do działania. Moi uczniowie pracując w parach zgromadzili następujące słownictwo: ein Meister seines Faches, mit viel Verständnis, initiativreich, anspruchsvoll, verlässlich, diskret, lebensklug, verantwortungsvoll, höflich, gut gelaunt, gerecht, kompetent, pünktlich, freundlich,
7. Kara – to kolejny punkt w dyskusji. Podałam najpierw potrzebne słownictwo: die Strafe, -n, j-n bestrafen, bestraft werden, j-m etwas verbieten, das Verbot..... Uczniowie w tym punkcie wypowiedzieli się, czy matka w swoim liście dobrze postępowała, tak karząc syna. Po kilku wypowiedziach moich uczniów odczytaliśmy z JUMY wypowiedzi innych uczniów o karaniu, np.:

- a) Matthias, 16 Jahre: „Meine Eltern sind eigentlich gegen Strafen. Aber einmal ist für zwei Wochen der Fernseher aus meinem Zimmer rausgestellt worden und ich hatte Fernsehverbot“.
- b) Alexandra, 17 Jahre: „Ich hatte schon Ausgehverbot, Fernsehverbot und Telefonverbot. Telefonverbot war am schlimmsten“.
- c) Thorsten, 17 Jahre: „Meine Eltern haben mich nie richtig bestraft. Sie haben immer nur mit mir geredet und mir alles erklärt. Das finde ich auch viel besser. Ich wurde höchstens auf mein Zimmer geschickt, wenn ich sehr ungehorsam war“.
- d) Sven, 16 Jahre: „Ich halte elterliche Strafen, zum Beispiel Hausarrest für sinnvoll. Man darf es nur nicht übertreiben und wegen jedem Quatsch die Kinder bestrafen. Aber wenn Kinder die Autorität der Eltern mißachten, sind Maßnahmen notwendig. Das muss aber nicht unbedingt in Gewalt ausarten. Heutzutage kann man sowieso viel besser mit dem Entzug von Fernsehen, Video und Computerspielen bestrafen“.
- e) Tabea, 15 Jahre: „Bis vor kurzem hat mich mein Vater mit einem Gürtel geschlagen, auch für Kleinigkeiten. Es tat richtig weh, und ich hatte anschließend Striemen“.



Wilhelm Busch (1882), *Plisch und Plum*

Źródło: <http://gutenberg.spiegel.de/wbusch/plisch/plisch65.htm>

Uczniowie krótko ustosunkowali się do tych wypowiedzi, jak też do obrazka. Obrazek powielam, ewentualnie robię z niego foliogram i wykorzystuję wtedy rzutnik pisma.

8. Kolejny punkt to szukanie innych rozwiązań niż kara. Tutaj uczniowie pracowali w grupach, po czym rozpoczęliśmy dyskusję, a wnioski zostały zapisane na tablicy. Oto one:

- ▶ ehrliches Gespräch zu Hause mit dem Sohn
- ▶ Gespräch mit dem Schulpädagogen
- ▶ Befriedigung von Bedürfnissen
- ▶ Motivation
- ▶ Erfolg. Nach einem Lob sollte man über das sprechen, was nicht gut geklappt hat. Jeder Fehler lässt sich wiedergutmachen
- ▶ Gespräch mit dem Klassenlehrer und anderen Lehrern
- ▶ Nachhilfestunden. Wiederholung des Materials
- ▶ Arbeit in einer Arbeitsgemeinschaft
- ▶ Die Auswahl einer anderen Schule
- ▶

9. *Erziehungsberater – Erziehungsberaterin* – ten punkt był podsumowaniem lekcji. Uczniowie w grupach przygotowali na piśmie krótką odpowiedź dla matki Piotra. Występowali w roli pedagoga odpowiadającego na list. Oprócz zwrotów zawartych w punkcie 7. korzystali też z innych nowych, podanych przeze mnie, np.: *Fähigkeiten entdecken, Interessen wecken für den Unterricht, die Verantwortung übernehmen, j-n ausreden lassen, Freude an der Arbeit haben, die Anstrengung, Erfüllung der Hoffnungen, ein*

Vertrauensverhältnis zwischen dem Schüler, den Eltern und dem Lehrer, die Hilfe leisten, Geduld haben, neue Initiativen auslösen, Motivation erwecken, das Verständnis für die Probleme und Sorgen.... Die Kunst des Lehrers ist dem Schüler zu beweisen, dass er etwas kann.

10. Na zakończenie lekcji przeczytaliśmy wiersz:

Warum das Lernen so wichtig ist?

Warum kann man nicht immer im Grase liegen und zugucken, wie die Spatzen fliegen?

Warum muss man immer zur Schule gehen?

Warum kann man nicht jeden Tag Filme sehen?

Weil sich Menschen den Fernseher erst ausgedacht und daran gerechnet – Tag und Nacht,

Weil jemand den Kakao entdeckt,

damit die Milch noch besser schmeckt!

Denn wenn man nicht rechnet und nachdenkt mit Fleiß und von der Welt und den Menschen nichts weiß,

nur spielen will und weiter nichts tun,

dann bleibt man so dumm wie ein gackelndes Huhn.

Darum kann man nicht immer im Grase liegen

und zugucken, wie die Spatzen fliegen-

denn sonst wird es in hundert Jahren nichts geben,

wofür es sich lohnt, mit Freude zu leben.

Ingeborg Fenstel

Po przeczytaniu wiersza uczniowie mogli jeszcze krótko wyrazić swoje myśli, ewentualnie dopisać kilka własnych wersów.

11. Praca domowa to krótkie wypracowanie na jeden z poniższych tematów: *Die ideale Schule* (opis), *Was gefällt mir nicht an der Schule* (rozprawka), *Wovor haben wir Angst* (opowiadanie).

(styczeń 2005)

Olga Aleksandrowska¹⁾

Wejherowo

W podróży po Australii i Nowej Zelandii – pomysły na lekcję

W roku 2004 opracowałam cykl zajęć poświęconych Australii i Nowej Zelandii, starając się wzbogacić wiedzę uczniów o znajomość krajów

anglojęzycznego obszaru językowego. Część moich uczniów wzięła później udział w wojewódzkim turnieju wiedzy o tych krajach. Na zajęcia

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Zespole Szkół Ponadgimnazjalnych nr 1 w Wejherowie.

przygotowałam plakaty związane z geografią, historią, życiem politycznym i światem przyrody Australii i Nowej Zelandii. Korzystałam też z materiałów zawartych w podręczniku *Opportunities pre-intermediate*²⁾, z magazynów³⁾ i z serwisów internetowych⁴⁾. Na zajęciach omówiliśmy wiele różnych aspektów życia w Australii i Nowej Zelandii, wzajemnie uzupełniając informacje o tych odległych krajach. Młodzież miała okazję przećwiczyć różne umiejętności językowe, a jednocześnie poszerzyć swoją wiedzę o świecie.



Ćwiczenia

Poniżej przedstawiam kilka ćwiczeń, które można przeprowadzić w trakcie zajęć lub uczniowie mogą je wykonać jako pracę domową, a potem zaprezentować na lekcjach.



Rozmowa sterowana – negocjowanie

Na początku proponuję, by uczniowie pracując w parach odbyli następującą rozmowę sterowaną:

Twój znajomy ze Szwecji planuje wyjechać na roczne stypendium naukowe. Ma do wyboru Australię lub inny kraj. Z rozmowy wynika, że jest bardziej skłonny wybrać inny kraj. Rozmawiacie o tym pomysłe.

- ▶ Wyraż zdziwienie jego wyborem i wyjaśnij swoje obawy związane z ewentualnym pobytem w wybranym przez niego kraju.
- ▶ Przekonaj go do wyjazdu do Australii.
- ▶ Wyraż nadzieję, że będziecie w kontakcie i życzy mu powodzenia.



Ćwiczenie twórcze – kartka z pamiętnika

Następnie proszę uczniów o przyjrzenie się rozwieszonej mapie Australii. Podróż rozpocznie się od północno-wschodniej Australii. Opowiadam uczniom o odkryciu przez Kapitana Cooka wschodnich wybrzeży Australii w 1770 r.

Imagine it is 1770. You are Captain James Cook on board of the Endeavour on your first voyage

round the world. After a long and tiring journey you finally manage to see the coasts of a completely unknown land... But what is it like? Write about your first impressions in the diary.



Opis obrazka

Po wykonaniu zadania wskazuję na mapie podział administracyjny Australii – stany i terytoria. Jako pierwsze można scharakteryzować *The Northern Territory*, wskazując na ciekawe miejsca, na przykład znajdującą się tam atrakcję turystyczną: *Ayers Rock*. Pokazuję uczniom zdjęcie tego monolitu, a następnie proszę o jego opisanie.

This is a famous landmark which has a special importance to Australia's indigenous people – Aborigines. Write a description of this natural wonder.

Po odczytaniu odpowiedzi opowiadam uczniom o Aborygenach bądź zachęcam ich do przeczytania przygotowanego o nich tekstu.



Ćwiczenie twórcze – personifikacja

Kolejny etap podróży to *Western Australia* – największy, ale zarazem najsłabiej zaludniony stan. Wędrownka po nim stanowi doskonałą okazję do przyjrzenia się typowo australijskim zwierzętom. Uczniowie wymieniają nazwy zwierząt. Jako wesoły przerwownik daję uczniom do wykonania następujące ćwiczenie:

Work in pairs. Student A is a kangaroo and student B is a koala. You are sitting under the tree and arguing which one of you would suit better as a national symbol of Australia. Try to prove your point.



Brytyjski a australijski angielski

Po sprawdzeniu ćwiczenia, omówiony zostaje kolejny stan – *South Australia*. Ponownie prezentuję ciekawostki dotyczące tego obszaru i przedstawiam kolejne zadanie.

We are having a delicious lunch at one of Adelaide's restaurants when suddenly an Australian joins us. He turns out to be a fan of linguistics and gives us a speech on differences between British and Australian English. In the end he tests our knowledge and offers a matching exercise.

²⁾ M. Marris, D. Mower, A. Sikorzyńska (2000), *Opportunities pre-intermediate*, Longman, s. 83 (Culture Corner – New Zealand).

³⁾ *Świat języka angielskiego*, nr 4/2000 (49), 3/2003 (66).

⁴⁾ www.australiablog.com, www.newzealand.com, www.enchantedlearning.com, www.australianexplorer.com.

Odgrzywam rolę australijskiego językoznawcy i omawiam podstawowe różnice językowe między wariantami języka angielskiego, zwracając przede wszystkim uwagę na różnice w słownictwie, a następnie proszę o rozwiązanie zadania:

Here are some British words and expressions and their Australian equivalents. Match them.

BRITISH ENGLISH	AUSTRALIAN ENGLISH
1. breakfast	a. doco
2. Englishman	b. fair dinkum
3. pretty girl	c. chalkie
4. hello	d. sheila
5. be all right	e. evo
6. Christmas	f. Pom(mie)
7. bread	g. brekkie
8. school teacher	h. be apples
9. food	i. exxy
10. documentary film	j. g'd day
11. the truth	k. chrissie
12. evening	l. damper
13. expensive	m. tucker

Odpowiedzi: 1. g (brekkie), 2. f (Pom(mie)), 3. d (sheila), 4. j (g'd day), 5. h (be apples), 6. k (chrissie), 7. l (damper), 8. c (chalkie), 9. m (tucker), 10. a (doco), 11. b (fair dinkum), 12. e (evo), 13. i (exxy).

▼ Rozmowa sterowana – relacjonowanie

Następnie omawiam gęsto zaludniony, ale najmniejszy stan Australii – *Victorię*. Po podaniu podstawowych informacji, uczniowie przeprowadzają rozmowę w parach:

Jesteś w Melbourne na trzytygodniowym pobycie w Australii. Podjąłeś/ęłaś wakacyjną pracę dorywczą jako opiekun/ka do dzieci. Twoja koleżanka z Ukrainy też planuje przyjechać do Australii i rozpocząć tu pracę. Zadzwoń do niej i opowiedz:

- ▶ w jaki sposób dowiedziałeś/aś się o tej pracy i dlaczego zdecydowałeś/aś się ją wykonywać,
- ▶ o dzieciach, którymi się zajmujesz,
- ▶ na co przeznaczysz zarobione pieniądze.

▼ Pisanie ogłoszenia

Kolejny stan, który przedstawiam to Tasmania, a na zakończenie prezentacji zachęcam uczniów,

aby sprawdzili swoje umiejętności językowe w pisaniu.

Podczas pobytu w Melbourne dowiadujesz się o uroczej Tasmanii i o tym, że warto zwiedzić znajdujące się tam parki narodowe, a także zobaczyć piękne wodospady. Szukasz współtowarzyszy podróży na Tasmanię. Napisz ogłoszenie do lokalnej gazety, a w nim podaj:

- ▶ kiedy zamierzasz wybrać się na Tasmanię i w jaki sposób chcesz się tam dostać,
- ▶ co zamierzasz zobaczyć i zwiedzić,
- ▶ jakiego typu osób szukasz (wiek, charakter),
- ▶ jak można się z tobą skontaktować.

▼ Porównanie systemów politycznych

Po odczytaniu odpowiedzi wskazuję następną przystanek w podróży – *New South Wales* oraz *Australia Capital Territory*, gdzie znajduje się stolica Australii – *Canberra*. Prezentując stolicę kraju warto opowiedzieć uczniom o ustroju politycznym kraju, głównych partiach, parlamencie. Proszę też uczniów o znalezienie podobieństw i różnic w systemie politycznym Australii i Wielkiej Brytanii.

▼ Rozmowa sterowana – relacjonowanie

Następnie przemieszczając się na wschód od *Canberry*, wskazuję największe miasto w Australii – *Sydney* i pytam uczniów, co o nim wiedzą, uzupełniając ich informacje i proponując kolejne zadanie.

W czasie pobytu w Sydney wybrałeś się na spektakl teatralny do słynnej the Sydney Opera House. Po powrocie rozmawiasz o tym ze swoimi australijskimi znajomymi, u których mieszkasz.

- ▶ Opowiedz, o czym było to przedstawienie i dlaczego chciałeś pójść na ten spektakl.
- ▶ Opisz, jak reagowała publiczność.
- ▶ Podziel się swoimi wrażeniami i opisz, co wywarło na tobie największe wrażenie.

▼ Pocztówka z Australii

Ostatni przystanek w podróży po Australii to *Queensland*. Przedstawiam ciekawe informacje o stanie i jego atrakcje turystyczne, na przykład *The Great Dividing Range* oraz *The Great Barrier Reef*. Uczniowie opisują przeżycia z wycieczki

górskiej po Wielkich Górach Wododziałowych lub z nurkowania w Wielkiej Rafie Koralowej. Można też zachęcić uczniów do napisania kartki, umożliwiając im podzielenie się swoją świeżo nabytą wiedzą i informacjami o Australii.

Przebywasz na wycieczce objazdowej po Australii. Napisz kartkę do kolegi / koleżanki z Danii, a w niej podaj:

- ▶ *jaką masz pogodę od czasu przybycia,*
- ▶ *w jaki sposób podróżujesz po kraju,*
- ▶ *jakie miejsca już zobaczyłeś/aś, a jakie zamierzasz jeszcze odwiedzić,*
- ▶ *jakie ciekawe zwierzęta spotkałeś/aś.*

▼ Rozmowa sterowana – uzyskiwanie i udzielanie informacji

Końcowy etap podróży to wyprawa do Nowej Zelandii. Pokazują uczniom mapę tego kraju i przekazują informacje o najciekawszych miejscach. Następnie proszę, by w parach wykonali następujące zadanie:

Jesteś w biurze turystycznym w Wellington – stolicy Nowej Zelandii. Chcesz kupić powrotny bilet lotniczy do Polski i uzyskać od pracownika biura potrzebne ci informacje.

- ▶ *Zapytaj o termin najbliższego lotu do twojego kraju.*
- ▶ *Dowiedz się, jaką linię lotniczą poleca pracownik i dlaczego.*
- ▶ *Zapytaj o cenę biletu, dostępne niżki i zdecyduj się na zakup.*

Jako zadanie domowe uczniowie mogą samodzielnie lub w grupach opracować trasę wycieczki objazdowej po Australii i Nowej Zelandii, ułożyć krzyżówkę wykorzystując w niej nowe wiadomości lub napisać rozprawkę: *Discuss the pros and cons of settling down in Australia.* Warto również przygotować scenariusz lekcji o Australii i Nowej Zelandii z wykorzystaniem Internetu. Przydatna okaże się zwłaszcza strona www.australianexplorer.com, na której znajdują się ciekawe informacje

na temat australijskiej kultury, historii, języka, polityki, gospodarki, szkolnictwa i turystyki, atrakcji turystycznych, tras wycieczek a także porady, jak przygotować się do podróży po Australii. Zachęcam również do ponownej lektury artykułu Katarzyny Morzyńskiej⁵⁾, w którym znajdziemy przygotowane w ciekawy sposób zadania do konkursu o Australii.

Poniżej przedstawiam przygotowane przez siebie kwizy i krzyżówkę o Australii i Nowej Zelandii, które można wykorzystać jako formę powtórzenia wiadomości.

▶ Quizzes on Australia and New Zealand

Exercise 1. Label Australia's states, territories, capital, seas, etc. on the map⁶⁾ below.



1. Northern Territory
2. Canberra, Australia Capital Territory
3. South Australia
4. Western Australia
5. Queensland

⁵⁾ *Języki Obce w Szkole*, nr 2/2004, s. 155-159.

⁶⁾ Mapę można znaleźć na stronie internetowej: www.enchantedlearning.com

6. New South Wales
7. Victoria
8. Tasmania
9. Indian Ocean
10. Tasman Sea
11. Coral Sea
12. Great Barrier Reef

Exercise 2. *Answer the questions.*

1. How many stars are there on the Australian flag?
2. What's the title of the national Australian anthem?
3. How do we call *Australia* and *Australian* in slang?
4. When did Sydney host the Olympic Games?
5. How is Ayers Rock also called?
6. What's the oldest rainforest in the world? It is also a World Heritage listed site.
7. Name at least four typically Australian animals.
8. What's Australia's lowest point? (About 53 feet below sea level?)
9. What is the most densely populated state?
10. What tropic is Australia in?
11. Mention at least two Australian deserts.
12. What city was temporarily the capital before Sydney?
13. What's Australia's longest river?
14. What are two traditional national colours in Australia?

Answers: 1. 6, 2. Advance Australian Fair, 3. Oz (Australia), Aussie (Australian), 4. 2000, 5. Uluru, 6. Daintree Rainforest, 7. Dingo, koala, kangaroo, Tasmanian devil, platypus, emu, echidna, 8. Lake Eyre, 9. Victoria, 10. The Tropic of Capricorn, 11. Great Victoria, Gibson, Great Sandy, Tanami, Simpson, 12. Melbourne, 13. Murray-Darling River, 14. Green and gold.

Exercise 3. *Fill in the missing word(s).*

1. Australia's two indigenous peoples are and
2. The capital of New South Wales is
3. Darwin is the capital of
4. Cape York, is separated from Papua New Guinea by the narrow
5. The corals of the Great Barrier Reef frin-

ge the eastern coastline for more than kilometres.

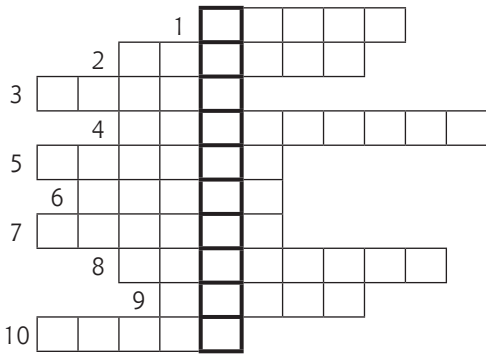
6. Adelaide is the capital of
7. The Barossa Valley, is one of the major tourist attractions; it's famous for producing
8. is separated from the continent by the waters of Bass Strait.
9. Australians celebrate the Australian Day on
10. A mountain range that runs north-south along Australia's eastern coast is called
11. Australia's tallest peak is, which was discovered by
12. Sir Howard Florey who shared a Nobel Prize in 1945 was a co-discoverer of an antibiotic called

Answers: 1. Aborigines and Torres Strait Islanders, 2. Sydney, 3. The Northern Territory, 4. Torres Strait, 5. 2000, 6. South Australia, 7. Wine, 8. Tasmania, 9. on January 26, 10. The Great Dividing Range, 11. Mt Kosciuszko, a Pole – Paul Edmund Strzelecki, 12. Penicillin.

Exercise 4. *Do the following crossword.*

Across

1. The acronym formed from the initial letters of Australian and New Zealand Army Corps.
2. The capital of Australian island state – Tasmania.
3. The largest lake in New Zealand.
4. Mammals of which females have a pouch.
5. Indigenous people from New Zealand.
6. The name of the official Canberra residence of Australia's Prime Minister.
7. Australian city set on a rocky peninsula reaching into one of the most beautiful natural harbours on the north coast.
8. Offenders who were found guilty of crimes in their homeland and transported to Australia.
9. Western Australia's biggest city at the Swan River. It is known as the City of Lights.
10. The way New Zealanders call themselves.



SOLUTION: _____

Answers: 1. ANZAC, 2. Hobart, 3. Taupo, 4. Marsupial, 5. Maoris, 6. Lodge, 7. Darwin, 8. Convicts, 9. Perth, 10. Kiwis

Solution: Aborigines

Exercise 5. More questions on Australia.

a) Match the names of several Australian states with their nicknames or popular names.

Victoria	The Sunshine State
West Australia	The Cabbage Garden
South Australia	Westralia
Queensland	The Festival State
Tasmania	The Mainland

Answers: Victoria – The Cabbage Garden – known as the Cabbage Garden because of the state’s early ability to produce fruit and vegetables.

West Australia – Westralia

South Australia – The Festival State – known as such probably because of the biennial Adelaide Arts Festival.

Tasmania – The Mainland

Queensland – The Sunshine State – The state owes the name due to its considerable share of sunshine.

b) What Australian state or territory do the following people represent?

Croweaters, Cornstalks, Bananalanders, Mexicans, Apple Islanders, Sandgropers, Top Enders

Answers:

Croweaters – SA – South Australians are called Croweaters because as the story goes life was once so hard in that state that the colonials were forced to eat crows.

Cornstalks – NSW – New South Welsmen are called Cornstalks because it is said that in colonial days due to the specific climate and way of life people grew up like cornstalks, with the characteristic shape of the body.

Bananalanders – Q The inhabitants of Queensland owe their name to big banana plantations on its coast.

Mexicans – V Victorians are often described as Mexicans because from the point of view of New South Wales they are south of the border.

Apple Islanders – T Tasmanians owe their nickname to the state’s past successes in growing apples.

Sandgropers – WA – Western Australians are called Sandgropers because most of the state is desert and to *sandgrope* means to walk in soft sand.

Top Enders – NT Territorians owe their nickname to the geographical location of the territory.

Quiz on New Zealand

Exercise 1. Place the names of New Zealand cities on the map⁷⁾ below.

Wellington, Auckland, Christchurch



Exercise 2. Answer nine questions on New Zealand.

1. What’s the largest city in New Zealand?
2. What’s New Zealand’s highest mountain?
3. When did New Zealand give women the right to vote?
4. What important document was signed between Maori and the British Crown in 1840?
5. What was New Zealand’s first capital?
6. Who was the first documented European to discover New Zealand ?
7. What tree has become known as New Zealand’s native Christmas tree?
8. What famous Hollywood movie trilogy was made in New Zealand due to its stunning scenery?
9. What’s the name of an ancient Maori war dance?

Answers: 1. Auckland, 2. Mt Cook, 3. 1893, 4. Treaty of Waitangi, 5. Kororareka (now Russell) in the Bay of Islands, which was briefly the capital in 1840, 6. Dutch explorer Abel Tasman, 7. The pohutukawa, 8. Lord of the Rings, 9. The haka.

(grudzień 2004)

⁷⁾ Mapę można znaleźć na stronie internetowej: www.enchantedlearning.com

Pomoce wizualne na lekcjach języka angielskiego

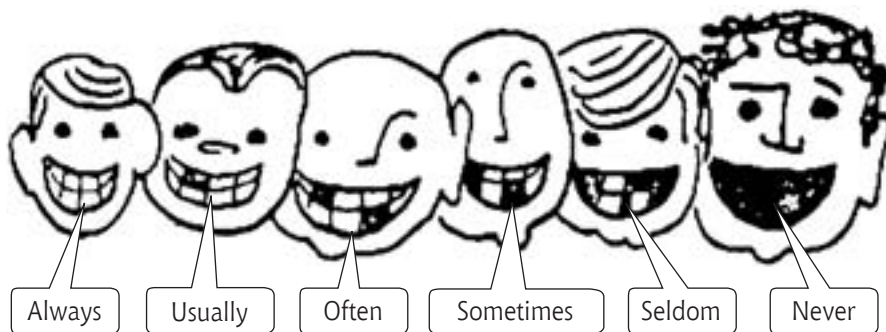
Moje doświadczenie pozwala mi jednoznacznie stwierdzić, że każda nawet najprostsza pomoc wizualna zawsze staje się efektywnym narzędziem w nauczaniu języka obcego. Prosty, samodzielnie wykonany szkic lub obrazek wycięty z czasopisma jest o wiele bardziej efektywny w przedstawieniu użycia struktury gramatycznej czy słownictwa niż werbalne wytłumaczenie. Poza tym wizualna prezentacja pozostaje w pamięci ucznia o wiele dłużej niż długie objaśnienia. Do przygotowania takiego prostego szkicu wcale nie jest potrzebny talent artystyczny. Dobrym źródłem do tworzenia pomocy wizualnych mogą być rysunki wykonane przez dzieci, ponieważ są bardzo proste i bezpośrednie w wymowie. Najcenniejsze są zawsze te pomoce wizualne, które można dostosować do uczenia wielu struktur i funkcji językowych na różnych poziomach, a także takie, które mogą być wykorzystane zarówno w pracy z dużą grupą uczniów, jak i z małymi kilkuosobowymi grupami. Ważne jest także, aby pomoce te były łatwe do wykonania, segregowania i przechowywania oraz by koszt ich wykonania nie był wysoki.

Idealne pomoce wizualne to takie, które mogą być wykorzystywane wielokrotnie bez konieczności zmieniania ich podczas różnego typu lekcji – przy wprowadzaniu nowego materiału językowego, ćwiczeniu go lub utrwalaniu. Po-

winny one ułatwiać uczniom przejście z fazy sterowanego ćwiczenia materiału językowego do prawdziwej komunikacji. Innymi słowy pomoc wizualna nie może być celem samym w sobie, ale punktem wyjścia do lepszego i łatwiejszego zrozumienia materiału językowego, a następnie pomostem do samodzielnego użycia języka obcego. Powinna więc ona stanowić materiał stymulujący. Przygotowując pomoce wizualne do pracy z moimi uczniami staram się, aby dzięki nim urozmaicić stosowane metody nauczania oraz wzbogacić je różnorodnością ćwiczeń i humorem. Wiele moich pomysłów wywodzi się z opowiadań dla dzieci, powszechnie znanych gier, programów telewizyjnych, kreskówek, a także z rozmów z innymi nauczycielami. Poniżej przedstawione pomoce wizualne mogą być wykorzystane w fazie ćwiczenia określonego materiału językowego.

Przymiotniki częstotliwości (Adverbs of frequency)

Następujące szkice mogą być przygotowane w postaci plakatów, fazogramów do wykorzystania za pomocą grafoskopu lub narysowane na tablicy.



¹⁾ Autorka jest wykładowcą w Wyższej Szkole Biznesu i Przedsiębiorczości oraz w Nauczycielskim Kolegium Języków Obcych w Ostrowcu Świętokrzyskim.

Wskazując zapisane procenty można zadawać uczniom następujące pytania:

Always 100%	Usually 80%	Often 60%
Sometimes 40%	Seldom 20%	Never 0%

Which word means Monday, Wednesday and Friday?

Which word means not any day of the week?

Which word means once a week?

Which word means once a month?

Wskazując natomiast zaprezentowane twarze, można poprosić uczniów o odpowiedzi na towarzyszące szkicom pytania. Następnie uczniowie mogą napisać zdania o swojej rodzinie lub przyjaciółach z użyciem przysłówków częstotliwości. Na przykład:

My friend Alice never has classes on Friday.

My brother always washes his car on Saturday.

Kolejne ćwiczenie może być wykonane w małych grupach – uczniowie zadają sobie nawzajem pytania dotyczące rodziny i przyjaciół

w czasie Present Simple używając przysłówków częstotliwości. Następnie przechodzą do ćwiczeń w parach:

Uczeń 1: *Do you sometimes...?*

Uczeń 2: *No, I don't, but I often...*

Do you... too?

Uczeń 1: *I never...*

Uczeń 2: *Why not?*

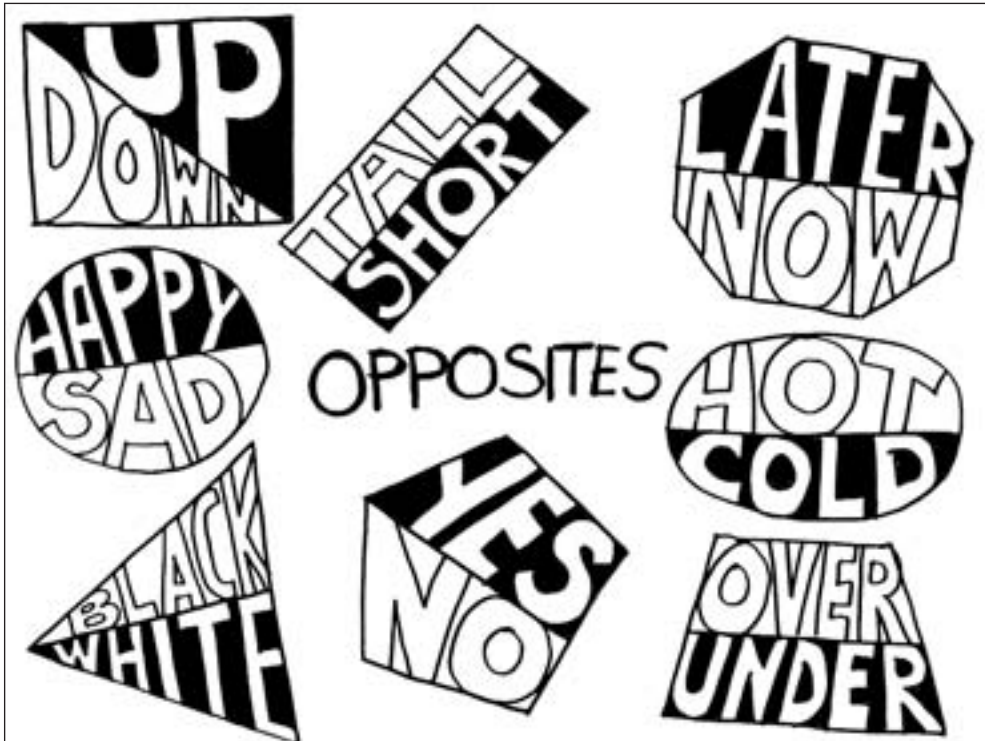
Uczeń 1: ...

Ćwiczenie może zostać zakończone przedstawieniem komentarza na temat zachowań partnera na podstawie wygłoszonych dialogów: *Robert sometimes plays football but he never drives a car because he hasn't got a driving licence.*



Słowa o przeciwnym znaczeniu (Opposites)

Na dużym kartonie można narysować różne figury geometryczne. Każda z nich zostaje podzielona na pół, a następnie w każdej figurze zostają wpisane dwa słowa o przeciwnym znaczeniu po obu stronach rozdzielającej linii:



Użyte słowa powinny odpowiadać poziomowi językowemu uczniów oraz celowi lekcji. Słowa mogą należeć do różnych kategorii, mogą to być np. przymiotniki lub rzeczowniki. Pierwszym etapem ćwiczenia jest przeczytanie podanych słów o przeciwnym znaczeniu. Następnie uczniowie mogą zastanowić się nad każdą parą słów i dodać inne z tej samej kategorii. Na przykład:

Happy/Sad – emotions and feelings: joyful, sleepy, hungry, depressed, angry itp.

Każde dodane słowo zostaje następnie uzupełnione wyrazem o przeciwnym znaczeniu. Uczniowie posługują się słownikiem, ponieważ z pewnością będą znali słowa w języku ojczystym, ale mogą mieć problemy z odpowiednikami w języku angielskim.

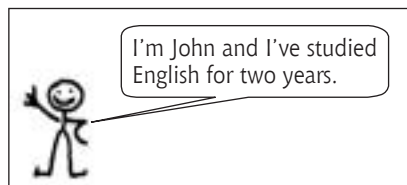
Kolejnym etapem może być gra językowa. Klasa zostaje podzielona na dwie grupy. Pierwsza grupa podaje jakiegokolwiek słowo i używa je w zdaniu. Zadaniem drugiej grupy jest podanie słowa o przeciwnym znaczeniu oraz także użycie go w zdaniu. Następnie grupy wymieniają się rolami. Zwycięża ta grupa, która zdołała podać większą liczbę poprawnych słów i zdań.



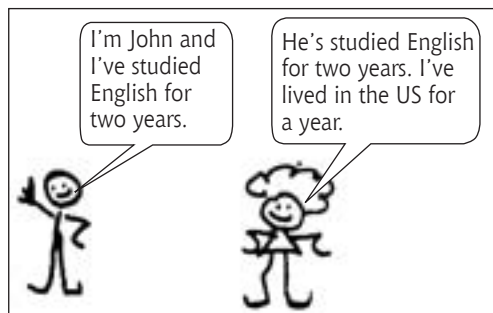
Słuchaj i mów (Listen and speak)

Ta zabawa językowa może być wykorzystana na każdym poziomie w zależności od tego, jaki materiał językowy chcemy przećwiczyć. Każdy z uczniów wypowiada kilka zdań o sobie, podczas gdy wszyscy pozostali uważnie go słuchają, starają się zapamiętać usłyszaną wypowiedź, by móc ją powtórzyć. W ten sposób uczniowie ćwiczą jednocześnie słuchanie i mówienie. Wizualnym materiałem stymulującym w zabawie są narysowane postacie lub zdjęcia różnych osób wycięte z czasopism.

Na tablicy obok pierwszej postaci zostaje zapisane zdanie zawierające strukturę, którą uczniowie mają przećwiczyć. Na przykład w ćwiczeniu utrwalającym użycie czasu Present Perfect można przedstawić następujący szkic i zdanie:



Druga postać powtarza informację podaną przez pierwszą oraz dodaje informację o sobie, używając tej samej struktury:



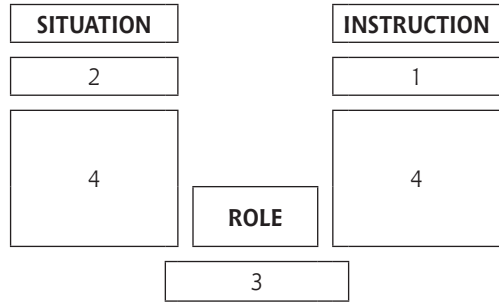
Trzecia postać powtarza pierwszą i drugą informację, dodając swoją własną. Każda następna postać musi powtórzyć usłyszaną informację i dodać swoje własne zdanie.

Rozpoczynając ćwiczenie nauczyciel odczytuje zdania towarzyszące szkicom postaci i przy ostatnim dodaje swoją informację. Według podanego wzoru uczniowie w pięcioosobowych grupach prezentują kolejne wypowiedzi, które zawierają powtórzenie informacji usłyszanych od kolegów i ich własne. Dzięki tej zabawie stymulowanej prostym materiałem wizualnym można ćwiczyć różne struktury językowe. Na przykład:

- ▶ Przedstawianie się. – *Hello, I'm Alice. I'm from London.*
- ▶ Wyrażanie uczuć. – *I'm very happy today.*
- ▶ Prezentowanie propozycji. – *Let's go to the cinema tonight.*
- ▶ Czas Simple Past. – *Hello, I'm Alice and I was late today.*
- ▶ Struktura Verb + Indirect Object + Direct Object. – *I'm Alice and I bought my brother a radio.*
- ▶ Zaimki dzierżawcze. – *I'm Alice. This book is mine, but this pencil is his.*

Przedstawione postacie mogą swoim wyglądem sugerować użycie konkretnego słownictwa. Na przykład, gdy uczniowie patrzą na

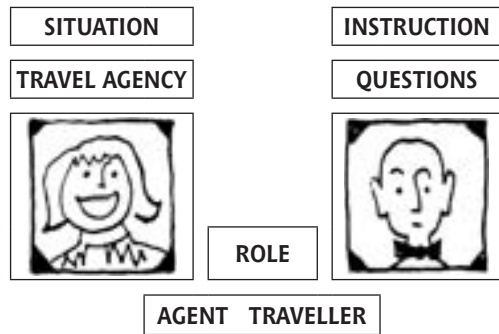
następujące rysunki i wzór pierwszego zdania, bez trudu utworzą kolejne wypowiedzi, utrwalając słownictwo związane ze sportem oraz wybraną strukturę.



W zależności od potrzeb może ona zostać wypełniona różnymi kartami określającymi:

1. funkcje lub struktury, które mają być ćwiczone,
2. sytuacje,
3. role odgrywane przez wybrane postacie,
4. twarze postaci.

Na przykład:



Twarze mogą być narysowane na kartkach odpowiadających rozmiarem ramkom na planszy lub odpowiednio przedstawione na ilustracjach wyciętych z kolorowych czasopism. Pokazując uczniom powyższą planszę można wprowadzić ich do wykonania ćwiczenia typu *role play* w następujący sposób:

Teacher: One person is going to take a trip. He goes to a travel agency to purchase his ticket. In order to do this, the agent and the traveller must get a lot of information from each other. Play the suggested roles for the class.

Następnie można poprosić ochotników do zaprezentowania dialogu. Na przykład:

Student 1: Where do you want to go?

Student 2: I'd like to go to Athens next Friday.

Student 1: When do you want to come back?

Student 2: Tuesday morning.

Po wysłuchaniu przykładu uczniowie parami przygotowują dialogi, a następnie prezentują je pozostałym uczniom.







Twarze (Faces)

Poniżej przedstawiona plansza wypełniona odpowiednio przygotowanymi elementami może posłużyć jako materiał wizualny zarówno do ćwiczenia struktur, jak i funkcji językowych, ponieważ obrazuje sytuacje i stymuluje do aktywnego użycia języka w dialogu lub sterowanej konwersacji.

Kolejną fazą ćwiczenia może być zmiana kart określających instrukcje. Na przykład zamiast karty *Questions* można umieścić *Wh-questions*, *There is/are*, *Asking for information* czy *Making Suggestions*.

Kolejne plansze mogą obrazować różne sytuacje, instrukcje i role w zależności od potrzeb danej lekcji.

SITUATION	INSTRUCTION
YEARLY VISIT	PAST TENSE
	
ROLE	
GRANDFATHER YOUNG BOY	

SITUATION	INSTRUCTION
WEDDING PLANS	IF CLAUSES
	
ROLE	
MOTHER DAUGHTER	

Opowiadanie (Story)

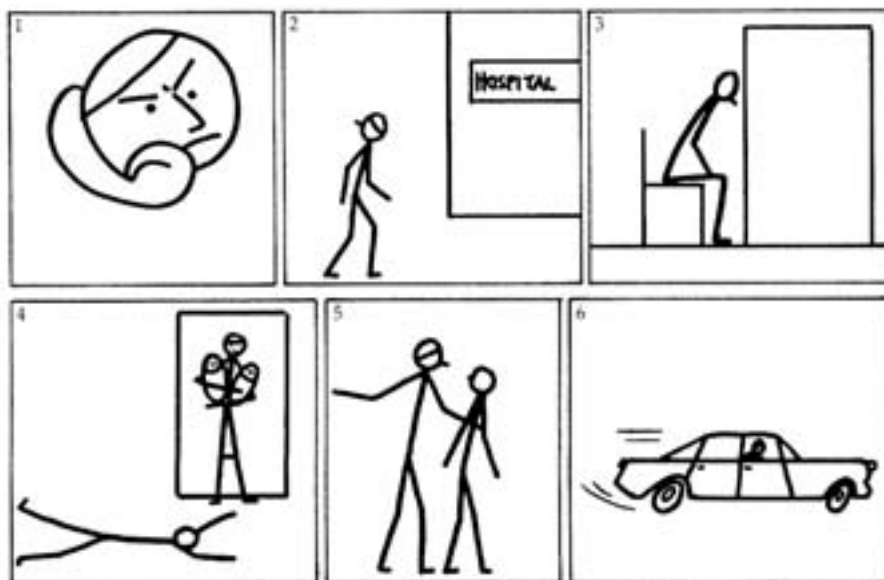
Zbiór prostych obrazków ułożonych w kolejności na blacie stolika, przypiętych do tablicy lub wyświetlonych na ekranie za pomocą grafoskopu może być wykorzystany jako materiał wizualny stymulujący użycie różnych struktur na każdym poziomie – zarówno w ćwiczeniach w mówieniu, jak i w pisaniu.

Ćwiczenia można rozpocząć zadawaniem pytań do poszczególnych obrazków, zachęcając uczniów do wyrażenia swoich komentarzy, opinii i spostrzeżeń na temat tego, co widzą.

*Look at the first picture. What is the man doing?
Do you think he is surprised?*

Kolejni uczniowie mogą opisywać, co widzą na poszczególnych obrazkach, mogą także napisać opowiadanie na podstawie obrazków. Klasa może zostać podzielona na małe grupy, których zadaniem będzie przygotowanie i zaprezentowanie opowiadania, a następnie przedstawienie logicznej kontynuacji wydarzeń. Każda grupa może także napisać swoje opowiadanie i wymienić się wersjami opowiadań z kolegami z sąsiedniej grupy. Zadaniem będzie wówczas dopasowanie kontynuacji do wersji opowiadania kolegów.

W zależności od wydanych poleceń uczniowie mogą ćwiczyć różne struktury gramatyczne.



Źródło: Andrew Wright (1984), *1000 Pictures for Teacher to Copy*, London: Collins ELT

Na przykład:

- ▶ Present Simple Tense – opis poszczególnych postaci w opowiadaniu, ich pracy, przyzwyczajzeń itp.
- ▶ Present Continuous Tense – opis obrazków i czynności wykonywanych przez dane osoby
- ▶ Past Simple Tense – przedstawienie opowiadania w przeszłości
- ▶ Future Tense – logiczna kontynuacja wydarzeń w przyszłości
- ▶ Past Conditional – użycie struktury – *He would have if; She could have if*
- ▶ Passive Voice – napisanie opowiadania z użyciem strony biernej.

Uczniowie stymulowani powyżej przedstawionymi pomocami wizualnymi chętniej angażują się w wykonywanie ćwiczeń. Ponadto o wiele łatwiej jest im przekazać określoną treść, gdy jest ona zasugerowana danym materiałem

wizualnym. Często brak jest im pomysłu udzielenia odpowiedzi czy przedstawienia opinii. Wówczas kontekst, stworzony przez odpowiednio dobraną przez nauczyciela pomoc wizualną, pozwala podsunąć im sugestie pomocne w zaprezentowaniu wypowiedzi zarówno ustnej, jak i pisemnej. Koncentrując się na konkretnym materiale wizualnym uczniowie nie tylko mają szansę rozwijania receptywnych i produktywnych sprawności językowych, ale również poszerzania i utrwalania zasobu wyrażenia leksykalnych oraz struktur gramatycznych.

BIBLIOGRAFIA

- Clayson, M. (1997), *Eye Openers*, Carel Press.
Greenwood, J. (1998), *Activity Box*, Cambridge University Press.
Hadfield, J. (1992), *Classroom Dynamics*, Oxford University Press.
Kenworthy, J. (1991), *Language in Action*, Longman.
Wright, A. (1984), *1000 Pictures for Teacher to Copy*, Collins.

(luty 2005)

Halina Rzeźnik-Konopa¹⁾
Chojnów

Frankofonia na lekcjach języka francuskiego

Lekcje języka obcego nie mogą się obejść bez poznawania kultury kraju, w którym język ten jest używany. Dzięki temu można zbudować motywację, której często brakuje naszym uczniom. Można ją też wzmacniać, pobudzając ich wyobraźnię i zainteresowanie danym krajem.

O ile nie trzeba specjalnie przekonywać uczniów, że warto uczyć się angielskiego i niemieckiego, to w przypadku języka francuskiego trzeba włożyć wiele wysiłku, by przekonać ich, iż warto uczyć się także tego języka. Z pomocą przychodzi mi bogata kulturowo i cywilizacyjnie Francja, a także szereg państw frankofońskich. I tu zaskoczenie uczniów jest ogromne, ponieważ w zdecydowanej większości nie zdają sobie sprawy, że istnieje na świecie tyle krajów, wspólnot i miejsc, gdzie mówi się po francusku. Uświadomienie im tego faktu może być prawdziwym punktem

zwrotnym w ich nastawieniu i motywacji do nauki języka, a przecież w nauce języka obcego najbardziej motywuje jej przydatność w przyszłości, możliwość porozumiewania się poza granicami kraju (w tym nie tylko we Francji, ale w wielu innych krajach na całym świecie), a zatem przeświadczenie o rzeczywistej – komunikacyjnej funkcji języka. Przez uświadomienie im tego faktu dochodzimy do kolejnego czynnika wpływającego na pozytywną postawę młodzieży wobec języków obcych, a mianowicie do własnych aspiracji ucznia, tzn. możliwości znalezienia lepszej, dobrze płatnej pracy w przyszłości, jego marzeniach o podróżach, o poznaniu nieznanego, a który z uczniów nie marzy choćby przez chwilę o możliwości nawiązania kontaktów, poznaniu ciekawych ludzi, nawiązaniu przyjaźni poza granicami kraju.

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka francuskiego w Powiatowym Zespole Szkół w Chojnowie.

Suisse:

Capitale : Berne

Nombre d'habitants : 7 millions

Langues officielles : le français, l'allemand, l'italien, le romanche.

Connue dans le monde grâce à : le tourisme, les banques, l'horlogerie, les chocolats etc.

I tak po kolei uczniowie uzupełniają kolejne plansze według tego samego schematu:

Belgique :

Capitale :

Nombre d'habitants :

Langues officielles :

Connue dans le monde grâce à :

Luxembourg :

Monaco :

Jeśli pojawią się kłopoty z uzupełnieniem, szukają potrzebnych informacji w *Petit Larousse Illustré*, a także w krótkich artykułach na temat tych państw z czasopism *Mary Glasgow Magazines*, które im dostarczam. Następnie przedstawiają te państwa na podstawie informacji zamieszczonych na swoich planszach.

Na kolejnej lekcji rozdaję uczniom kserokopie mapek świata z zaznaczonymi państwami frankofońskimi. Uczniowie czytają nazwy tych krajów, a później jeden z uczniów wskazuje je na dużej mapie świata. Jeśli ma problemy z odnalezieniem któregoś z państw, uczniowie pomagają mu, dając wskazówki w języku francuskim, np.:

C'est en Afrique..., c'est au nord de...

c'est à l'est de... itp.

Pytam uczniów o powody używania języka francuskiego w różnych częściach świata: *Quelles sont les raisons historiques de l'introduction de la langue française dans ces pays ?* Po wysłuchaniu ich odpowiedzi, podsumowuję i ewentualnie uzupełniam wypowiedzi uczniów i zapisuję je na tablicy:

Les raisons de l'introduction de la langue française :

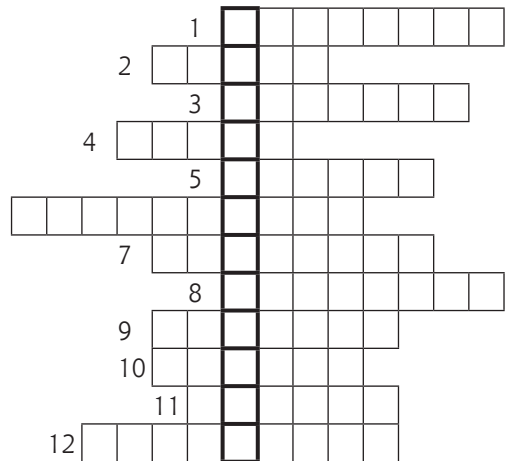
- ▶ en raison de leur proximité géographique l'histoire de ces pays a longtemps été liée à celle de la France (ou de région de France)
- ▶ l'influence française date des croisades

- ▶ les premiers français y sont arrivés à l'époque des grandes explorations (XVIème siècle)
- ▶ ce pays a fait partie de l'empire colonial français (XIXe siècle et début du XXe siècle)³⁾

Wyjaśniam, co znaczą skróty: DOM TOM et CT i mówię, które kraje do nich należą.

- ▶ DOM – Les départements d'outre mer – ce sont de régions monodépartementales, c'est-à-dire dotés d'un conseil général et d'un conseil régional, qui regroupent : La Guadeloupe, la Martinique, la Réunion et la Guyane française.
- ▶ TOM – Les territoires d'outre-mer – sont constitués de la Nouvelle-Calédonie, de la Polynésie française, de Wallis-et-Futuna et des Terres australes et antarctiques françaises.
- ▶ CT – Les collectivités territoriales assimilées à des départements, sont composées de Saint-Pierre-et Miquelon et de Mayotte⁴⁾.

Następnie dzielę klasę na grupy; każdej z grup przydzielam jedno państwo (*La Guyane, Le Sénégal, La Tunisie, La Côte d'Ivoire*) i proszę o wyszukanie najważniejszych informacji w *Petit Larousse Illustré* lub w artykule i przedstawienie go. Potem proponuję uczniom zabawę – krzyżówkę. Zawieszam na tablicy dużą kartkę z krzyżówką i rozdaję kserokopie objaśnień haseł.



1. la langue maternelle pour les Français
2. un chanteur canadien, l'auteur des chansons: „Seul”, „Gitane”
3. le continent avec le Cameroun

³⁾ *Le Nouveau Sans Frontières 2, cahier d'exercices.*

⁴⁾ Annie Monnerie (1996), *La France aux cent visages*, Paris: Didier.

4. la capitale de la Suisse
5. ... Dion, chanteuse canadienne
6. fait partie du DOM
7. ville qui occupe le premier rang dans un État
8. Quatre-vingts pour les Suisses c'est...
9. la capitale de Cameroun
10. un pays européen qui fait partie de la francophonie
11. le titre d'une bande dessinée belge
12. la capitale de l'Union Européenne

Rozwiązanie krzyżówki: 1. français, 2. Garou, 3. Afrique, 4. Berne, 5. Céline, 6. Guadeloupe, 7. capitale, 8. huitante, 9. Yaoundé, 10. Canada, 11. Tintin, 12. Bruxelles.

Jako zadanie domowe uczniowie mają skomentować zdanie *Apprendre une langue étrangère c'est découvrir un monde nouveau.*

Lekcję można przeprowadzić już w starszej klasie szkoły podstawowej, ale doskonale sprawdza się ona także w gimnazjum i w szkole ponadgimnazjalnej. Zawsze można bowiem wyeksponować takie informacje o przedstawianych krajach, które zainteresują daną klasę uczniów.

Bibliografia:

Czasopisma *Mary Glasgow Magazines*: ALLONS-Y !; BONJOUR; ÇA VA ? ; CHEZ NOUS (http://www.link2english.com/english_index.asp).

Le Petit Robert de la langue française. Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française Le Robert 2005.

Le Petit Larousse illustré 2005, Larousse Philippe Dominique, Jacky Girardet, Chantal Plum De Vries.

Le Nouveau Sans Frontières 2, Cahier d'exercices, Philippe Dominique, Jacky Girardet, Chantal Plum De Vries, Paris : CLE INTERNATIONAL.

(grudzień 2005)

Maria Feja¹⁾

Tyszowce

Lekcja interdyscyplinarna z języka francuskiego i historii

Do przygotowania lekcji interdyscyplinarnej z języka francuskiego i historii zainspirowała nas – nauczycieli języka francuskiego i historii (Lech Taranowicz) – lektura *Języków Obcych w Szkole* oraz chęć uatrakcyjnienia procesu nauczania. Ponadto w okresie dominacji języka angielskiego była to próba zachęcenia uczniów do poznania fragmentu dziejów Francji, jej wkładu w historię Europy, a tym samym do nauki języka francuskiego. Chcieliśmy także pokazać uczniom, że można i należy łączyć wiadomości i umiejętności z różnych przedmiotów.

Nasza wspólna lekcja podobała się uczniom oraz zaproszonym nauczycielom zespołu przedmiotów humanistycznych. Zdecydowałam się ją opisać, by zachęcić czytelników *Języków Obcych w Szkole* do prowadzenia podobnych, ponieważ wyzwalają u uczniów aktywność, rozwijają zainteresowania i świadomość procesu uczenia się, przez co pobudzają uczniów do samokształcenia.



Napoléon – sa France, son Europe

Lekcja interdyscyplinarna z języka francuskiego i historii – utrwalenie wiadomości o epoce napoleońskiej

Poziom: klasa II Liceum Ogólnokształcącego; tygodniowy wymiar godzin: 3 godziny języka francuskiego, 4 godziny historii.

Czas trwania lekcji: 90 minut.

Temat: *Napoléon – sa France, son Europe* – utrwalenie wiadomości o epoce napoleońskiej.

Techniki pracy: praca z tekstem autentycznym, odpowiedzi na pytania do tekstu, praca w grupach, praca indywidualna, dyskusja, rozwiązywanie kwizu.

Pomoce dydaktyczne:

- ▶ kserokopie tekstów: *Premières transformations*, *Bâtitteur d'une nouvelle nation*, *Liste de grandes réalisations de Napoléon* ze stron

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka francuskiego w Zespole Szkół nr 5 w Tyszowcach.

internetowych: www.perso.wanadoo.fr/napoleon/; www.napoleon1er.com,

- ▶ kserokopie kwizu o życiu Napoleona ze strony internetowej: www.napoleon1er.org/quiz/,
- ▶ pocięte kartki ze słynnymi powiedzeniami Napoleona w wersji polskiej i francuskiej (strony: www.napoleon.benoa.net/; www.cytaty.servis.pl/; www.evene.fr/; www.pageperso.ad.fr/),
- ▶ tabele do selekcji osiągnięć Napoleona,
- ▶ portrety Napoleona, członków jego rodziny oraz ilustracje obrazów przedstawiających słynne bitwy kampanii napoleońskich,
- ▶ książki i podręczniki:
Jadwiga Dackiewicz (1978), *Synowie Napoleona*, Łódź: Wydawnictwo Łódzkie; Alfred Manfred (1986), *Napoleon Bonaparte*, Warszawa: PWN; Marian B. Michalik – redakcja zbiorowa (1993), *Kronika Ludzkości*, Warszawa: Wydawnictwo „Kronika”; Krystyna Zielińska, Tadeusz Cegielski, (1997), *Dzieje nowożytne*, Warszawa: WSiP; *Słownik Historii Polski* – redakcja zbiorowa (1997), Warszawa Polska Oficyna Wydawnicza.

Cele lekcji:

Język francuski	Historia
<ul style="list-style-type: none"> ▶ uczeń rozumie tekst mówiony, ▶ uczeń rozumie tekst czytany, ▶ uczeń wypowiada się w języku francuskim, ▶ uczeń pracuje z tekstami autentycznymi ze stron internetowych, ▶ uczeń zna wkład Napoleona w kształt obecnej Francji. 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ uczeń zna okoliczności dojścia Napoleona do władzy, ▶ uczeń zna przebieg wojen napoleońskich, ▶ uczeń zna historię Księstwa Warszawskiego, ▶ uczeń zna genezę hymnu polskiego, ▶ uczeń rozumie znaczenie epoki napoleońskiej dla Europy, ▶ uczeń potrafi dokonać analizy i syntezy wiadomości dotyczących epoki napoleońskiej, ▶ uczeń potrafi argumentować i wnioskować.

Przebieg lekcji:

1. Czynności organizacyjne: powitanie uczniów, sprawdzenie obecności. Lekcja jest prowadzona w języku polskim i francuskim.
2. Rozgrzewka językowa: La leçon commence par la partie française.

Professeur : Savez-vous quel Français a dominé le XIX^{ème} siècle? Napoléon Bonaparte le plus connu dans cette époque-là.

Nauczyciel historii nawiązuje rozmowę na temat dojścia Napoleona do władzy – przedstawia krótki rys historyczny.

3. Wprowadzenie nowego materiału: Les élèves écoutent la biographie de Napoléon préparée par un volontaire, les élèves font un quiz vérifiant la compréhension de la biographie.

Biographie de Napoléon Bonaparte

Né le 15 août 1769 à Ajaccio, Louis Napoleone di Buonaparte est le deuxième fils de Carlo Maria Buonaparte et de Maria Letizia Ramonilo. Sa famille se compose de treize enfants (huit atteignent l'âge adulte, ce sont ses quatre frères : Joseph, Lucien, Louis et Jérôme ainsi que ses trois soeurs : Elisa, Pauline, Caroline). Il appartient à la petite noblesse corse. Enfant turbulent, querelleur et orgueilleux, "*corse de caractère et de nation*". En 1780, Napoléon est admis à l'école militaire de Brienne. Excellent dans le domaine des mathématiques, il décroche son diplôme de fin d'étude qui lui permet de rentrer à l'école royale militaire de Paris (1784). Réservé, taciturne, absorbé par ses études et ses lectures (Plutarque, César...), le jeune homme étonne ses maîtres. A l'âge de seize ans, il est reçu en qualité de lieutenant en second dans le régiment de l'artillerie. Doué pour les mathématiques, il lit les philosophes (particulièrement Rousseau, Montesquieu et Voltaire) et les grands penseurs politiques tels que Mirabeau et Necker. En 1786, il est nommé officier. Bonaparte s'enthousiasme pour la Révolution, parce que le mouvement révolutionnaire peut servir ses ambitions. A Marseille, le jeune officier gagne ses galons de capitaine, après avoir combattu un mouvement fédéraliste. Il est nommé chef d'artillerie de Toulon. Il est nommé, à l'âge de vingt-quatre ans, général de brigade par le Comité de salut public, puis demande le poste de commandant d'artillerie de l'armée d'Italie en mars 1794 et devient le protégé d'Augustin Robespierre. À cette même époque, il rencontre Joséphine de Beauharnais, une créole veuve, mère de deux enfants, qu'il épouse le 9 mars 1796, sans cérémonie religieuse. Promu le 2 mars 1796 commandant en chef de l'armée d'Italie, il est chargé de mener une guerre de diversion et de pillage dans le Piémont et en Lombardie. Grâce à son génie militaire, il remporte

victoire sur victoire: Lodi, Bassano, Arcole et Rivoli. En prenant Venise, il s'ouvre les portes de Vienne et contraint l'Autriche et ses alliés à conclure le traité de Campoformio. Ensuite il est nommé à la tête de l'expédition d'Égypte (1798). Bonaparte s'adjoint un bataillon de scientifiques, une centaine de savants qui déchiffreront et décriront l'Égypte. L'année 1799 apporte de grands changements – Napoléon fait tomber le Directoire. La Première République a fini. Napoléon promulgue une nouvelle constitution qui fait de lui le Premier Consul.

En 1800 il a remporté une brillante victoire sur l'armée autrichienne à Marengo. En 1801 il a signé le concordat avec le Vatican où le pape a accepté la soumission de l'Église au consul. En 1804 Napoléon a codifié le droit dans le Code Napoléon. Le Code sanctionne les conquêtes de la Révolution Française telles que: la liberté des citoyens, leur égalité envers le droit, le caractère laïque de l'État etc.

En décembre 1804 la France est proclamée empire. Le pape est venu à Paris pour assister au couronnement de Napoléon parce que celui-ci a mis lui-même la couronne sur sa tête et sur celle de sa femme Joséphine.

Les années suivantes ce sont les guerres avec les Prusses, la Russie, l'Autriche, l'Espagne et l'ennemi éternel de la France – l'Angleterre. Les batailles bien connues d'Austerlitz, d'Ulm, de Wagram, de Léna confirment le génie militaire de Napoléon. En conséquence de ces guerres Napoléon crée la Principauté de Varsovie (1807). La Principauté a reçu une constitution progressiste pour ce temps-là. Elle a aboli le servage, a introduit la liberté de la religion, la liberté et l'égalité de tous les citoyens. En 1808 le Code Civil y est entré en vigueur. Il y avait le gouvernement et le parlement à deux chambres. Depuis 1812 la fin de Napoléon approchait. L'expédition de la Russie échouée, „bataille des nations“ de Leipzig ont marqué la fin de l'époque napoléonienne.

La défaite de Waterloo en 1815 a marqué la fin du pouvoir de Napoléon. Il est mort en 1821 sur l'île de Saint Hélène.

Grâce à la domination de la France en Europe les français et la culture française se sont épanouis dans plusieurs pays. Dans presque toute l'Europe napoléonienne on imitait le modèle français de l'Etat centralisateur basé sur l'égalité de tous les

citoyens envers le droit. On a aboli les droits et les privilèges du servage, la bourgeoisie a reçu la possibilité de la promotion sociale.

Les habitants de la Principauté de Varsovie espéraient l'indépendance, l'oeuvre du partage de la Pologne a été rayée.

Źródło: www.perso.wanadoo.fr/napoleon/; www.napoleon1er.com

La vie de Napoléon Bonaparte – Quiz

Cochez la bonne réponse :

1. Napoléon Bonaparte est né en :
 - a) 1769
 - b) 1770
 - c) 1771
2. Il est né à :
 - a) Bonifaccio
 - b) Bastia
 - c) Ajaccio
3. Dans sa famille il y avait :
 - a) 8 enfants
 - b) 13 enfants
 - c) 4 enfants
4. Il est devenu empereur des Français en :
 - a) 1804
 - b) 1812
 - c) 1770
5. Ses soldats lui ont donné le surnom :
 - a) le râleur
 - b) le rappeur
 - c) le Petit Caporal
6. Qui a couronné Napoléon ?
 - a) Il s'est couronné lui-même
 - b) Le pape Pie VII
 - c) Le chanoine Clavelot
7. Qui a couronné sa femme – Joséphine ?
 - a) le pape Pie VII
 - b) Napoléon
 - c) Le chanoine Clavelot
8. Quelle distinction destinée aux civils et aux militaires Napoléon a-t-il créé ?
 - a) La Croix du Mérite
 - b) La Croix Républicaine
 - c) La Légion d'Honneur
9. Napoléon est exilé dans une petite île où il est mort. Laquelle ?
 - a) l'île de Corse
 - b) l'île d'Oléron
 - c) l'île de Sainte Hélène

10. Napoléon est mort en :

- a) 1815
- b) 1821
- c) 1830

Źródło: www.napoleon1er.org/quiz/

Wyznaczeni uczniowie charakteryzują pokrótce koalicje antyfrancuskie i przebieg wojen napoleońskich: Kampania włoska, kampania egipska, wojny 1800-1804, kampania 1805, kampania 1806-1807, wojny 1808-1809, kampania rosyjska 1812-1813, Sto Dni Napoleona 1.III – 18.VI 1815.

Professeur : Napoléon n'était pas seulement un génie militaire mais aussi un grand réformateur. Lisez le texte : „Premières transformations”.

Professeur divise les élèves en groupes de quatre personnes pour qu'ils travaillent sur le texte mentionné afin de pouvoir répondre aux questions concernant ce texte.

Questions pour le texte :

- ▶ Comment Napoléon a-t-il favorisé la bourgeoisie ?
- ▶ Quelles réformes a-t-il introduites dans le domaine de l'économie ?
- ▶ Comment a-t-il réformé les finances de la France ?
- ▶ Quels sont les avantages de la promulgation du Code civil ?
- ▶ Quels actes législatifs lui ont-ils permis de modifier le système juridique de la France ?

Premières transformations

Pour organiser la paix napoléonienne, Bonaparte met en place de nombreuses réformes. Il rassure la bourgeoisie en réaffirmant la liberté d'entreprise et en renonçant au concept aristocratique de la propriété. En créant la Banque de France, en assurant une monnaie stable et grâce aux trophées de ses conquêtes, il réorganise les finances de l'État. Au niveau économique, pour redonner confiance aux entrepreneurs, il interdit les grèves et, pour les ouvriers, réintroduit l'obligation du livret de travail, le soumettant à la surveillance.

L'oeuvre la plus importante du Consulat dans la réconciliation nationale est la Restauration du culte catholique. Bonaparte a compris qu'une société ne peut vivre sans religion. Il signe avec Pie VII le Concordat du 15 juillet 1801.

En créant l'ordre de la Légion d'Honneur (18 mai 1802), il cherche à fonder une nouvelle élite fondée non plus sur les privilèges, mais sur le mérite civil et militaire. De même, en 1802, il développe l'enseignement public avec la création des lycées; ainsi il favorise la bourgeoisie dont il cherche à obtenir le soutien. Cependant, il prolonge la confiscation des libertés politiques, rétablit la censure à l'encontre de la presse et réduit l'opposition en développant une surveillance policière efficace et continue. Il réorganise la sécurité intérieure du pays.

En échange des libertés confisquées, il entreprend une réorganisation de l'ensemble de l'appareil administratif et juridique. En créant, dans le cadre du département, la fonction de préfet, il contribue à perpétuer la centralisation administrative.

Dans le domaine administratif, il promulgue le Code civil (appelé également Code Napoléon à partir de 1807) le 21 mars 1804. Cette unification de la législation lui permet d'assurer la libre entreprise, de garantir l'inviolabilité de la propriété privée et de réaliser, une fois encore, un audacieux compromis (par le Code des procédures civiles en 1806, Code du commerce en 1807, Code d'instruction criminelle en 1808 et le Code pénal en 1810), modifiant durablement et profondément les structures juridiques de la France.

Źródło: www.perso.wandoo.fr/napoleon/; www.napoleon1er.com

Napoleon budowniczy nowej Europy – prezentacja trzech aktów prawnych Napoleona (uczniowie): Kodeks Handlowy, Kodeks Cywilny oraz Kodeks Postępowania Cywilnego.

Professeur : On dit que Napoléon a créé une nouvelle nation française.

Les mêmes groupes travaillent sur le texte : „Bâtitteur d'une nouvelle nation en France” ; après la lecture les élèves répondent aux questions.

Question pour le texte :

- ▶ Quelles institutions Napoléon a-t-il créées en France ?
- ▶ Quels sont ses mérites dans le domaine des transports ?
- ▶ Quelles étaient ses ambitions par rapport à Paris ?
- ▶ Quels monuments y a-t-il laissés ?

France

Tout en menant la guerre en Europe, Napoléon s'occupe de la France. Il exige une gestion sévère et habile de l'argent public et cherche à équilibrer les recettes et les dépenses sans faire appel à l'emprunt. Les contributions étrangères enrichissent son budget et lui permettent d'entreprendre d'immenses travaux sur tous les points du territoire.

Napoléon dote la France d'institutions solides en créant l'Université, le conseil de prud'hommes (1806), la cour des comptes (1807). Sa politique de grands travaux l'amène à créer ou agrandir de nouveaux ports (Cherbourg, Anvers...). Il érige d'importantes lignes de navigation intérieure (Nantes – Brest). De nouvelles routes apparaissent ouvrant le commerce.

Mais surtout, il veut faire de Paris la plus belle des villes : canal Saint Martin, cimetière du Père-Lachaise, unification du palais du Louvre et des Tuileries (achevé sous Napoléon III), Arc de Triomphe aux Tuileries (Carrrousel) et sur les Champs-Élysées (il ne le verra pas achever) et la colonne Vendôme sur laquelle est inscrite la campagne d'Austerlitz. Il veut dédier un temple à la gloire de la Grande Armée (il deviendra l'église de la Madeleine). La Bourse est également commencée, le Panthéon achevé... Le blocus renforce l'industrie française. Les entreprises chimiques et textiles connaissent une prospérité nouvelle. Néanmoins, les entreprises liées à l'exportation sont contraintes à faire faillite.

Źródło: www.perso.wandoo.fr/napoleon; www.napoleon1er.com

Napoleon a sprawa polska. Kampania 1806-1807. Emigracja porozbiorowa: Legiony Dąbrowskiego. Mazurek Dąbrowskiego. Wyznaczeni uczniowie przedstawiają: krótki rys historyczny, powstanie i terytorium Księstwa Warszawskiego; Konstytucję – władzę wykonawczą; władzę sądowniczą, inne postanowienia Konstytucji. Upadek.

4. Utrwalenie materiału:

Professeur : Comme nous l'avons déjà dit Napoléon a été le grand administrateur et le grand réorganisateur de la France. Il divise les élèves en trois groupes, leur distribue la liste de grandes réalisations de Napoléon pour qu'ils les regroupent selon des catégories suivantes:

- ▶ économie/transports :
- ▶ enseignement/religion :

L'OEUVRE DE NAPOLEON EST IMMENSE ET LUI A SURVECU

UN PETIT EXEMPLE DE CE QU'IL RESTE

- ▶ LE CODE CIVIL (dit "Code NAPOLEON")
- ▶ LE CODE DE LA PROCEDURE CIVILE (1806)
- ▶ LE CODE DU COMMERCE (1807)
- ▶ LE CODE PENAL (1810)
- ▶ LE CODE D'INSTRUCTION CRIMINELLE (1808) (actuellement code de procédure pénale – et code pénal)
- ▶ LES PREFETS
- ▶ LA LEGION D'HONNEUR



- ▶ LES PONTS ET CHAUSSEES
- ▶ LA COUR DES COMPTES
- ▶ IL RETABLI LE CULTE DE TOUTES LES RELIGIONS
- ▶ SORT LES JUIFS DES GHETTOS DE BERLIN ET VENISE. IL DONNE AUX JUIFS LA FRANCE POUR TERRE D'ACCUEIL (DECRET DE 1806 & 1811)
- ▶ LE DECOUPAGE ADMINISTRATIF DE LA FRANCE (Départements, etc...)
- ▶ LA GENDARMERIE
- ▶ CHAMBRE DE COMMERCE
- ▶ TRIBUNAUX DE COMMERCE
- ▶ LE SENAT
- ▶ LE CONSEIL D'ETAT
- ▶ LA NUMEROTATION DES IMMEUBLES ET NOM DE RUES
- ▶ CREATION DE 3 CIMETIERES (PERE LACHAISE, MONTMARTRE, MONTPARNASSE)
- ▶ LA PREMIERE COURSE HIPPIQUE
- ▶ LE CONSEIL DES PRUD'HOMMES
- ▶ L'IMPOT INDIRECT
- ▶ LES DOUANES
- ▶ INSTITUT DE FRANCE
- ▶ LIMITATION DU TAUX D'INTERET
- ▶ LA PROTECTION DES MARQUES DE FABRIQUE
- ▶ LES LYCEES (1802)

- ▶ LE BACCALAUREAT
- ▶ L'UNIVERSITE DE FRANCE
- ▶ LES ECOLES TECHNIQUES
- ▶ ECOLES D'INGENIEURS
- ▶ ECOLE SPECIALE MILITAIRE DE SAINT CYR
- ▶ ECOLE NORMALE SUPERIEURE
- ▶ ECOLE VETERINAIRE
- ▶ ECOLE DE MEDECINE
- ▶ ECOLE DE CHIRURGIE
- ▶ ECOLE DE PHARMACIE
- ▶ GRAMMAIRE SOLVENE
- ▶ ECOLE DES OFFICIERS DE MODENE
- ▶ ECOLE DE MEDECINE DE TURIN ET DE MAYENCE
- ▶ ACADEMIE DES SCIENCES DE DÜSSELDORF
- ▶ 12 ECOLES DE DROIT EN EUROPE
- ▶ ACADEMIE DES LETTRES A CORFOU
- ▶ LE CORPS DES SAPEURS POMPIERS
- ▶ VENDEE L'ECLAIRAGE NOCTURNE DES VILLES
- ▶ LE REBOISEMENT DES LANDES, DE CORFOU, NAPLES
- ▶ EXPOSITION AGRICOLE ANNUELLE
- ▶ LE CANAL DE L'ELBE AU RHIN
- ▶ LE CANAL DU NORD, DE ST QUENTIN, FRANKENTHAL, DE SARREBRUCK, DE BOURGOGNE, de L'OURCQ, etc....
- ▶ AGRANDISSEMENT ET AMELIORATIONS DU PORT D'ANVERS, PORT DE VENISE, CHERBOURG etc....
- ▶ 2000 KM DE CANAUX
- ▶ LES ROUTES
- ▶ UN CODE DE LA ROUTE
- ▶ 36000 KM DE ROUTES REGIONALES

Źródło: www.perso.wandoo.fr/napoleon; www.napoleon1er.com; www.fr.wikipedia.org/

Nauczyciel inicjuje rozmowę na temat znaczenia okresu napoleońskiego dla Europy.

5. Zadanie domowe: Devoir. Vous recevez quelques citations de Napoléon en version polonaise et française. Il faut associer la version polonaise à la version française (chaque élève reçoit 5 paires de citations).

- ▶ *Le coeur d'un homme d'Etat doit être dans sa tête. – Serce męża stanu powinno być w jego głowie.*
- ▶ *Les hommes de génie sont des météores destinés à brûler pour éclairer leur siècle. – Ludzie genialni są*

jak meteory. Ich przeznaczeniem jest, by spalając się, przydali blasku epoce, w której żyją.

- ▶ *L'art de la police est de ne pas voir ce qu'il est inutile qu'elle voie. – Sztuką policji jest nie dostrzegać tego, co niepotrzebne, żeby widziała.*
- ▶ *C'est le succès qui fait les grands hommes. – To sukces czyni ludzi wielkimi.*
- ▶ *L'imagination gouverne le monde ! – Wyobraźnia rządzi światem.*
- ▶ *Impossible n'est pas français. – Niemożliwe – to nie jest słowo francuskie.*
- ▶ *Du sublime au ridicule, il n'y a qu'un pas. – Od świetności do śmieszności jest tylko jeden krok.*
- ▶ *Cierpienie wymaga więcej odwagi niż śmierć. – La souffrance exige plus de courage que la mort.*
- ▶ *Człowiek nie ma przyjaciół. Przyjaciół ma tylko powołanie. L'homme n'a pas d'amis, c'est son bonheur qui en a.*
- ▶ *Człowiek silny jest dobry, tylko słaby jest zły. – L'homme fort est bon, seulement faible est méchant.*
- ▶ *Ludzie są naprawdę wielcy dzięki instytucjom, które po nich zostają. – Les hommes sont grands grâce aux institutions qui leur survivent.*
- ▶ *Opinia publiczna to dziwka. – L'opinion publique c'est une putaine.*
- ▶ *Sukces jest najgłośniejszym mówcą świata. – Le grand orateur du monde c'est le succès.*
- ▶ *Le meilleur moyen de tenir sa parole est de ne jamais la donner. – Najlepszy sposób na dotrzymanie danego słowa – nigdy go nie dawać.*
- ▶ *Tylko prawda obraża. – Ce n'est que la vérité qui insulte.*
- ▶ *Żeby prowadzić wojnę potrzeba trzech rzeczy: pieniędzy, pieniędzy i pieniędzy – Il faut trois choses pour mener une guerre : de l'argent, de l'argent et de l'argent.*
- ▶ *Dla moich Polaków nie ma rzeczy niemożliwych. – Pour mes Polonais il n'y a pas de choses impossibles.*
- ▶ *L'ennemi dira toujours la vérité, l'ami jamais. – Wróg zawsze powie prawdę, przyjaciel nigdy.*

Źródło: www.napoleon.benoa.net; www.cytaty-servis.pl; www.evene.fr/; www.pageperso.ad.fr

Praca domowa z historii: Porównaj stosunek Napoleona Bonaparte oraz Aleksandra I do sprawy Polski.

(sierpień 2005)

Zapraszamy na łamy numeru specjalnego 6/2006

Patrz: s. 59 w tym numerze.

MATERIAŁY PRAKTYCZNE



Marcin Mizak¹⁾
Lublin

Tongue twisters – Zungenbrecher – virelangues – skorogovorki, czyli jak ćwiczyć wymowę języka obcego przy pomocy łańcuchów językowych

Kiedy ćwiczyć wymowę języka obcego? Rozważmy kilka możliwości:²⁾

1. Nauczyciel co jakiś czas poświęca całą lekcję na naukę pewnego aspektu wymowy.
2. Nauczyciel poświęca niewielką część każdej lekcji na naukę wymowy (nie więcej niż 10 minut).
3. Nauczyciel uczy wymowy wtedy, kiedy na lekcji spontanicznie pojawi się jakiś problem fonetyczny.
4. Nauczyciel doraźnie poświęca niewielką część lekcji na fonetykę. A dokładnie wtedy, kiedy uczeń popełni błąd w wymowie. Ponieważ błędy są popełniane często, taka procedura może mieć miejsce wielokrotnie podczas lekcji.
5. Nauczyciel uczy wymowy wtedy, kiedy zauważy związek między sprawnościami, które ćwiczy, a jakimś problemem fonetycznym. Jeśli taki związek nie zostanie zauważony, ćwiczenia wymowy zostają zepchnięte na dalszy plan.
6. Nauczyciel nie uczy wymowy jako takiej, wychodząc z założenia, że np. nie jest to odrębna sprawność językowa: wymowa jest ćwiczona automatycznie razem z nauką mówienia.
7. Nauczyciel reprezentuje metodę eklektyczną, integrując niektóre z powyższych stylów w jeden.
8. Nauczyciel kieruje się sylabusem fonetycznym. Każda lekcja jest podporządkowana takiemu sylabusowi.
Która z tych możliwości najlepiej nadaje się do nauki wymowy przy pomocy łańcuchów językowych? Każdy nauczyciel musi sam odpowiedzieć na to pytanie. Ja proponuję drugą z kilku powodów:
 - A. W nauce wymowy ważna jest systematyczność. Sposób, podany w punkcie drugim gwarantuje regularność ćwiczeń.
 - B. Jest również bardzo elastyczny. Nauczyciel w zależności od potrzeb sam decyduje, ile czasu poświęci na jedną głoskę czy ile łańcuchów „przerobi” na jednej lekcji. Może też wykorzystać materiał fonetyczny w niemal każdej fazie lekcji: na początku, w środku czy na końcu.
 - C. Sposób ten nie wyklucza innych.
 - D. Dzięki dużej ilości materiału (ponad 40 łańcuchów) łatwo dopasować go do zagadnień gramatycznych czy leksykalnych na lekcji. Praca fonetyczna może stanowić wtedy tematycznie związaną rozgrzewkę do czekającej uczniów pracy.
 - E. Sposób ten może też stanowić swoisty przerwianik urozmaicający lekcję.
 - F. Nauczyciel uczy pewnego zagadnienia fonetycznego, mając przygotowany i przemyślany

¹⁾ Autor jest lektorem języka angielskiego w Zakładzie Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu im. Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie.

²⁾ Por. Harmer, J. (2001). *The Practice of English Language Teaching*. Longman, s. 186-187.

materiał. Uczniowie zauważą profesjonalizm takiego nastawienia i docenią go.

- G.** Gotowy materiał, jaki posiada nauczyciel w postaci poniższych łańcuchów, nie wymaga od niego ani dużej znajomości fonetyki angielskiej, ani przygotowania przed lekcją. Zauważmy, że możliwości 1, 3, 4, 5, 7 i 8 wymagają od nauczyciela dogłębniejzej znajomości zasad wymowy angielskiej, a 1 i 8 wymagają od nauczyciela znacznego przygotowania przed lekcją. Poniżej zamieszczam materiał praktyczny.

▼ VOWELS – SAMOGŁOSKI

**/i:/: close front unrounded vowel – przy-
mknięta przednia niezaokrąglona
samogłoska**

Przeczytaj poniższą historyjkę używając weso-
łego tonu głosu.

*A certain young chap named Bill Beebee,
Was in love with a lady named Phoebe;
'But,' he said, 'I must see
What the clerical fee
Be before Phoebe be Phoebe Beebee'.*

**/ɪ/: close-mid centralized unrounded vowel
– lekkoprzymknięta, scentralizowana,
niezaokrąglona samogłoska**

Przeczytaj poniższy łańcuch najpierw z polskim
a następnie z angielskim akcentem.
Six thick thistle sticks.

**/e/: half-close front unrounded vowel – pół-
przymknięta, przednia, niezaokrąglo-
na samogłoska**

Przeczytaj poniższy łańcuch i zdecyduj, które
z liter <e> wymawiane są z dźwiękiem /e/.
*Excited executioner exercising his excising powers
excessively.*

**/æ/: raised open front unrounded vowel
– otwarta, przednia, niezaokrąglona
samogłoska**

Podkreśl litery, które wymawiamy jako /æ/.
*A big black bug bit a big black bat, but the big
black bat bit the big black bug back!*

**/ɑ:/: open back unrounded vowel – otwarta,
tylna, niezaokrąglona samogłoska**

Przeczytaj poniższy łańcuch 6 razy. Za pierw-

szym razem przeczytaj go baaardzo wolno.
Drugi raz powinien być szybszy. Trzeci jeszcze
szybszy i tak dalej.

He who last laughs laughs last. Ha! Ha! Ha!

**/ʌ/: half-open back unrounded vowel
– półotwarta, cofnięta, niezaokrąglona
samogłoska**

Spróbuj przeczytać poniższy łańcuch w czte-
rech różnych akcentach, np. francuskim, nie-
mieckim, polskim i angielskim.

*Rugby's brother brought her mother some rubber
baby buggy bumpers.*

**/ə/: mid-central unrounded vowel – śred-
nia, centralna, niezaokrąglona samo-
głoska**

Jeden z wyrazów pisany *can* jest inny od pozo-
stałych pod względem wymowy. Podkreśl ten
wyraz i wyjaśnij, na czym polega różnica.

*Can ya can a can as a canner can can a can? Or
can't ya?*

**/ɜ:/: mid-central unrounded long vowel
– średnia, centralna, niezaokrąglona
długa samogłoska**

Napisz poniższy łańcuch w transkrypcji fo-
netycznej.

Birdie birdie in the sky laid a turdie in my eye.

**/u:/: close-mid centralised rounded vowel
– lekkoprzymknięta, scentralizowana,
zaokrąglona samogłoska**

Jak szybko potrafisz nauczyć się poniższego
łańcucha na pamięć?

*How much wood would a woodchuck chuck
if a woodchuck could chuck wood? He would
chuck, he would, as much as he could, if a
woodchuck could chuck wood.*

**/u:/: close back rounded vowel – zamknięta,
tylna, zaokrąglona samogłoska**

Ile dźwięków /u:/ znajduje się w poniższym
łańcuchu: 4, 5, 6 czy 7?

It's two to two to Toulouse too.

**/ɔ:/: half-open back rounded vowel – półot-
warta, tylna, zaokrąglona samogłoska**

Jak wymawia się słowo *Arkansas* w poniższym
łańcuchu? Jak myślisz, dlaczego tak się je wy-
mawia? Jeden z czasowników w poniższym
łańcuchu otrzyma większy nacisk w wymowie.
Czy wiesz, o który wyraz chodzi?

*Of all the saws I ever saw in Arkansas I never saw
a saw saw as this saw saws.*

**/ɔ:/: open back rounded vowel – otwarta,
tylna, zaokrąglona samogłoska**

Za chwilę trzy razy usłyszysz łamaniec językowy.
Zapisz go w transkrypcji fonetycznej.

A cup of coffee from a copper coffee pot.

/eɪ/: diphthong to /ɪ/¹ – dwugłoska do /ɪ/¹

Wyobraź sobie, że poniższy łamaniec jest testem
dykcji dla przyszłych aktorów. A ty chcesz być
aktorem. Naucz się go czytać płynnie, szybko
i bardzo, bardzo wyraźnie.

Eight gray geese in the green grass grazing.

Gray were the geese and green was the grazing.

/aɪ/: diphthong to /ɪ/² – dwugłoska do /ɪ/²

Własnymi słowami i z jak najlepszą wymową,
jak tylko potrafisz, opowiedz, o czym jest po-
niższy łamaniec.

*No need to light a nightlight to sight a knight on
a light night like tonight, right?*

/ɔɪ/: diphthong to /ɪ/³ – dwugłoska do /ɪ/³

Popatrz na poniższy łamaniec przez pięć sekund.
Czy potrafisz go teraz powtórzyć?

*A noise annoys an oyster, but a noisy noise annoys
an oyster the most!*

/əʊ/: diphthong to /u/¹ – dwugłoska do /u/¹

Popraw poniższą transkrypcję fonetyczną.

*If you don't notice this notice, you won't notice
that this notice is not worth noticing.*

*/if yu dont notis dis notis yu ɫont notis wat dis
nois is not ɫorf no'tisink/*

/aʊ/: diphthong to /u/² – dwugłoska do /u/²

Ile razy potrafisz, nie zapominając o poprawnej
artykulacji, przeczytać ten łamaniec na dwóch
wdechach? Twoi koledzy będą liczyli 'razy' na
głos. Osoba, która przeczyta go najwięcej razy,
jest zwycięzcą.

*How much ground would a groundhog grind if
a groundhog could grind ground?*

**/eə, ɪə, uə/: diphthongs to /ə/ – dwu-
głoski do /ə/**

Poniższy łamaniec jest napisany w transkrypcji fo-
netycznej. Przepisz go w tradycyjnej ortografii.

'mɪstə ɫŋ 'twɪstə 'twɪstɪd hɪz ɫŋ

ən ðen hi glæd ən steəd

tʃɪəd ən snɪəd

tʊəd ən muəd

tu ʌn'twɪst hɪz 'twɪstɪd ɫŋ

▼ CONSONANTS – SPÓŁGŁOSKI

**/p/: voiceless bilabial plosive – bezdźwięcz-
na zwarta dwuwargowa**

Jak szybko potrafisz przeczytać poniższy łama-
niec? Przeczytaj go kilka razy, za każdym razem
poprawiając swój czas.

*Peter Piper picked a peck of pickled peppers. A peck
of pickled peppers Peter Piper picked. If Peter Piper
picked a peck of pickled peppers, where's the peck
of pickled peppers Peter Piper picked?*

**/b/: voiced bilabial plosive – dźwięczna
zwarta dwuwargowa**

Przeczytaj poniższy łamaniec tak szybko, jak
tylko potrafisz. Twój kolega lub nauczyciel
zmierzy twój czas i następnie porówna z czasem
twoich kolegów i koleżanek. Osoba z najlepszym
wynikiem jest zwycięzcą.

*Betty Botta bought a bit of butter. „But,” she said,
„this butter's bitter! If I put it in my batter, it will
make my batter bitter! But a bit of better butter – that
would make my batter better.” So she bought a bit
of butter better than her bitter butter, and she put it
in her batter, and her batter was not bitter. So 'twas
better Betty Botta bought a bit of better butter.*

**/t/: voiceless alveolar plosive – bezdźwięcz-
na zwarta dziąsłowa**

W domu napisz podobne łamańce, które będą za-
czynać się od *Don't... lub Never... np., Never think
a thought...; Don't meddle with muddled mud...*

*Don't trouble about trouble until trouble troubles
you!*

**/d/: voiced alveolar plosive – dźwięczna
zwarta dziąsłowa**

Ile razy potrafisz przeczytać ten łamaniec na
jednym oddechu?

*How much dew does a dewdrop drop if dewdrops
do drop dew?*

**/k/: voiceless velar plosive – bezdźwięczna
zwarta tylno-językowa**

Za płynne przeczytanie poniższego łamańca możesz
zdobyć 18 punktów. Za każdy popełniony błąd
w artykulacji czy wymowie tracisz jeden punkt.

Osoba z największą liczbą punktów wygrywa.

A critical cricket critic cried “Three crooked cripples

went through Cripplegate, and through Cripplegate went 3 crooked cripples.”

/g/: **voiced velar plosive – dźwięczna zwarta tylno-językowa**

W poniższym łańcuchu zaznacz akcent wyrazowy.
Gargantuan argyle gargoyles gobbled goggle-eyed goblins.

/tʃ/: **voiceless palato-alveolar affricate – bezdźwięczna zwarto-trąca dźwięczno-podniebienna**

Ułóż zdania zaczynające się od Which..., i które zawierają dźwięk /tʃ/, np. *Which watch is a Swatch?; Which witch is a titch?*

Which wristwatch is a Swiss wristwatch?

/dʒ/: **voiced palato-alveolar affricate – dźwięczna zwarto-trąca dźwięczno-podniebienna**

Którą linijkę wymówisz szybciej? Zmierz swój czas. Pamiętaj o poprawności.

1. *jay, jar, joy, gee, Joe, jaw, Jew*

2. *jar, Joe, joy, jay, Jew, jaw, gee*

/f/: **voiceless labiodental fricative – bezdźwięczna trąca wargowo-zębowa**

Poniższy łańcuch został przepisany w transkrypcji fonetycznej. Jednak samogłoski nie zostały uzupełnione. Uzupełnij je.

A flea and a fly in a flue

... fl... ..nd ... fl... ..n ... fl...

Were imprisoned, so what could they do?

w...r ...m'pr...znd s... w...t k...d ǫ... d...

Said the fly, "Let us flee!"

s....d ǫ... fl... l...ts fl...

"Let us fly!" said the flea.

l...ts fl... s....d ǫ... fl...

So they flew through a flaw in the flue.

s.... ǫ... fl... θr... fl...n ǫ... fl...

/v/: **voiced labiodental fricative – dźwięczna trąca wargowo-zębowa**

Ile razy potrafisz bezbłędnie przeczytać powyższy łańcuch?

five wives' thighs

/θ/: **voiceless dental fricative – bezdźwięczna trąca zębowa**

Jest to jeden z najtrudniejszych łańcuchów językowych (również dla Anglików). Przeczytaj go płynnie, szybko i bezbłędnie.

The sixth sick sheikh's sixth sheep's sick.

/ð/: **voiced dental fricative – dźwięczna trąca zębowa**

Przeczytaj powyższy łańcuch pięć razy, szybko wyraźnie i bezbłędnie.

This is a zither.

/s/: **voiceless alveolar fricative – bezdźwięczna trąca dźwięczna**

Bezbłędnie przeczytaj poniższy łańcuch jak najczęściej w przeciągu 30 sekund. Jeśli zdołasz go przeczytać 5 razy – jesteś świetny, 4 razy – jesteś niezły, 3 – jesteś dobry, 2 razy – jesteś zadowolający, 1 raz – spróbuj jeszcze raz.

Swan swam over the pond; swim, swan, swim; swan swam back again, well swum, swan!

/z/: **voiced alveolar fricative – dźwięczna trąca dźwięczna**

Przeczytaj szybko poniższy łańcuch. Następnie jeszcze szybciej przeczytaj go od tyłu. Ile zajęło ci to czasu? Ile błędów popełniłeś? Nagraj się i sprawdź.

tsar, zee, zoo; zoo, zee, tsar, zee, tsar, zoo

/ʃ/: **voiceless palato-alveolar fricative – bezdźwięczna trąca dźwięczno-podniebienna**

Policz, ile dźwięków /ʃ/ i ile dźwięków /s/ znajduje się w powyższym łańcuchu.

She sells sea shells on the sea shore; the shells she sells are sea shells I'm sure. So if she sells sea shells on the sea shore, I'm sure that the shells are sea shore shells.

/ʒ/: **voiced palato-alveolar fricative – dźwięczna trąca dźwięczno-podniebienna**

Przeczytaj poniższy łańcuch, tak jakbyś był Anglikiem zaczynającym się uczyć języka polskiego. Innymi słowy przeczytaj go z akcentem angielskim.

W Szczepreszynie chrząszcz brzmi w trzcinie, strząsa krople dżdżu.

/h/: **voiceless glottal fricative – bezdźwięczna trąca krtańowa**

Wymów powyższe słowa powoli, ale donośnym, pewnym głosem, tak jakbyś był królem. Pamiętaj, król nie może się pomylić, wymawiając ważne słowa.

He that hath ears to hear, let him hear.

/m/: **voiced bilabial nasal – dźwięczna nosowa dwuwargowa**

W poniższym łańcuchu znajdziesz kilka technicznych wyrazów. Czy potrafisz je przeczytać płynnie i z poprawnym akcentem?

aluminum, linoleum, aluminum, linoleum, aluminum, linoleum and platinum

/n/: **voiced alveolar nasal – dźwięczna nosowa dźwięczna**

Przeczytaj poniższy łańcuch szybko, wyraźnie i z zatkany nos. Czy potrafisz wyjaśnić po angielsku, dlaczego twój głos się zmienił?

No nosy nose knows like a gnome's nosy nose knows.

/ŋ/: **voiced velar nasal – dźwięczna nosowa tylnojęzykowa**

Czy potrafisz napisać łańcuch podobne to tego poniżej, w których występuje dźwięk /ŋ/? Przykład: *She thinks she can sing tongue tanglers.*

She sings sea-songs at Sing-Sing.

/l/: **voiced alveolar lateral – dźwięczna płynna dźwięczna**

Jeżeli pracujecie w grupie spróbujcie następującej zabawy: pierwsza osoba z lewej strony wypowiada szybko poniższy łańcuch patrząc na drugą osobę z lewej. Następnie druga osoba z lewej wypowiada ten sam łańcuch patrząc na trzecią osobę i tak dalej aż do 'skończenia'

osób. Osoba, która źle wymówi łańcuch wypada z zabawy. Ci, którzy pozostali powtarzają ją, tym razem szybciej.

Truly rural yellow lorry.

Red lorry, yellow lorry,

red lorry, yellow lorry.

/r/: **voiced post-alveolar approximant – dźwięczna płynna zadźwięczna**

Naucz się poniższego łańcucha na pamięć i przygotuj się do jego recytacji przed klasą.

Robert Rutter dreamt a dream.

He dreamt he saw a raging bear

rush from the rugged rocks,

and round and round the rugged rock

The ragged rascal ran.

/j/: **voiced palatal approximant – dźwięczna ześlizgowa dźwięczna-podniebienna**

Przeczytaj poniższy łańcuch z akcentem amerykańskim.

Jola lojalna, nielojalna Jola

/w/: **voiced labio-velar approximant – dźwięczna ześlizgowa wargowo-tylnojęzykowa**

Przeczytaj poniższy łańcuch 7 razy, za każdym razem akcentując inny wyraz w zdaniu.

I wish to wish the wish you wish to wish.

(marzec 2006)

Izabela Uściłko¹⁾

Ełk

Ćwiczenie czyni mistrza

Poniższe ćwiczenia²⁾ mogą urozmaicić lekcję, stymulują pamięć i trenują spostrzegawczość. Pasują również jako wypełniacze tzw. „dziur”, gdy zostanie kilka minut do dzwonka.

1. *Put the following expressions in the right place on the time axis (Wstaw poniższe wyrazy we właściwe miejsca na osi czasu).*

→
Second –.....-..... – day –-..... – year –
Second, century, minute, day, hour, month, week

2. *Some water has spilled on Ania's timetable and the subject names are blurred. Help to read them. Then describe Anna's week. (Na Ani plan lekcji wylała się woda i rozmyła nazwy przedmiotów. Pomóż rozszyfrować je. Następnie opisz tydzień Ani).*

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

²⁾ Ćwiczenia zostały opracowane na podstawie: Fydel Z. (2002) „Dziecku trudnemu pomocna dłoń”, w: *Nowe w szkole*, nr 6, 2001/2002; Górnicka O. Łątka M. (2004), *Interaction Intermediate. Podręcznik z ćwiczeniami do kształcenia w zakresie podstawowym*, Warszawa: WSiP; Kim Elaine (2004), *About the USA* Washington DC: Office of English Language Programs, Bureau of Educational and Cultural Affairs; Pawłowska B., Witak M. (2004), *Interaction Beginner. Podręcznik z ćwiczeniami*, Warszawa: WSiP; Porter-Ladousse G. (1987), *Role-Play*, Oxford: OUP; Rinvolucrri M. (1984), *Grammar Games*, CUP oraz stron www.google.pl.

	MONDAY	TUESDAY	WEDNESDAY	THURSDAY	FRIDAY
Lesson 1	aths	Eng	Geo phy	_____	istory
Lesson 2	glis	E	P ysi	Ch m stry	_____
Lesson 3	M sic	Fre	Mat	F enc	Art
Lesson 4	_____	_____	rt	aths	P
Lesson 5	_____	_____	emistry	Reli us education	_____

3. „Made in England” a song by Elton John. On the basis of the song you’ve heard, fill in the gaps in the text. Then write/tell what you know about Great Britain. (Na podstawie wysłuchanej piosenki uzupełnij tekst. A następnie napisz/powiedz, co wiesz na temat Wielkiej Brytanii).

I was made in England
 Out of Cadillac
 I had a _____ – me father
 I had a _____ mother
 I had little Richard
 And that _____ piano
 Oh that sweet Georgia Peach
 And the _____ from Tupelo –

Wow oh oh oh I was made in England
Wow oh oh oh I was made in England

I was _____ in England
 Out of Cadillac muscle
 Face _____ on a playground
 Crying _____ send me a
 Not a _____ nose
 For rock – ‘n’ – roll
 _____ that sweet Georgia Peach
 And the boy _____ Tupelo

Wow oh oh oh I was made in England
Wow oh oh oh I was made in England

I was made in England
 Like a _____ Cortina
 But a Yankee
 Had a way _____ her
 You had a scent _____ scandal
 Well here’s my _____ finger
 I had _____ of pain
 And nothing to cling to

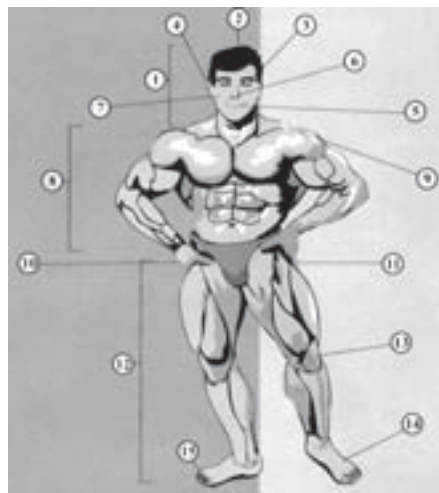
Wow oh oh oh I was made in England
Wow oh oh oh I was made in England

If you’re made in England
 You’re built to
 You can still _____ homo
 _____ everybody laughs
 But the joke’s on
 You never _____ the song
 They all think _____ know
 _____ they’ve all got it wrong –

Wow oh oh oh I was made in England
Wow oh oh oh I was made in England

Źródło: Elton John (1995). *Made in England* Rocket Records, New York.

4. Name parts of the body and then make one sentence with each of them (Podpisz wskazane części ciała, a następnie ułóż po jednym zdaniu do każdej z nich).




Źródło: rysunek – *Easy English*, nr 2/1999, s. 114, Wyd. Polskie Media Amer.com.

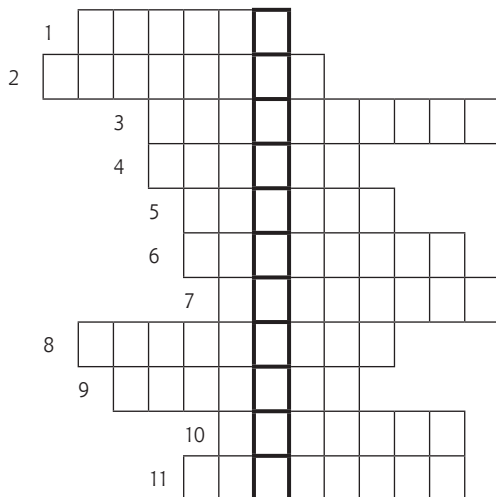
5. „Party at Wojtek’s” exercise for pair or groupwork. Students receive a picture with a person’s contour. Each pair/group has to decide on the gender of this person and dress him/her for the party. The students have to give a detailed description. It should contain the name of clothes, colours, the kind of clothes used, make-up (if a girl/woman), shoes, the length of hair, skirt, jewellery. The description can be in a written or spoken form (the teacher decides) („Impreza u Wojtka” ćwiczenie przeznaczone do pracy w parach lub grupach. Uczniowie otrzymują kontur postaci. Zadaniem każdej z grup jest określenie płci tej postaci i ubranie jej na imprezę. Następnie dokonanie dokładnego opisu. W opisie uczniów powinny

znaleźć się nazwy ubrań, kolory, rodzaj stroju, makijaż (u kobiet), długość włosów, spódnicy, buty, biżuteria. Opis może być wykonany w formie pisemnej bądź ustnej (decyduje nauczyciel).



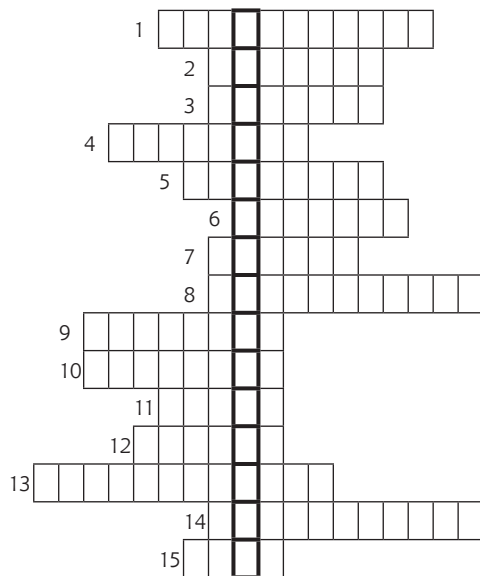
6. Complete the diagram below with the names of the inhabitants of the countries. The letters in the bold-lined column will spell out a solution (Rozwiąż krzyżówkę, wpisując nazwy mieszkańców danego państwa. Odczytaj hasło w pogrubionej kolumnie).

1		7	
	Germany		Japan
2		8	
	The United States		Brazil
3		9	
	Portugal		Russia
4		10	
	Poland		Italy
5		11	
	Slovakia		Egypt
6			
	Canada		



Źródło: rysunki flag – program komputerowy *The Big Box of Art*, firmy Henera (dostępny z magazynem *PC Format*, styczeń 2002).

7. Complete the diagram below. The letters in the bold-lined column will spell out a solution (Rozwiąż krzyżówkę. Odczytaj hasło w pogrubionej kolumnie).



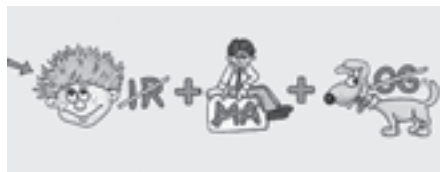
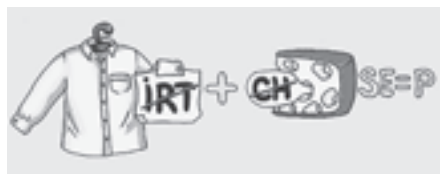
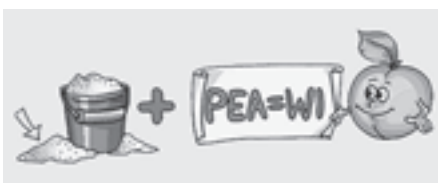
1. The lowest point in the USA.
2. One of the biggest cities in the USA.
3. The most popular city in the USA.
4. The longest river in the USA.
5. American legislative government is:....
6. Native Americans.
7. The French gave the... of Liberty to the USA as a symbol of friendship.

8. One of 3 branches of government.
9. This name of state you find in your book.
10. Lawyers who are neutral, they provide interest groups.
11. How many stars are there in American flag?
12. American money.
13. Base of Political System, have Amendments (1787).
14. More conservative party, support rich people and upperclass.
15. Now he is a president of the USA.

Rozwiązanie krzyżówki: 1. Death Valley, 2. Chicago, 3. New York, 4. Missouri, 5. Congress, 6. Indians, 7. Statue, 8. legislative, 9. Colorado, 10. lobbyist, 11. fifty, 12. dollar, 13. Constitution, 14. Republicans, 15. Bush.

Źródło: Kim E. (2004), *About the USA*, Washington D.C.

8. Guess the answers. Rozwiąż rebusy.



Rozwiązania rebusów: home, carpet, sandwich, jacket, mountains, mouse, sheep, finger, hand, plate.

Źródło: *Hallo*, program komputerowy do nauki języka angielskiego, dostępny z gazety *Rzeczpospolita*, styczeń 2005.

9. A motor – game „What time is it? – a pun”. Students divide themselves in four groups. Each of them gets 3 clocks showing different time. A chosen person has to show the hour without the use of words in front of the whole class. Students get 3 minutes to prepare. The group which will guess the most of the times shown and will tell them correctly wins. The students from the same group as the person presenting the time cannot take part in the competition. The groups decide themselves if they show the morning or the afternoon hours.

Zabawa ruchowa „Która godzina? – kalambury”. Uczniowie dzielą się na 4 grupy. Każda z grup otrzymuje 3 zegarki, na których jest ustawiona konkretna godzina. Każda z grup wybiera 1

osobę, której zadaniem będzie prezentacja danej godziny bez użycia słów. Na przygotowanie grupy otrzymują 3 minuty. wygrywa to grupa, która odgadnie jak najwięcej godzin i poda poprawnie te godziny w języku angielskim. Grupy same decydują, czy pokazują godziny ranne czy popołudniowe. W zgadywaniu nie bierze udziału drużyna, której przedstawiciel prezentuje godziny. Zegary mogą być prawdziwe lub takie, jak zaprezentowano poniżej.



Źródło: rysunki – program komputerowy *The Big Box of Art*.

10. Which thing does not match the rest? Give the English names of those things.
Co tu nie pasuje? Podaj angielskie nazwy tych przedmiotów.



Źródło: rysunki – program komputerowy *The Big Box of Art*.

11. Find hidden names of the cities in the box below. Znajdź ukryte miasta świata.

C	R	A	C	O	W	O	A	B
N	T	Z	R	O	A	Z	Y	F
A	D	O	C	H	R	V	T	Z
L	L	S	K	A	S	P	H	O
I	O	A	L	P	A	R	I	S
M	N	Z	Y	B	W	A	C	L
A	D	X	A	C	I	G	F	O
R	O	M	E	R	K	U	W	V
W	N	D	S	J	O	E	Z	E

(styczeń 2005)

Katarzyna Kuczborska-Przybylska¹⁾
Piotrków Trybunalski

À propos de la correspondance française

Część III²⁾: Faisant suite à votre demande.../ correspondance commerciale/

Wstąpienie do Unii Europejskiej zainicjowało ogromny wysiłek organizacyjny związany z rozpoczęciem stałej współpracy z instytucjami funkcjonującymi we wspólnocie europejskiej. Sekretariaty setek polskich instytucji stanęły

przed wyzwaniem nawiązania korespondencji administracyjno-handlowej z krajami francuskojęzycznymi. Nasze rodzime instytucje zostały zmuszone do zaakceptowania wymogów formalnych stawianych przez L'AFNOR

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka francuskiego i doradcą metodycznym w Studium Języków Europejskich w Piotrkowie Trybunalskim.

²⁾ Część I ukazała się w numerze 1/2001, s. 87, część II w numerze 2/2004, s. 138.

/Association Française de Normalisation/, organizację będącą odpowiednikiem Polskiego Komitetu Normalizacyjnego, ustalającą normy blankietów korespondencyjnych w krajach francuskiego obszaru językowego.

Przykładowy podział blankietu korespondencyjnego na strefy organizacyjne jest następujący:

STREFA A: NAGŁÓWEK / L'EN – TETE /
Elementy korespondencji do umieszczenia:

- ▶ nazwisko/nazwa/ nadawcy,
- ▶ adres nadawcy,
- ▶ w przypadku przedsiębiorstwa: forma prawna, wskazówki dotyczące ekspedycji towarów/usług: numery telefonów, faksu, e-mail,
- ▶ numer konta bankowego, kod pocztowy

Zazwyczaj te informacje są oznaczone na druku firmowym i nie zachodzi potrzeba ich wpisywania przy redagowaniu poszczególnych pism.

STREFA B: INFORMACJE O ADRESACIE / LA SUSCRPTION /

- ▶ Nazwisko i adres adresata /lub nazwa przedsiębiorstwa/,
- ▶ tytuł zawodowy lub funkcja w hierarchii przedsiębiorstwa.
- ▶ ewentualnie nazwa przedsiębiorstwa i dopisek: do wiadomości... /tu nazwisko/.

STREFA C: ODNOŚNIKI DO POPRZEDNIEJ KORESPONDENCJI, OZNACZENIE PROBLEMATYKI PISMA I DATA REDAKCJI / LES REFERENCES, L'OBJET ET LA DATE/

- ▶ Rodzaj sprawy, której dotyczy pismo może być przedstawiony opisowo lub za pomocą kodu przywołującego rodzaj sprawy poprzedniej korespondencji,
- ▶ wielkie litery to inicjały osoby redagującej pismo oraz osoby wysyłającej korespondencję,
- ▶ data i miejsce formułowania dokumentu, miesiąc zapisany słowami małą literą.

STREFA D: FORMUŁA GRZECZNOŚCIOWA NAGŁÓWKOWA, TEKST PISMA, PODPIS/ LE TITRE, LE TEXTE, LA SIGNATURE /

- ▶ Jeśli pismo jest adresowane do przedsiębiorstwa, piszemy: Panowie /Messieurs/, rzadziej występuje forma liczby pojedynczej – z reguły nie stosuje się zwrotów: Drodzy Panowie, Drogi Panie/Cher Monsieur, Chers Messieurs/,
- ▶ akapity tekstu są redagowane z pojedynczym odstępem między informacjami lub na wzór amerykański lub brytyjski z pojedynczym lub podwójnym odstępem między informacjami³⁾,
- ▶ podpis pod korespondencją – wyłącznie odręczny, należy dodać tytuł zawodowy, nazwisko może być także powtórzone drukiem (pod podpisem odręcznym).

STREFA E: ZAŁĄCZNIKI / LES PIECES JOINTES /

Wskazane jest umieszczenie nazw dokumentów dodatkowych, można także dodać krótki, raczej jednozdaniowy tekst w formie post scriptum.

A	SOCIETE DES CHAUSSURES SENAC S.A.	
A	10,rue de la Gare - 87000 Limoges	
A	C. C. P. Limoges 607 55	Tel. 94 67 46
A	R. C. Limoges 38 8 3261	Fax.94 68 46
B	Etablissement MARTY	
B	Bijouterie fantaisie	
B	27,rue de la Pepiniere	
B	17000 LA ROCHELLE	
B	à l' attention de Monsieur J. P. Leblanc	
C	Vos références :	
C	D V 8712	
C	Nos références :	Limoges , le 19 novembre 2004

³⁾ Patrz: wzory piśmiennicze przedstawione w części II À propos de la correspondance française, „Języki Obce w Szkole”, nr 2/2004, s. 138 lub według Jean-Claude Corbeil, Ariane Archambault (1990), *Angielski i francuski słownik obrazkowy*, Warszawa: Wydawnictwo ALFA.

C J. B. / R. T.
C Objet :
C N. Cde n 324

D

D Monsieur ,

D Le 15 juillet nous vous avons passé une commande de ceintures et de sacs pailletes
D dont les deux premiers tiers nous ont été envoyés à la bonne date.

D Par contre, les articles faisant l'objet du dernier tiers de cette commande (100 cein-
D tures, 100 sacs) qui devaient nous être livrés le 10 octobre, puis, sur notre réclamation,
D le 15 novembre, ne nous sont pas encore parvenus malgré les assurances données dans
D votre lettre du 15 octobre.

D En effet, il s'agit d'accessoires assortis aux chaussures du soir, presque uniquement
D demandées en vue des fêtes de fin d'année et invendables en dehors de cette période.

D Si vous n'êtes pas en mesure de nous les faire parvenir avant le 30 novembre, date
D limite, veuillez noter que nous annulons le solde de notre commande précitée.

D Recevez, Messieurs, l' expression de nos sentiments distingués.

D

D Le Président – Directeur Général

D

D *A. Senac*

D H. Senac

E P.J. Photocopie de la commande citée

E

E P.S. Téléphonez-nous rapidement

E

Jak się zwrócić do adresata?

Sytuacja

Formuła grzecznościowa

prezentacja nowego
produktu

Cher client

korespondencja kiero-
wana do osoby
pracującej na podob-
nym stanowisku

Cher collègue

korespondencja kiero-
wana do osoby,
z którą łączą nas więzi
sympatii

Cher Monsieur

korespondencja kiero-
wana do osoby,
której nie znamy lub
którą znamy słabo

Monsieur

korespondencja
kierowana do stowa-
rzyszenia

Messieurs

korespondencja
kierowana do adwo-
kata

Maître

korespondencja kiero-
wana do kierownika
produkcji

Monsieur le Di-
recteur technique

Jak rozpocząć?

Sytuacja

Forma wypowiedzi

==>

Je vous serais recon-
naissant de bien vouloir
m'adresser votre tout
dernier catalogue

nawiązanie
współpracy

==>

J'ai le plaisir de vous faire
savoir que notre magasin
restera ouvert jusqu'à 22
heures

==>	Nous vous prions de nous faire connaître vos conditions de vente
==>	Nous avons bien reçu
==>	Nous vous référons à...
odpowiedź na pismo	
==>	Nous avons pris connaissance de...
==>	Nous vous remercions de...
==>	En référence à...
==>	Suite à...
==>	Par ma lettre du 15 mars je vous demandais...
przypomnienie	
==>	Nous vous confirmons notre lettre du 10 avril
poprzedniej	
==>	Je me permets de vous rappeler ma lettre
korespondencji	
==>	Vous avez certainement été intéressé par notre lettre

Jak zakończyć?

sytuacja	forma wypowiedzi
oczekiwanie na odpowiedź	
==>	Dans l'attente de votre prochaine réponse
==>	Dans l'espoir de recevoir une réponse positive
==>	Nous comptons sur votre réponse positive
==>	Je vous prie de confirmer votre accord
oczekiwanie na potwierdzenie	
==>	Veillez nous informer sur la suite de...

==>	En espérant avoir répondu à votre attente
odpowiedź na zapytanie	
==>	Dans l'espoir que cette solution vous convient
==>	Restons à votre disposition
==>	En vous remerciant
==>	Avec nos remerciements
zapytanie o ofertę	
==>	Dans l'espoir que la demande retient attention
==>	En vous offrant nos services
==>	Nous vous prions de
prośba	
==>	Veillez
==>	Excusez-nous

► Ćwiczenia /exercises/

Exercice 1

Indiquez par les flèches la/les formule/s/ de politesse que vous pouvez employer si vous écrivez à :

Nous vous prions d'agréer, l'expression de nos sentiments dévoués.	
votre supérieur hiérarchique	Agréer, l'expression de nos sentiments distingués.
un client	Cordiales salutations
un très bon client	Veillez agréer, nos salutations distinguées.
une cliente	Agréer, nos salutations
une personne avec qui on est en litige	Veillez agréer, nos meilleures salutations.
une personne avec qui on entretient des	Je vous prie d'agréer, l'expression

relations de sym- de mes sentiments
 pathie respectueux.
 un fournisseur Veuillez agréer, nos
 respectueuses saluta-
 tions.
 Veuillez agréer, nos
 salutations impres-
 sées.

Exercice 2

Numérotez les formules suivantes de 1 à 6 dans les cases blanches en commençant par celle qui exprime la plus grande déférence:

- Veuillez agréer, Monsieur, mes sincères salutations.
- Je vous prie d'agréer, Monsieur, l'assurance de ma considération la plus distinguée.
- Recevez, Monsieur, mes salutations.
- Je vous prie d' agréer, Monsieur, l'expression de mes salutations distinguées
- Recevez, Monsieur, mes sincères salutations.
- Bien cordialement à toi.

Exercice 3

S'il s'agit de la présentation d'une lettre d'affaires, est-ce vrai ou faux ?

- 1. Vous inscrivez le nom et l'adresse
 du destinataire en haut et à gau-
 che.
- 2. Vous écrivez le titre /Monsieur-
 Madame-Monsieur le Directeur/
 en entier et non M. le Directeur
- 3. Devant la date de création de la
 lettre vous indiquez le nom de
 la ville, suivi d'une virgule
- 4. Vous placez la référence/réf./
 à gauche dans la partie supér-
 ieure de la lettre
- 5. P.J. signifie "par jour"
- 6. Dans le code postal /5 chiffres /
 place devant le nom de la ville les
 deux premiers chiffres indiquent
 le numéro du département dans
 lequel se trouve la ville

- 7. Il est souhaitable de mettre une
 majuscule aux noms des jours et
 des mois
- 8. Il est recommandé d'écrire
 le mois en chiffres et non en
 lettres
- 9. Il faut laisser un double interli-
 gne entre les paragraphes de la
 lettre
- 10. La formule finale de politesse
 est généralement courte, telle
 que " sincèrement votre "
- 11. Dans une lettre d'affaires une
 certaine familiarité est admise.
- 12. Si vous écrivez à quelqu'un que
 vous ne connaissez pas, vous
 commencez par " Cher Mon-
 sieur "

Exercice 4

Quelle est la meilleure formulation pour la lettre d'affaires ?

- 1. Nous vous adressons..... un certi-
 ficat de garantie.
 également
 aussi
- 2. Nous vous expédierons les
 produits voulus.
 bientôt
 prochainement
- 3. Nous comptons sur votre
 gentillesse
 amabilité
- 4. Je/J'/..... de vous signaler
 ai le plaisir
 suis drôlement content
- 5. vous pourrez bénéficier d'un
 escompte de 3%.
 ainsi
 comme ça

Exercice 5

Enrichissez les phrases suivantes en remplaçant les verbes avoir, mettre, faire par des verbes plus précis:

- Cette affaire peut avoir des conséquences graves.
- Cette transaction a de grands avantages.
- Cet employé a un bon salaire.

Il a mis son argent à la banque.
Puis–je vous mettre sur la liste ?
Ne mettez pas votre signature !
Avant de rédiger un rapport il faut faire quelques recherches.
Ce journal a fait une place spéciale à notre communiqué de presse.
L'architecte a fait le plan de la nouvelle usine.
Mon chef de bureau m'a fait une gratification.

Je pense qu'un grand changement se fera dans la direction de la compagnie.
Ce commerçant a fait de nombreuses dettes.
Pour réussir il doit faire un grand effort.
Toute l'entreprise doit faire de temps en temps des changements.

Exercice 6

Etudiez le document présenté et répondez aux questions suivantes :

Roger Martin – 15, route Nationale – 10000 Troyes

Maison LEBRUT
5, rue Martinet
75018 PARIS

Troyes, le 15 février 2001

Messieurs ,

Nous avons remarqué votre publicité parue dans “ Hebdomagazine “ de cette semaine.

Comme nous sommes intéressés par l'achat de vos articles pour le bureau, veuillez nous faire parvenir, sans aucun engagement de notre part, une documentation complète de vos différents modèles.

Veuillez aussi nous préciser vos conditions de vente et vos délais de livraison.

Nous vous remercions d'avance et nous vous prions d'agréer, Messieurs, nos meilleures salutations.

R. Martin

1. La fonction principale de la lettre est de:
 donner un renseignement exprimer un souhait
 faire une requête décrire son activité
2. Où habite M. Martin ? Est- ce qu'on connaît sa profession ?
3. Quel paragraphe de la lettre contient l'information la plus importante ?
4. Marquez la phrase utilisée pour :
préciser comment il a pris connaissance de la Maison Lebrut.....
donner une motivation d'écrire
exprimer sa liberté de décision.....
remercier
adresser ses salutations
s' adresser à la personne à laquelle on écrit

Exercice 7

Analysez la lettre présentée. Choisissez la bonne réponse :

L. BONNARD
d e s s i n s
51, rue Jouffroy – 75017 PARIS
.....

Paris, le 9 mai 2002

Dusseldorf Tapeten
Herr SCHMIDT
Postf 320240

OBJET : Présentation des dessins pour l'impression de tissu et papiers peints, nappages, sols

Monsieur,

Je propose de vous rendre visite le 26 mai afin de présenter ma nouvelle collection de dessins.

Dans le cas où la date vous conviendrait, je vous serais obligé de bien vouloir me le faire savoir au plus tôt, si possible par retour du courrier, et si non, de me préciser à quelle autre date il vous serait agréable de me recevoir.

Dans l'attente de vous lire, je vous prie d'agréer, Monsieur, l'expression de mes salutations distinguées.

L. BONNARD

1. Cette lettre est :
 - personnelle, adressée à un correspondant unique
 - circulaire, destinée à un ensemble de personnes
 - générale, destinée à tous ceux qui désirent la lire
2. La lettre s'adresse :
 - à des maisons qui produisent des tissus et des papiers peints
 - à des magasins qui vendent des articles pour la maison
 - à des dessinateurs
3. D'après la lettre M. Bonnard s'occupe de :
 - vendre des dessins
 - enseigner le dessin
 - acheter des dessins
 - produire du papier peint
4. Cette lettre exprime surtout :
 - une crainte
 - une invitation
 - une intention
 - un ordre
5. Dans quel ordre sont présentées les informations suivantes ? Numérotez les cases :
 - but
 - salutations
 - intention
 - requête de réponse
 - attente
 - éventualité envisagée
 - restriction

Exercice 8

La Société IMPEX de Santiago demande à la MAISON LOUIS BLANC de stipuler une police

d'assurance contre les risques de la navigation et de vols pour les marchandises en cours d'expédition. Voilà le texte à examiner:

Messieurs,

Vers la fin du mois d'octobre vous allez procéder à l'expédition des marchandises faisant l'objet de notre commande n° AC/33 par voie maritime, embarquement au port de Nantes.

Nous vous serions très reconnaissants de bien vouloir assurer l'expédition en question auprès de la Compagnie LE SECOURS contre tous les risques de la navigation et de vols.

Veillez nous envoyer un exemplaire de la police d'assurance dès que stipulée et nous débiter en facture les frais relatifs.

Nous vous remercions de votre collaboration et nous vous prions d'agréer, Messieurs, nos salutations les plus cordiales.

- a. Présentez la lettre avec tous les éléments que demande sa rédaction.
- b. Remettez dans le bon ordre les éléments suivants :

- La Compagnie LE SECOURS assurera les marchandises et enverra la police à la MAISON LOUIS BLANC
- La MAISON LOUIS BLANC a envoyé la confirmation de la commande à la SOCIETE IMPEX
- La MAISON LOUIS BLANC a annoncé que l'expédition sera effectuée vers la fin du mois d'octobre
- La SOCIETE IMPEX a commandé des marchandises à la MAISON LOUIS BLANC
- La MAISON LOUIS BLANC va écrire à la compagnie LE SECOURS pour assurer les marchandises à destination Santiago
- Ces marchandises font l'objet de la commande n° AC/33
- La SOCIETE IMPEX désire avoir un exemplaire de la police d'assurance d'expédition.

- Dans sa lettre de confirmation la MAISON LOUIS BLANC accepte d'expédier les marchandises par voie maritime, embarquement au port de Nantes
- La SOCIETE IMPEX demande à la MAISON LOUIS BLANC d'assurer les marchandises à expédier contre les risques de la navigation et de vols
- La MAISON LOUIS BLANC enverra un exemplaire de la police d'assurance à la SOCIETE IMPEX et en débitera les frais à cette société
- La compagnie LE SECOURS demandera à la MAISON LOUIS BLANC de régler le montant de la police d'assurance

Exercice 9

Examinez la situation suivante :

Le 2 décembre, en examinant son dossier " LIVRAISON en ATTENTE ", M.Hubert, Chef du Service des Achats de la Maison POIRIER vous fait remarquer – vous êtes son employé – que le fournisseur Delors n'a pas encore livré votre commande n° 915 du 14 novembre, livrable dans les 15 jours. Celui-ci avait accusé réception le 17 novembre /voir Annexe ci-jointe/ C'est la première fois qu'il se produit un tel accident avec les Etablissements Delors.

Cochez les réponses exactes :

1. Par qui la commande a-t-elle été établie?
 - par Delors
 - par Poirier
2. Qui a établi l'accusé de réception ?
 - M.Delors
 - M.Poirier
3. A quelle date la livraison aurait-elle dû intervenir ?
 - le 14 novembre
 - le 2 décembre
4. Qu'allez-vous faire ?
 - attendre
 - téléphoner
 - écrire
5. Pour vous ce retard de livraison est :
 - sérieux
 - ennuyeux
 - négligeable
 - irritant

6. Jusqu'ici vous considérez M.Delors comme un fournisseur :
- sérieux
 - de mauvaise foi
 - négligeant
7. Quel sera le ton de votre lettre ?
- sec
 - aimable
 - menaçant
8. Cochez les idées qui devront figurer dans cette lettre :
- espoir d'obtenir la satisfaction
 - rapel des conditions habituelles du délai

- de livraison
- menace de poursuites judiciaires
 - formule de politesse
 - demande de livraison immédiate dans les 48 heures
 - indication du motif de la demande de livraison immédiate
 - rappel de la commande
 - cessation de toutes les relations commerciales avec votre fournisseur

Et maintenant à vous : rédigez cette lettre de réclamation.

(listopad 2005)

Leszek Wróbel¹⁾
Świdnik

Detektiv Spatz na tropie: *Ende eines Jagdausflugs.* Praca z tekstem

Poniższy tekst jest ciekawy, zmusza do koncentracji, kojarzenia i wyciągnięcia wniosków. Wykorzystałem go w klasie III liceum z rozszerzonym językiem niemieckim. Uczniowie byli zainteresowani lekcją, a ćwiczenia okazały się przydatne.

John Miller

Ende eines Jagdausflugs²⁾

Rupert Hoares Privatflugzeug glänzte silbern in der Nachmittagssonne. Es stand auf einer Wiese, die als Rollfeld diente.

„Welch ein schrecklicher Auftakt zu einem Jagdausflug“, bemerkte Hoare traurig. „Ich hätte mir nie träumen lassen, daß Guy mich so sehr haßte...“

Sergeant Graham schaute bewundernd auf das glänzende Flugzeug und fuhr mit seiner Hand anerkennend über die wohlgeformten Propeller. Nicht ein Kratzer war auf der blanken Oberfläche zu sehen, doch Hoare machte eine verächtliche Miene.

„Schön, nicht?“ fragte er bitter. „Das Ende einer guten Partnerschaft sozusagen...“ Und das traf ja auch zu.

Guy Lockhart lag auf einer Bahre am Rande des Rollfelds. Eine häßliche Wunde klappte an sei-

nem Kopf, wo Hoare ihn nach eigenen Angaben mit einem Schraubenschlüssel getroffen hatte.

Inspektor Carter hatte im Flugzeug auf dem Pilotensitz Platz genommen. Er schaute durch die Windschutzscheibe auf den Flugzeugumpf. „Also, Sie befanden sich genau in 3000 m Höhe, fünfzehn Minuten entfernt von diesem Feld?“

Hoare bestätigte die Frage des Inspektors: „Ich weiß nicht mehr genau, was meine Aufmerksamkeit erregte, aber ich schaute halb nach hinten über meine Schulter, und sah ihn da plötzlich mit dem Gewehr in der Hand stehen. Sehen Sie, Inspektor, Sie werden es ja doch herauskriegen, also erzähle ich es Ihnen lieber gleich. Guy und ich hatten vergangene Woche eine ziemlich heftige Auseinandersetzung wegen des Geschäfts. Es schien jedoch alles geklärt zu sein, und wir wollten nun diesen Ausflug zusammen unternehmen.“

Offensichtlich war doch nicht alles ganz so harmonisch, wie Hoare glaubte. Graham schaute auf die beiden Gewehre und fragte sich, mit welcher mörderischer Absicht die von Lockhart vorher geladen wurden. Hoare schien Grahams Gedanken zu lesen und erklärte, daß beide Gewehre vor dem Abflug überprüft worden seien und daß beide leer gewesen seien.

¹⁾ Autor jest tłumaczem przysięgłym i nauczycielem języka niemieckiego w Państwowych Szkołach Budownictwa i Geodezji w Lublinie.

²⁾ *Prisma Wochenmagazin zur Zeitung* – (1990).

Es stand jedoch außer Frage, daß die Munition aus einem Lauf eines Gewehrs abgefeuert worden war, während die Patrone im zweiten Lauf noch unversehrt darin steckte.

„Ich verdanke ihm vermutlich mein Leben...ah, ich meine das Luftloch“, sagte Hoare. „Das Flugzeug sackte genau da ab, als Guy auf mich schoß. Das Schrot ging geradewegs durch die Windschutzscheibe. Neben mir lag ein Schraubenschlüssel. Ich packte ihn und schlug zu. Ich erwischte ihn am Kopf, und im Fallen schien er dann auf die Sitzlehne geschlagen zu sein.“

„Um genau festzustellen, welcher der tödliche Schlag war, müßte man eine Obduktion vornehmen“, meinte Graham. Aber es gab für ihn keinen Grund mehr, sich noch länger mit dem Fall aufzuhalten. Für ihn war es abgeschlossen.

Von Inspektor Carter hörte er jedoch vernichtende Kritik: „Sergeant, ich verzweifle noch an Ihnen! Selbst wenn es sich hier um Notwehr handelte, hat sich die Geschichte nicht so zugetragen, wie Hoare sie uns schilderte. Es ereignete sich nicht einmal in der Luft!“

Wie konnte Carter das sagen?

Glossar

r Jagdausflug – e Wanderung od. e Fahrt, hier: r Flug zu einem interessanten Ort, um dort zu jagen

glänzen – leuchten, strahlen

s Rollfeld – e Piste, h: die Start- und Landebahnen auf einem Flugplatz

r Auftakt – r Beginn, e Eröffnung, der erste Teil einer Veranstaltung

etw. bewundernd anschauen - etw. bewundern, h: etw anschauen, das einem wegen seiner Schönheit (oder seines Wertes) sehr gut gefällt

anerkennend - bejahend

r Kratzer - Schramme, h: kleine Beschädigung an einem Gegenstand

blank – sauber, glatt und glänzend

verächtlich – voller Verachtung, abfällig, geringschätzig

bitter – sehr herb, (fig. ärgerlich, schmerzlich)

e Partnerschaft – eine gute Beziehung, die man zu einem Partner hat (in Partnerschaft mit jm.leben)

sozusagen – gewissermaßen

zutreffen – h: etw. trifft zu – etw. ist richtig (zutreffend), etw. stimmt

e Bahre - h: eine Tragbahre, ein Traggestell für Kranke, Verletzte od. Tote

r Rand – e Begrenzung, r Grenzstreifen

häßlich – unschön, ekelhaft

e Wunde – e Verletzung von Gewebe

klaffen – einen Spalt bilden, h: eine klaffende Wunde

e Angabe – e Aussage, e Mitteilung

vorder – vorn befindlich oder befestigt

zerschlagen, h: etw. mit großer Kraft od. Gewalt zerbrechen oder in Stücke schlagen

e Windschutzscheibe – die vordere Glasscheibe des Autos (h: des Flugzeuges)

e Höhe – Erhebung über den Meeresspiegel, etw. fliegt in großer Höhe

e Aufmerksamkeit – die Konzentration, das rege Interesse, h: Wachsamkeit

s Gewehr – Schußwaffe, h: Handfeuerwaffe mit langem Lauf

herauskriegen – ergründen, etw. herausbekommen, etw. in Erfahrung bringen

heftig – stark, kräftig, sehr intensiv

e Auseinandersetzung – ernstes Gespräch, r Streit

unternehmen – irgendwohin gehen oder fahren, um sich zu vergnügen, h: einen Ausflug unternehmen

offensichtlich – offenkundig, so, dass es jeder sehen und erkennen kann

Gedanken lesen – erraten können, was jd. denkt

r Abflug – der Start eines Flugzeuges

überprüfen – kontrollieren

außer Frage stehen – etw. steht außer Frage = etw. ist ganz sicher

e Munition – Kugeln und Patronen für Waffen

abfeuern – aus einer Schußwaffe schießen, einen Schuß abfeuern

r Lauf – h: das Rohr, durch das die Kugel nach außen schießt

unversehrt – unbeschädigt

absacken – sinken, an Höhe verlieren (von Flugzeugen gesagt)

geradewegs – direkt

packen – ergreifen, fassen

zuschlagen – jn. schlagen, hauen, prügeln, h: jn. plötzlich angreifen

erwischen – fangen, fassen

e Sitzlehne – Der Teil eines Stuhls oder Sessels auf den man die Arme oder den Rücken stützen kann

schlagen (s) – h: jd./etw. prallt gegen etw. Er ist mit dem Kopf auf die Kante geschlagen.

r Schlag – schnelle und heftige Berührung mit der Hand oder einem Gegenstand

Obduktion – Autopsie, Sektion, h: e Obduktion vornehmen

sich aufhalten mit - h: sich beschäftigen mit

abgeschlossen – beendet

vernichtend – h: eine vernichtende Kritik, eine sehr negative Kritik

verzweifeln – h: an jm. Verzweifeln, die Hoffnung verlieren, dass jd. besser wird, jede Hoffnung aufgeben

sich zutragen – geschehen, stattfinden, verlaufen

schildern – berichten, beschreiben, erzählen

Übung 1. Entscheiden Sie über die Richtigkeit der Äußerungen in Bezug auf das Bild. Kreuzen Sie eine von 3 Möglichkeiten an.



„Na, siehst du? War doch eine Kleinigkeit, die Alarmanlage außer Betrieb zu setzen...!“

Satz	Richtig	Falsch	Das weiß man nicht
1		X	
2			X
3	X		
4		X	

1. Im Zimmer sitzen zwei Männer.
2. Es ist warm draußen.
3. Ein Mann hat eine Zange in der rechten Hand.
4. Der kniende Mann hat ein gestreiftes Hemd an.

Übung 2. Entscheiden Sie über die Richtigkeit der Äußerungen in Bezug auf den Text. Kreuzen Sie eine von drei Antworten an. (Den Schülern wird der 1. Abschnitt vorgelesen)

1. Auf der Wiese standen einige Flugzeuge
2. Guy Lock hat eine häßliche Wunde
3. Rupert Hoare war froh.

Satz	Richtig	Falsch	Das weiß man nicht
1			X
2	X		
3		X	

Übung 3. Entscheiden Sie sich für eine der Äußerungen und kreuzen Sie die passende Äußerung an. (Den Schülern wird Abschnitt 2 vorgelesen)

Was ist richtig?

1. Inspektor Carter fragte, ob sich Hare.....
 - a) genau in 3000 m Höhe befand.
 - b) etwa in 500 m Höhe befand.
 - c) ganz in der Nähe befand.
2. Zuerst erzählte Hoare, dass er Guy.....
 - a) plötzlich mit der Waffe in der Hand stehen sah.
 - b) eine Zeitung lesen sah.
 - c) hinten im Flugzeug schlafen sah.
3. Dann erklärte er, dass er mit Guy.....
 - a) einen ziemlich heftigen Streit hatte.
 - b) eine kleine Auseinandersetzung hatte.
 - c) ein Geschäft hatte.
4. Zunächst fuhr er weiter fort, dass.....
 - a) beide Gewehre vor dem Abflug leer waren.
 - b) eine Flinte geladen war.
 - c) er kein Jagdgewehr mitnahm.

Lösung: 1a, 2a, 3a, 4a

Übung 4. Entscheiden Sie sich für eine der Äußerungen und kreuzen Sie die passende Äußerung an (Abschnitt 3).

1. Hoare sagte: „Als Guy auf mich schoß,.....
 - a) sank das Flugzeug nach unten“.
 - b) begann das Flugzeug zu brennen“.
 - c) stieg das Flugzeug rasch auf“.
2. Für Sergeant Graham gab es aber keinen Grund mehr, sich noch länger mit dem Fall zu beschäftigen. Er meinte, um die Todesursache festzustellen, müsste man.....
 - a) eine Autopsie vornehmen.
 - b) noch einmal Hoare verhören.
 - c) andere Tatzeugen suchen.
3. Inspektor Carter übte an Graham Kritik, weil.....
 - a) es sich hier nicht um Notwehr handelte.
 - b) es sich hier um Selbstmord handelte.
 - c) es hier um Notwehr ging.

Lösung: 1a, 2a, 3a

Übung 5. Die Schüler sollen noch einmal den 1. Abschnitt genau lesen. Dann markieren die Schüler die Antworten.

Wenn während des Fluges a) 1 abgefeuert worden wäre, hätten auf dem b) 1 durch die Streuung des Schrots c) 2 erkennbar sein müssen.

Aus diesem Grund musste sich der Vorfall d) 2 ereignet haben, als die Propellerblätter e) 3 standen.

- | | |
|------------------|-------------------|
| a) 1. ein Schuss | b) 1. Propeller |
| 2. eine Rakete | 2. Flügel |
| 3. eine Kanone | 3. Rumpf |
| c) 1. Spulen | d) 1. in der Luft |
| 2. Spuren | 2. auf dem Boden |
| 3. Reste | 3. in den Wolken |
| e) 1. diagonal | |
| 2. senkrecht | |
| 3. waagrecht | |

Übung 6. Setzen Sie das fehlende Wort in die vorgegebenen Sätze ein!

- | | |
|-----------------------|---------------|
| a) Propeller | f) Notwehr |
| b) Tragbahre | g) Jagdgewehr |
| c) Schrot | h) Patrone |
| d) Schraubenschlüssel | i) Obduktion |
| e) Flugzeugrumpf | |

- Der a ist ein Teil eines Flugzeuges, das aus zwei langen, flachen Metallteilen besteht, die sich so schnell drehen, dass dadurch das Flugzeug fliegen kann.
- Auf der b transportiert man liegend Kranke, Verletzte oder Tote.
- Der d ist ein flaches Werkzeug, mit dem man Schrauben festziehen oder lösen kann.
- Der e ist ein Hauptteil eines Flugzeuges, in dem die Passagiere sitzen.
- Das g ist eine relativ lange Schußwaffe, die man mit beiden Händen hält.
- Die h ist ein rundes, längliches Stück Metall, das man mit einem Gewehr oder einer Pistole abfeuert.
- Das c sind kleine Bleikugeln in einer Patrone.
- Die f ist die Anwendung von Gewalt, die nicht bestraft wird, wenn damit ein Angriff abgewehrt wird.

- Die i ist ein Vorgang, bei dem ein Arzt den Körper eines Toten aufschneidet, um zu prüfen, wann und warum dieser gestorben ist.

Aufgaben für Fortgeschrittene

- Nehmen Sie Stellung zum folgenden Sprichwort: „Friede ernährt, Unfriede verzehrt“
- Sie sind das Jagdgewehr aus der Geschichte „Ende eines Jagdausflugs“. Sie haben viel gesehen und gehört. Schreiben Sie eine „Jagdflinte- Erzählung“
- Schreiben Sie eine andere Fortsetzung dieser Geschichte. Sie können so anfangen: Nach der Landung ihres kleinen Flugzeuges.....
- Mit Hilfe von unten genannten Wörtern und Ausdrücken schreiben oder erzählen Sie eine Jagdgeschichte z.B. mit dem Titel „Ein Unglück jagte das andere“
 - die Jagd; auf die Jagd gehen; die Jagd geht auf
 - Jagd auf Hasen, Hirsche, Füchse, Rebhühner
 - Hochjagd (hohe Jagd) – Niederjagd (niedere Jagd)
 - Hetzjagd
 - Treibjagd; e Treibjagd veranstalten
 - Bärenhetze
 - Falkenjagd; r Jagdfalke
 - Einzeljagd
 - Spürenjagd
 - s Jagdverbot
 - jagen auf (Jagd machen auf) (auf ein Tier/ nach einem Wild jagen)
 - Hasen, Füchse, Hirsche mit Hunden jagen
 - Wildschweine jagen
 - Enten jagen
 - r Schäferhund
 - r Jagdhund
 - e Koppel Hunde
 - den Hund an die Leine nehmen
 - r Hund heult, bellt, winselt, knurrt, kläfft
 - r Hund wittert
 - s Jagdrevier (s Jagdgehege)
 - r Jäger, r Jägermeister
 - s Jagdhorn, s Jagdmesser, e Jagdtasche, r Jagdanzug, die Jagdtrophäen
 - e Jagdbeute, r Jagdliebhaber, r Jagdzug
- Schreiben Sie eine spannende Geschichte. Sie wurden auf der Jagd im Walde angegriffen durch:
 - 1) einen tollwütigen Wolf
 - 2) einen gefährlichen Verbrecher, der sich im Walde versteckt hält
 - 3) das verwundete Wild

Jagd und Wald – Wörter und Wendungen

Jagd	Wald	Waldtiere und Vögel
<ul style="list-style-type: none"> – Schatten werfen – im Schatten der Eiche sitzen – die Bäume verlieren das Laub – die Bäume rauschen – den Vögeln zuhören – in den Wald gehen – durch den Wald gehen – auf die Jagd gehen – erschrecken – üppig wachsen (Pflanzen) – die Natur beobachten (bewundern) – sich auf der Waldwiese erholen – die Vögel zwitschern, pfeifen, singen – die Vögel nisten in den Büschen – Bäume fallen – einen Rehbock schießen – sich im Wald verirren, verlaufen – wild – Aushieb des Waldes. 	<ul style="list-style-type: none"> – e Birke – e Buche – e Eiche/e Eichel (n) – r Nadelbaum; r Laubbaum – r Nadelwald; r Laubwald – e Kiefer – e Fichte – e Tanne – r Wacholderstrauch – r Brombeerenstrauch – r Waldhimbeerestrauch – e Waldwiese; Walddichtung – gefälltter, morscher Baum – ein dichter, herbstlicher, dunkler, düsterer Wald – r Urwald – r Waldweg; r Waldsteg – s Echo – r Hain – r Zweig; r Ast; r Baumstamm – r Baumwurzel – e Rinde – s Moos (grünes Moos) – r Ameisenhaufen – e Waldfrüchte – s Forsthaus; r Förster – r Farn (s Farnkraut) – s Nestloch; s Vogelnest – essbare Pilze; r Speisepilz – r Steinpilz – r Butterpilz – giftige Pilze; r Giftpilz – r Satanspilz – r Fliegenpilz 	<ul style="list-style-type: none"> – e Waldtiere; s Wild – e Eule – r Specht – s Wildschwein – r Hirsch – r Igel – r Kuckuck – r Fuchs – e Ameise – r Bär – r Adler – e Spinne – r Rehbock – s Eichhörnchen – r Wolf – r Hase

Ergänzen Sie folgenden Lückentext:

Eimal gingen drei..... auf die Jagd und wollten einen..... erlegen.
 Nach ein paar.....Marsch wurden sie müde und machten eine.....
 Der erste zog eine.....Milch heraus und fragte seine.....: „Möchtet ihr nicht davon trinken?.....fördert die Sehkraft“.
 Der zweite widersprach ihm und sagte: „Steck deine.....weg und trinke.....!
 Nur.....kann..... beruhigen“.
 Da der dritte schwieg, drehten sie sich zu ihm um und sahen ihn aus einer..... trinken.
 Ohne eine.....zu verziehen, erklärte er: „.....allein gibt eine sichere.....“
 Mitten im..... tauchte plötzlich der..... auf.
 Die drei.....legten sofort an und.....

Der erste..... nicht und auch der Schuss des zweiten ging daneben. Der dritte..... mit dem Gewehr, drückte ab und der..... brach getroffen zusammen.

Der erfolgreiche..... wurde von seinen Kameraden sehr bewundert. Auf ihren Lob sagte er aber gelassen: „Es war doch so..... Da ist es....., einen einzelnen Hirsch zu treffen“.

Źródło: na podstawie H. Fóldeak Teil 2 : Ausdruckserweiterung, *Sag's besser*.

Lösung:

Jäger/Hirsch/Stunden/Pause/Flasche, Kameraden/Milch/Milch, Kaffee/Kaffee/die Nerven/Schnapsflasche/Miene/Schnaps/Hand/Streit, Hirsch/Jäger/schossen/traf/wackelte/Hirsch/Schütze/ein großes Rudel/keine Kunst/

(marzec 2004)

CZYTELNICY PISZĄ



Ewa Dobija¹⁾
Pszczyna

Lekcja otwarta języka niemieckiego

Lekcje otwarte mają dla rodziców ogromne znaczenie. Najlepszą okazją do zorganizowania lekcji otwartej jest *Dzień Otwarty Szkoły*. Można wtedy pokazać rodzicom własny sposób pracy. Rodzice obserwujący lekcję mogą zobaczyć, jak ich dzieci uczestniczą w zajęciach, w jakim stopniu wykorzystują czas, jaką posiadają wiedzę i umiejętności.

Bezpośrednie uczestnictwo w lekcji otwartej umożliwia lepsze poznanie nauczyciela. Rodzice widzą, jak klasa współpracuje z nauczycielem, jaka atmosfera panuje na lekcji. Można by tutaj zakwestionować, czy lekcja otwarta, do której nauczyciel przygotowuje się w sposób specjalny, jest autentycznym odbiciem jego pracy. Jednakże wątpliwości rozwiewają się w momencie, gdy uświadomimy sobie, że pewnych zachowań na lekcji i sposobu funkcjonowania klasy nie da się zaaranżować tak z dnia na dzień i że dobry poziom zajęć, podczas których uczniowie prawidłowo reagują, przebieg i styl lekcji, to efekt systematycznej współpracy nauczyciela i uczniów, odbicie codziennej pracy dydaktycznej.

Lekcja otwarta pełni bardzo ważną rolę w procesie nauczania i uczenia się. Daje ona nie tylko obraz pracy nauczyciela i jego umiejętności dydaktycznych, ukazuje wiedzę uczniów, ale często stanowi okazję do większego zaangażowania się rodziców w pogłębianie wiedzy uczniów. Aktywny udział ucznia w zajęciach jest powodem do dumy i radości, jaką rodzice odczuwają podczas lekcji. Uczeń odznaczający się średnim zaangażowaniem być może będzie w domu zachęcony do efektywniejszej pracy nad językiem. Niewielki stopień

uczestnictwa w zajęciach może stać się bodźcem do większego zainteresowania się rodziców danym przedmiotem. Mając skalę porównawczą i widząc, w jakim stopniu inne dzieci biorą udział w lekcji, rodzice otrzymują bodziec – nawet przy braku znajomości języka – do częstszego kontrolowania zeszytu dziecka i systematycznego sprawdzania jego przygotowania do zajęć. Może to być tylko pytanie, co dziecko przygotowało na daną lekcję, o czym mówił ostatnio omawiany tekst, czego dotyczyło ostatnie zagadnienie gramatyczne. Już sam fakt, że rodzice interesują się postępami dziecka, powoduje częstsze powtarzanie treści lekcji i wzmacnia motywację do nauki.

Spostrzeżenia, jakie poczyniłam po mojej lekcji otwartej języka niemieckiego są bardzo pozytywne. Rodzice zobaczyli, co ich dzieci umieją, jak wykorzystują czas w szkole, poznali mój warsztat pracy, bardziej zainteresowali się wynikami uczniów z języka niemieckiego. Wszystko miało wpływ na lepsze efekty pracy i wyniki w nauce. Ponadto sami uczniowie odczuwając zainteresowanie rodziców potwierdzone dużą frekwencją na lekcji z większym zapałem zabrali się do pogłębiania znajomości języka. Chętnie wzięli udział w Ogólnopolskiej Olimpiadzie z Języka Niemieckiego organizowanej przez firmę „Olimpus” z Warszawy i w Międzyszkolnym konkursie poezji i prozy niemieckiej *Odkrywamy europejską literaturę*.

Chyba więc warto co jakiś czas zapraszać rodziców na lekcje. Jest to dodatkowym bodźcem motywującym uczniów do nauki.

(luty 2005)

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w Szkole Podstawowej nr 2 w Pszczynie.

Atrakcyjność projektów w nauczaniu języków obcych

Nowa rzeczywistość będąca wynikiem przemian w każdej kategorii życia, w tym oświaty, wymaga nowej filozofii kształcenia, uwzględniającej nieco inny – od głoszonego przez lata – system wartości i celów, filozofii odwołującej się do wartości uniwersalnych, sprzyjających samorealizacji i wielostronnemu rozwojowi człowieka. Misją edukacji powinno być odrodzenie człowieka pod względem intelektualnym, emocjonalnym i kulturowym, kształtowanie osobowości jako wartości podstawowej w procesie edukacji permanentnej, trwającej całe życie. Misją edukacji powinno być również dążenie do wypracowania form nauczania, które są najlepiej przyswajane przez uczniów – form, których podstawą jest nie tylko teoria, ale również praktyka, a w przypadku języków obcych, uwzględniających częste konwersacje uczących się tej samej grupy wiekowej z państw, którego języka dotyczy nauka.

Kolejne pokolenia naukowców opracowują nowe metody nauczania, aby odpowiedzieć na pytanie: *jak nauczać, by wiedza była szybko i łatwo przyswajana, a uczniowie nie byli narażeni na stres, lecz czerpali przyjemność z nauki*. Metody podlegają zmianom, są zależne od epoki, społeczeństwa i dostępnych technologii. Języków obcych uczono już za pomocą różnych metod. Ale czy jest jedna najlepsza? Każdy z nas nauczycieli chciałby ją poznać. Nie jest to jednak możliwe, ponieważ nie ma i nie może istnieć jedna najlepsza uniwersalna metoda, nie ma i nie mogą istnieć najlepsze i zarazem uniwersalne materiały nauczania. Wybór metody i materiałów nauczania był w mojej dziewiętnastoletniej pracy nauczyciela języka niemieckiego niełatwy. Teraz staje się coraz trudniejszy, ponieważ rynek księgarski w naszym kraju proponuje od paru lat bogatą ofertę. Nie zawsze jednak można stosować metodę, którą uważa się za najwłaściwszą. Spowodowane jest to zbyt małą liczbą godzin, jaką dysponuje wykładowca czy nauczyciel,

aby młodzież mogła opanować język w stopniu zadowalającym. Nauczanie języka w międzyklasowych grupach o zróżnicowanym stopniu zaawansowania zbliża oczekiwania uczniów do tego, co nauczyciel chce przekazać.

Uważam, że choćby dla urozmaicenia procesu dydaktycznego warto sięgnąć do nauczania projektowego, które urozmaica uczenie się, sprawia, że komunikacja w klasie na lekcji języka niemieckiego jest bardziej autentyczna, bardziej naturalna, a uczeń przychodzi na lekcje z przyjemnością.

W pracy trzeba stwarzać sytuacje, w których uczniowie mają okazję przeżyć coś nowego i wnoszą w to dzieło swój wkład. Staram się to robić od wielu lat i muszę przyznać, że efekty tego pozwalają odczuwać satysfakcję z wykonywanej pracy. Przykładem takich form jest projekt. Projekt jest to specyficzna forma pracy, która ma za zadanie wykonanie konkretnego zadania i osiągnięcia celu umożliwiając jednocześnie poznanie i doświadczenie czegoś nowego. W nauczaniu metodą projektu rola nauczyciela sprowadza się do roli doradcy, bądź dyskretnego pomocnika.

Projekt jest formą pracy wspólnie planowanej i wykonywanej przez uczniów i nauczyciela, a użycie języka następuje w połączeniu z działaniem. Uczyc metodą projektu można na wiele sposobów. Przybliżę dwa przykłady, które między innymi zastosowałam w swojej praktyce. Jednym z nich było przygotowanie w wersji dwujęzycznej gazetki *Niemieckie ślady w moim mieście*, a drugim wystawienie przedstawień: *Das Rotkäppchen*, *Der kleine Prinz* oraz *Faust*. W pierwszym przypadku moją rolą było między innymi zachęcenie uczniów do projektu, ustalenie terminów, koordynacja prac poszczególnych uczniów oraz zebranie i omówienie wyników. W przypadku przedstawień, które były przedsięwzięciami znacznie trudniejszymi, moją rolą było też zachęcenie uczniów do

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w I Liceum Ogólnokształcącym im. Mikołaja Kopernika w Kołobrzegu.

pomysłu, analiza scenariusza, przygotowanie uczniów do występu pod względem językowym, wyjaśnienie im wymowy i akcentu zdaniowego, omówienie choreografii, koordynacja przygotowania choreografii, zaproszeń oraz prób.

Były to projekty znacznie różniące się od siebie, ale posiadały dużo cech wspólnych. Właśnie cechy wspólne wszystkich projektów wpływają na ich atrakcyjność w sposobie nauczania. Ta atrakcyjność przejawia się przez wyrobienie aktywności wśród uczniów, zaszczepienie ich żylką poszukiwaczy i chęci poznania czegoś nowego oraz umożliwienie wykazania się. Ważny jest przy tym aspekt wychowawczy, ponieważ pracując nad każdym z projektów moi uczniowie uczą się współpracy w grupie, samodzielności, nabierają pewności siebie i wiary we własne siły. Takie wydarzenia z życia szkoły pozwalają również słabym językowo uczniom zaistnieć na forum szkoły, wspierają ich samodzielność i odpowiedzialność. Przyczyniają się ponadto do wzbogacania słownictwa oraz do wyrażania odczuć w języku, którego się uczą. Projekty, nad którymi się pracuje bezpośrednio po sobie, muszą być odmienne tematycznie. Wzmaga to zainteresowanie ze strony uczniów, a prowadzone zajęcia nie są odbierane jako nudne. Właściwie tematycznie dobrane projekty oraz sposób ich realizacji mogą przyczynić się do wzbogacenia

wiedzy nie tylko z przedmiotu, na którym są realizowane.

Myszę, że ta forma pracy ma pozytywny wpływ na postawy uczniów, wspiera podmiotowość ucznia – jego niezawisłość w stosunku do danego przedmiotu (języka obcego) i ma moc sprawczą w stosunku do niego, również do własnej osobowości, umiejętności i postawy. Ta podmiotowość może się realizować konkretnie w postawach autonomicznych, przejawiających się w samodzielnym, świadomym i odpowiedzialnym podejmowaniu, prowadzeniu i ewaluacji autentycznych działań uczeniowych i komunikacyjnych. Młodzież ucząca się w liceum ogólnokształcącym reprezentuje już takie postawy, przy otwartych formach pracy istotne jest wspieranie ucznia oraz rozwijanie postaw nastawionych na działanie, przez co uczniowie stają się bardziej przygotowani do praktycznego stosowania języka.

Bibliografia:

- Pfeifer W. (2001). *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*, Poznań: Wagros.
- Wilczyńska W. (2002). *Autonomizacja w dydaktyce języków obcych, Doskonalenie się w komunikacji ustnej*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Zawadzka E. (2004). *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
(listopad 2005)

Ewa Szmidt-Sabat¹⁾

Bytom

Przeżyjmy to razem z projektem *Das Bild der Anderen* i programem *Młodzież*

Wspólnie z młodzieżą Gimnazjum nr 15 w Bytomiu byłam inicjatorką i koordynatorem międzynarodowego projektu *Przeżyjmy to razem – podróż w krainę legend i tradycji Bytomia*. Partnerami projektu byli uczniowie z Republiki Czeskiej, z którymi od dwóch lat uczestniczymy w międzynarodowym internetowym projekcie *Das Bild der Anderen*. Celem tego projektu jest m.in.:

▶ uświadomienie uczniom możliwości prowa-

dzenia korespondencji o zasięgu światowym w języku niemieckim,

- ▶ przez zintegrowaną z zajęciami edukacyjnymi korespondencją, tworzenie osobistego i kulturowego „obrazu innych”, czyli rówieśników z innych krajów,
- ▶ wykorzystywanie już posiadanych umiejętności i wiedzy, a także poszerzanie swojego zasobu słownictwa i zasad gramatycznych,

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w Gimnazjum nr 15 w Bytomiu.

- ▶ poszerzenie umiejętności komunikacji z wykorzystaniem technologii informacyjnej.

Projekt ten został powołany w ramach ESP (The European Schools Project) przez nauczycieli języka niemieckiego z Danii – Lone Hagen i Annie Ring Knudsen oraz Holandii – Thomas Peters. Ich zamierzeniem jest wykorzystanie w nauce języka niemieckiego możliwości komunikacji pocztą elektroniczną. Projekt jest adresowany do młodzieży rozpoczynającej naukę języka i średnio zaawansowanej Od 2002 r. działania wspiera Goethe Institut. Tematyka wymiany jest sterowana przez opracowane i rozpowszechniane przez autorów materiały pomocnicze i obejmuje m.in.:

- ▶ wzajemne przedstawienie siebie i swojej rodziny,
- ▶ moja szkoła: przedmioty, nauczyciele, budynek i jego otoczenie,
- ▶ systemy szkolnictwa w obu krajach – plany dalszego kształcenia,
- ▶ opowiadanie z życia szkoły,
- ▶ podsumowanie korespondencji,

Z roku na rok wzrasta liczba zgłaszanych i przeprowadzanych projektów. W roku szkolnym 2005/2006 było zgłoszonych 110 projektów w 28 krajach. Polska zajmuje pierwsze miejsce z 36 zgłoszonymi projektami. To niby dużo, ale biorąc pod uwagę liczbę szkół z nauczaniem językiem niemieckim to raczej mało. Może wynika to z braku popularności tego projektu. W naszej niewielkiej szkole realizują aż trzy projekty, z tego dwa, z Republiką Czeską i Węgrami, są kontynuacją, a trzeci, z Danią – nowy. Od sierpnia 2006 r. szykują się nadzieje na poprawę i liczniejszy udział polskich grup. Otóż Goethe Institut w Krakowie przejmuje koordynowanie tego międzynarodowego projektu i jego upowszechnianie. Bardziej dostępne będą też materiały pomocnicze a to zapewne zachęci nauczycieli do włączenia tych działań w proces nauki języka niemieckiego. Więcej na temat projektu można przeczytać na stronach www.bild-online.dk i www.goethe.de/krakau.

W trakcie korespondencji narodził się pomysł wspólnego spotkania jego uczestników. W organizowaniu tego przedsięwzięcia pomógł nam wspaniały program Unii Europejskiej – *Młodzież*. Program jest tak bogaty, że nie sposób o nim pisać krótko. My korzystaliśmy

ze wsparcia w ramach *Akcji 1. Młodzież dla Europy – Wymiana Młodzieży*, a jest ich w sumie 5 i każda służy pomocą młodym ludziom (15-25 lat) w realizacji pomysłów o wymiarze lokalnym i międzynarodowym. Główne cele programu to:

- ▶ wspieranie aktywności i ułatwianie integracji młodych ludzi ze społeczeństwem,
- ▶ pomoc młodzieży w zdobywaniu różnych umiejętności i kompetencji oraz w zrozumieniu wartości, jakie niesie ze sobą wiedza i doświadczenie,
- ▶ uczenie młodzieży tolerancji i akceptacji dla inności, wzbudzanie w nich poczucia solidarności z obywatelami Europy,
- ▶ promowanie zrozumienia dla różnic kulturowych Europy,
- ▶ walka z dyskryminacją, ksenofobią i rasizmem, promowanie szeroko pojętej równości.

W programie *Młodzież* uczestniczy 31 krajów. W Polsce za realizację działań odpowiada Narodowa Agencja, która funkcjonuje w ramach Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji w Warszawie. Zachęcam wszystkich nauczycieli i pracowników organizacji młodzieżowych do zapoznania się z tym programem na stronie www.mlodziez.org.pl lub w jednym z 18 działających w kraju ośrodków regionalnych.

Razem z partnerami z Czech opracowaliśmy projekt *Przeżyjmy to razem – podróż w krainę legend i tradycji Bytomia*. Legendy naszym zdaniem to taka zapomniana i niedoceniona część naszej kultury. Pamiętają je nasze babcie i dziadkowie, a młodzi już w ogóle nie. Chcieliśmy je dla nas i dla innych odkryć na nowo, bo młody człowiek podobnie jak roślina, żeby się w pełni rozwijać nie może być odcięty od swoich korzeni. Projekt uzyskał akceptację Programu *Młodzież* i dzięki otrzymanemu dofinansowaniu został w pełni zrealizowany. Celem projektu było przede wszystkim poznanie elementów dziedzictwa kulturowego jako nośnika wielorakich wartości. Projekt zakładał poznanie legend Bytomia oraz miejsc związanych z tradycjami najbliższej okolicy a następnie różnorodne opracowanie wybranych legend i prezentacje dla środowiska. Cele projektu były realizowane głównie przez warsztaty sceniczne, plastyczne, językowe, komputerowe, wystawy prac

i prezentacje dorobku, a także wycieczki tematyczne. Na długo przed działaniami wymiany rozpoczęły się przygotowania uczestników. Przez cały czas realizacji językiem roboczym był język niemiecki, którego uczy się młodzież obu krajów. Stanowiło to już od pierwszego kontaktu wspólną okazję praktycznego wykorzystania i poszerzania swoich kompetencji językowych. W związku z tematem i treścią projektu postanowiliśmy:

- ▶ kształtować w młodych ludziach poczucie regionalnej tożsamości, co otworzy ich na dziedzictwo narodowe i pozwoli docenić jego wartość w wymiarze europejskim,
- ▶ dzięki współpracy z rówieśnikami z zagranicy, poznając własne zakorzenie w bliskiej sobie kulturze, nauczyć ich szanować odmienność kultury innych narodów,
- ▶ w atrakcyjnej formie ukazać odbiorcom elementy dziedzictwa kulturowego jako nośnika wielorakich wartości nieodzownych dla rozwoju człowieka,
- ▶ rozbudzić zainteresowanie tematyką i wytworzyć silny związek z kulturowym dziedzictwem regionalnym, tzw. „małą ojczyzną”,
- ▶ budować „mosty przyjaźni, zrozumienia i integracji” przez wymianę młodzieży i współpracę we wzajemnym poznawaniu legend i tradycji.

W związku z osobistym rozwojem uczestników dążyliśmy do rozwinięcia umiejętności:

- ▶ poszukiwania, porządkowania i wykorzystywania informacji z różnych źródeł,
- ▶ efektywnego posługiwania się technologią informacyjną,
- ▶ planowania, organizowania i oceniania własnych działań oraz przyjmowania za nie odpowiedzialności,
- ▶ odnoszenia zdobytej wiedzy do praktyki,
- ▶ skutecznego porozumiewania się w różnych sytuacjach,
- ▶ współdziałania w zespole i budowania więzi międzyludzkich,
- ▶ prezentacji i wystąpień publicznych

W trakcie 7 dni wymiany w maju ubiegłego roku nie było chwili na nudę. Młodzież stale pracowała w międzynarodowych grupach, ucząc się przy tym skutecznej komunikacji. Tego nie zastąpi najlepsza lekcja języka obcego w klasie. Efektem naszych działań było m.in. przetłumaczenie wybranych legend Bytomia, a także przygotowanie i przeprowadzenie konkursów znajomości legend w języku niemieckim. Całość działań zakończyło wielkie, otwarte dla całego środowiska święto legend z udziałem władz miejskich.

Projekt dostarczył wszystkim dumy bycia obywatelem Zjednoczonej Europy. W ewaluacji uczniowie pisali m.in. „Kocham Europę”. Sukces naszego pierwszego międzynarodowego projektu zachęca do kontynuacji działań.

(grudzień 2005)

Janusz Leśniak¹⁾
Poznań

Kilka refleksji o wykorzystaniu elementów technicznego języka angielskiego w średnich szkołach technicznych

Nauczanie języka angielskiego w szkole średniej o charakterze technicznym niczym na pozór nie różni się od tego, z jakim mamy do czynienia w liceach. Z formalnego punktu widzenia nauczyciel nie ma obowiązku nawiązywania do tematyki związanej z językiem technicznym. Wprawdzie plany zajęć w liceach

i technikach są nieco inne, jednak różnice te bardziej wynikają z liczby przeznaczonych na język angielski godzin niż ze specyfiki szkoły. Tak więc niezależnie od tego, czy uczyimy w liceum, czy w technikum i tak trzeba nauczyć podstaw gramatyki i słownictwa a także umożliwić opanowanie czterech sprawności, tzn. czytania,

¹⁾ Dr Janusz Leśniak jest nauczycielem języka angielskiego w Zespole Szkół Budowlano-Drzewnych w Poznaniu.

słuchania, mówienia i pisanie. Jeżeli przyjrzeć się istniejącym na rynku podręcznikom do nauki języka angielskiego, trudno jest znaleźć tytuł, odnoszący się do nauczania w technicznej szkole średniej. Czy to więc będzie technikum, czy liceum, i tak nauczyciele wykorzystują te same tytuły, jak na przykład *New Headway*, *Snapshots* czy *Opportunities*.

▼ Nic nowego

Taka sytuacja nie jest niczym nowym. Nawet przed zmianami politycznymi końca lat 80. ubiegłego wieku, kiedy to istniały na rynku osobne podręczniki do nauczania języka angielskiego w technikum i liceum, i tak różnice między nimi dotyczyły zakresu realizowanego materiału gramatycznego a nie specyfiki wynikającej z wymagań wykształcenia ogólnego (liceum) i technicznego (technikum). Dla przykładu, w przypadku podręcznika *We use English*², dla każdej klasy liceum istniał jeden podręcznik. Również jeden podręcznik wykorzystywali uczniowie ówczesnego technikum na cały okres nauki w szkole. Takim przykładem mogłaby być książka *How about Learning English? Podręcznik języka angielskiego dla klas I-IV techników*³. Dodam jeszcze, iż w czasach PRL-u był jeden wyjątek w odniesieniu do podręczników wykorzystywanych w technikum. Otóż ukazywały się osobne podręczniki do nauczania języka angielskiego w technikum ekonomicznych, np. *English in Business*⁴.

▼ Dlaczego mniej w technikum?

Można się zapytać, co jest powodem tego, że uczniowie technikum realizują mniejszy zakres materiału? Odpowiedź jest prosta. O ile w liceum rok nauki to dziesięć miesięcy, w technikum najczęściej uczniowie przebywają w szkole przez dziewięć miesięcy, a czasem i mniej. Wiąże się to z praktykami zawodowymi realizowanymi poza szkołą. Dla przykładu, w szkole, w której uczę, uczniowie przez jeden miesiąc mają zajęcia w warsztatach szkolnych i przez ten czas lekcje są zawieszane.

▼ Elementy technicznego języka angielskiego. Czy to ma sens?

Można się teraz zastanowić, czy obliczu tego, iż nauka w technikum jest nastawiona nie tylko na opanowanie wiedzy ogólnej, ale również umiejętności technicznych, pozwalających na uzyskanie tytułu technika, nie byłoby korzystnym, aby choć część lekcji przeznaczonych na język angielski wykorzystać do przyswojenia tematyki technicznej związanej z profilem przyswajanego zawodu. Wydawać by się mogło, że w obliczu zmniejszonej liczby godzin przeznaczonych na realizację przedmiotu taka propozycja nie sensu. I tak jest już trudno nauczycielowi zrealizować wszystkie tematy programu. Dołączenie do tego jeszcze zajęć, w czasie których nauczyciel wprowadzałby elementy słownictwa technicznego czy rozwiązywał jakieś specyficzne zadania z zakresu techniki, omawiając temat w języku angielskim, wydaje się być niemożliwym do zrealizowania już tylko z powodów czasowych. Trudno sobie bowiem wyobrazić, aby nauczyciel języka angielskiego ilustrował realizowany materiał zadaniami z dziedziny na przykład wytrzymałości materiałów, mechaniki czy technologii drewna – odnosząc się jedynie do technikum o profilu budownictwo ogólne. Nauczyciel języka obcego to humanista i trudno byłoby mu przeznaczać czas na poznawanie przedmiotów technicznych.

Z drugiej jednak strony w obecnej rzeczywistości przynależności naszego kraju do Unii Europejskiej absolwent technikum może zaraz po ukończeniu szkoły mieć bezpośredni kontakt z językiem angielskim. W odróżnieniu od absolwentów liceów, którzy najczęściej podejmują naukę w szkołach wyższych, większość absolwentów techników rozpoczyna działalność zawodową. Okazuje się, że obecnie wcale nie trzeba wyjeżdżać do pracy w Wielkiej Brytanii, aby spotkać się z koniecznością wykazania się umiejętnościami językowymi. Również i polscy pracodawcy coraz częściej jako warunek zatrudnienia uznają umiejętność posługiwania się językiem angielskim.

² Janina Smólska (1980). *We use English*, Warszawa. WSiP.

³ Barbar Pawłowska, Maria Witek (1987). *How about Learning English? Podręcznik języka angielskiego dla klas I-IV techników*, Warszawa. WSiP.

⁴ Stanisław Bartnicki, Barbara Pawłowska (1984). *English in Business*, Warszawa. WSiP.

▼ **Nawiążmy współpracę z nauczycielami przedmiotów technicznych**

Przyznając słuszność powyższej argumentacji, warto choć od czasu do czasu wprowadzać na lekcjach języka elementy języka technicznego związanego z profilem szkoły. Najczęściej jednak chęć zrealizowania takiej propozycji wymaga konsultacji z nauczycielami przedmiotów technicznych. Podstawowe zagadnienia, jakie należy rozwiązać, są dwojakiego rodzaju:

- ▶ jaka szczegółowa tematyka techniczna będzie nas interesować,
- ▶ w jaki sposób będziemy chcieli ją zintegrować z tematyką programu nauczania?

▼ **Tematyka**

Odpowiadając na powyższe pierwsze pytanie, wydaje mi się, iż lepiej zacząć od wprowadzania elementów języka technicznego w odniesieniu do jednego przedmiotu niż do kilku. Takie rozwiązanie spowoduje, iż będziemy konsultować się z jednym nauczycielem szkoły a nie z kilkoma. Przy wyborze tematyki można też dowiedzieć się u nauczycieli przedmiotów technicznych, w jakiej specjalności absolwenci szkoły najczęściej znajdują zatrudnienie. Znając te szczegóły, można ustalić z nauczycielem uczącym danego przedmiotu zakres tematyki szczegółowej. Możemy zająć się słownictwem lub też przedstawić na lekcji jakieś proste zadanie, które wcześniej uczniowie rozwiązywali z nauczycielem przedmiotu technicznego. Poprzestając jedynie na zagadnieniach projektowania budowlanego mogą to być na przykład zadania ze statyki belek wyznaczalnych, technologii drewna czy projektowania konstrukcji żelbetonowych. Oczywiście jest, iż początkowo te tematy będą dla anglisty „czarną magią”, z drugiej jednak strony, jeżeli wybierzemy proste przykłady z danej dziedziny, znajomość podstaw matematyki będzie zupełnie wystarczająca. Zauważmy jednak pewien problem. Otóż konsultując się z nauczycielem przedmiotu technicznego, możemy się dowiedzieć, jakie słownictwo wprowadzić, jakie zadanie wybrać i jak je rozwiązać. Z reguły znajomość języka angielskiego u takiej osoby nie będzie zbyt zaawansowana. Można powiedzieć, to nie jest

problem, wystarczy, że my jesteśmy anglistami. Z drugiej jednak strony specyfika słownictwa technicznego jest tego rodzaju, że nawet anglista może mieć problemy z prawidłowym doбором danego wyrazu czy zdania. Wiadomo, że w przypadku tłumaczeń technicznych realizowanych przez anglistę często jeszcze dokonuje się weryfikacji tekstu przez specjalistę z danej dziedziny.

Jest proste rozwiązanie tego problemu, gdy niedaleko jest politechnika. Z podręcznikami w języku angielskim do wszystkich przedmiotów technicznych można się zapoznać w bibliotece tej uczelni. Są to najczęściej materiały na poziomie akademickim, czasem jednak można znaleźć książki omawiające dany temat na poziomie podstawowym. Z drugiej strony, nawet w przypadku zaawansowanych podręczników, nikt nie wymaga, aby nauczyciel zdecydował się przedstawić uczniom zadanie ze strony 150 podręcznika, wystarczy zadanie ze strony pierwszej.

Dodam jeszcze, że z książkami do nauczania języka technicznego można również zapoznać się w bibliotekach studiów języków obcych politechnik a często również w bibliotekach British Council. Sporo materiałów można też znaleźć w Internecie.

▼ **Tematyka techniczna a program nauczania**

Zajęcia, na których będziemy wprowadzać elementy języka technicznego, można uznać za przykład nauczania zintegrowanego, którego zalety często podkreślają specjaliści z dziedziny edukacji. Prowadząc taką lekcję, można poprzestać na wykonaniu ćwiczeń przyswajających słownictwo techniczne czy z dziedziny prostych obliczeń matematycznych w odniesieniu do danego tematu szczegółowego. Można też zastanowić się, jak wykorzystać omawiany temat do ilustracji wcześniej omawianego problemu gramatycznego, który jest zapisany w programie nauczania języka. W tym względzie lista propozycji jest bardzo szeroka. Poniżej kilka przykładów.

Przykład 1

Jednym z obszarów zastosowania czasu Present Simple są instrukcje obsługi. Można więc podać uczniom w punktach instrukcję rozwiązania zadania w języku angielskim, używając tego czasu.

Przykład 2

Mając dany wzór matematyczny, możemy zmieniać dane omawiając, jak w takim razie będzie się zmieniać wynik końcowy. Można więc wprowadzić w tym miejscu zdania warunkowe.

Przykład 3

Ciągle odnosząc się do tematów z dziedziny budownictwa, jeżeli wybierzemy temat dotyczący technologii konstrukcji betonowych, zauważymy, iż istotne znaczenie w ich produkcji ma czynnik czasu. Tak zwana *marka betonu* wzrasta wraz z liczbą dni od jego wyprodukowania. Można w tym miejscu wykorzystać czas Present Perfect z zastosowaniem *for* i *since*.

Oczywiście, podane przykłady jedynie sygnalizują różnorodność zagadnień gram-

tycznych, jakie można omawiać w odniesieniu do tematów z dziedziny technicznego języka angielskiego.

▼ Zakończenie

W tak krótkim artykule nie sposób jest omówić całej tematyki zagadnień związanych z nauczaniem technicznego języka angielskiego i jego integrację z nauczaniem zawodowym w technicznych szkołach średnich. Decydując się na takie rozwiązanie warto zastanowić się, do jakiego stopnia oba tematy można połączyć. Pamiętajmy jednak, że lekcja języka angielskiego nie może się zmienić w lekcję projektowania konstrukcji stalowych.

(grudzień 2005)

Anna Jaworowska¹⁾

Cieszyn

Jak rozwijam sprawność mówienia w nauczycielskim kolegium językowym

Jest dla wszystkich oczywiste, że sprawność mówienia odgrywa istotną rolę w procesie rozwoju ogólnej kompetencji językowej. W trzy-letnim cyklu kształcenia w nauczycielskim kolegium jednym z przedmiotów jest konwersacja. O ile zorganizowanie atrakcyjnych tematycznie i językowo zajęć z konwersacji na pierwszym roku nie jest rzeczą trudną, o tyle na trzecim przedmiot ten wymaga od prowadzącego sporego wysiłku. Trudno bowiem znaleźć zakresy tematyczne, które nie były omawiane wcześniej i takie, które zainteresowałyby studentów. Obszary tematyczno-leksykalne typu *Sport*, *Freizeit*, *Kriminalität* mogą okazać się już dla nich nieatrakcyjne.

Inspiracją w zakresie doboru tematów do konwersacji jest dla mnie popularnonaukowe czasopismo *Focus* w wersji niemieckojęzycznej, które prenumeruję od kilku lat. Prenumerata pociąga za sobą spore koszty, dlatego alternatywą może być strona internetowa www.focus.de.

Za drobną opłatą i po uprzednim „zarejestrowaniu się” można ściągać aktualne i archiwalne artykuły (niestety, często bez towarzyszących im wykresów i zdjęć).

Do pracy na zajęciach wybieram zazwyczaj tematy „z okładki”, a więc artykuły będące głównym hasłem danego numeru. Są one często dość obszerne, wsparte licznymi zdjęciami, statystykami czy wtrąconymi krótkimi wywiadami. Oto przykłady niektórych z nich:

- ▶ Glaube ohne Kirche 15/1996
- ▶ Macht Esoterik glücklich 14/1996
- ▶ Glück unter Vorbehalt 1/2003
- ▶ Die Macht der Schönheit 26/1995
- ▶ Kinder Stress für die Liebe 19/1999
- ▶ Der geheimnisvolle Code 38/2004
- ▶ Die Suche nach Miss Perfect und Mr. Right 6/2005
- ▶ Meine erste Liebe 50/2004
- ▶ Reden, Überzeugen, Gewinnen 44/1996
- ▶ Damit der Geist blitzt 47/2003

¹⁾ Autorka jest nauczycielką w Nauczycielskim Kolegium Języków Obcych w Cieszynie.

- ▶ Erfolg durch Kreativität 39/1996
- ▶ Stilkontrolle 1/2004
- ▶ Die neuen Familien 1/2003
- ▶ Traum dir was... 53/2004
- ▶ Wie die Seele den Körper heilt 38/2003
- ▶ Ich will mich nicht ändern 46/2003
- ▶ Das Geheimnis des Ich 11/2005
- ▶ Einfach glücklicher 32/2005
- ▶ Das neue Glück der Gehirne 44/2004
- ▶ Statt verziehen besser erziehen 8/2005

Studenci sami powinni mieć wpływ na dobór tematów. Krótka ankieta przeprowadzona wśród słuchaczy na początku roku pozwoli nauczycielowi rozeznąć się, co do ich zainteresowań i preferencji tematycznych. Uczący może zaproponować też listę tematów, dać możliwość wyboru i oceny ich atrakcyjności.

Kontakt z dźwiękiem, autentycznym, niezdydaktyzowanym jeszcze tekstem to dla studentów swego rodzaju novum, w podręcznikach spotykamy bowiem raczej teksty krótsze. Samodzielna konfrontacja z obszernym tekstem nie jest z pewnością łatwa, ale dla słuchaczy trzeciego roku nie stanowi zwykle większego problemu.

Zdarza się, że jeden ogólny temat jest przedstawiony w kilku artykułach. Według pierwotnej koncepcji studenci czytali je wszystkie. W anonimowych ankietach napisali między innymi: „Za dużo czytania na niektóre tematy”. Wtedy zaczęłam dokonywać selekcji i jednocześnie kompilacji tych tekstów, wybierając fragmenty najciekawsze i niosące najwięcej treści. W artykułach są też często podane adresy stron internetowych, które poszerzają zakres tematyczny zagadnienia.

Praca z tekstami tego rodzaju daje możliwość zarówno rozwoju kompetencji językowej, jak i poszerzenia wiedzy ogólnej, która okazuje się przydatna podczas egzaminu ustnego z praktycznej znajomości języka. Wiedza ta, to także treści kulturoznawcze. Przytoczone przykłady zaczerpnięte z życia niewątpliwie przybliżają studentom rzeczywistość kraju, którego język doskonają.

Plan każdego, półtoragodzinnego zajęcia zawiera dwa stałe elementy. Jednym z nich jest „prasówka”, czyli przegląd aktualnego egzemplarza tygodnika *Focus*. Wykorzystuję wspomnianą już stronę internetową www.focus.de, gdyż ogólny przegląd danego numeru oraz niektóre artykuły są dostępne nieodpłatnie. Wyznaczona

osoba w ciągu około 15 minut prezentuje najważniejsze tematy i wydarzenia. W tym momencie może rozwinąć się krótka dyskusja, jeśli któryś z wątków zainteresuje studentów.

Kolejny stały punkt to prezentacja słownictwa. Język i styl tych tekstów nie jest szczególnie trudny, ale są one bogatym źródłem słownictwa zarówno ogólnego, jak i tematycznego. Studenci prezentują na plenum ich zdaniem nieznaną słownictwo, ciekawe wyrażenia i zwroty. Jedną z form może być praca w grupach z elementami współzawodnictwa. Każda z grup przygotowuje definicję, wyjaśnienia słów, zadaniem innej jest podanie słowa – rozwiązania. Materiał ten może być bazą dla testu ze słownictwa – jednej z form kontroli postępów w rozwoju ogólnej kompetencji językowej.

Tekst stanowi punkt wyjścia do dyskusji. Nauczyciel wprowadza w temat, stawiając pytania ogólne. Wykorzystuję na przykład foliogram z towarzyszącymi tekstom licznymi zdjęciami czy diagramami. Następnie studenci odpowiadają na pytania odnoszące się bezpośrednio do treści tekstu. Zdarza się często, że włączają oni dodatkowe, związane z tematem materiały, referując je na zajęciach.

Słuchacze nie zawsze otrzymują pełny artykuł. Można w ramach dydaktyzacji tekstu wyłączyć pewne jego fragmenty, przygotowując do nich konkretne ćwiczenia do bezpośredniego wykonania na zajęciach.

- ▶ Określony dłuższy fragment tekstu można podzielić na kilka części, przydzielając jedną każdemu studentowi (w przypadku bardziej licznej grupy jedną część otrzymują dwie lub trzy osoby). Ćwiczenie polega na streszczeniu otrzymanego fragmentu w jednym zdaniu a następnie przedyskutowaniu i ustaleniu kolejności poszczególnych części w tekście.
- ▶ Inną formą może być przygotowanie krótkiego, odpowiednio dobranego fragmentu tekstu jako C-Test. Wymaga on uzupełnienia luk, dopiero wtedy treść staje się czytelna.
- ▶ W artykułach pojawiają się często definicje różnego rodzaju pojęć fachowych, pomocnych dla zrozumienia tekstu. W ramach wprowadzenia można zaproponować ćwiczenie polegające na dopasowaniu definicji do pojęć. Ćwiczeniu towarzyszy faza werbalna, w której studenci komentują i uzasadniają.

- ▶ W artykule *Stilkontrolle* 1/2004 są podane zasady dobrego zachowania się w różnych sytuacjach, np. przy stole, *small talk*, w rozmowach telefonicznych itp. Studenci zostają podzieleni na grupy. Każda z nich otrzymuje jedną dziedzinę, dla której zestawia wszystkie znane jej obowiązujące zasady zachowania się. Po prezentacji na plenum nauczyciel rozdaje fragmenty tekstu, w których zostały przedstawione te zasady. Następnie studenci porównują swoje przemyślenia z otrzymanym tekstem, wymieniając te reguły, których nie uwzględnili w swojej prezentacji.

Dydaktyzacja fragmentów tekstu jest wskazana, gdyż podnosi niewątpliwie atrakcyjność zajęć, zapobiega monotonii, rozwija kreatywność studentów, a część tekstu przeznaczona do samodzielnego czytania jest mniej obszerna. Możliwości i formy dydaktyzacji określa jednak już konkretny tekst – jego treść i struktura.

Zaproponowane powyżej tematy dają także możliwość przeprowadzenia dodatkowych ćwiczeń, niezwiązanych bezpośrednio z tekstem. Ciekawe przykłady można znaleźć w serii podręczników *em* przygotowujących do egzaminu ZMP. W ramach tematu: *Reden, Überzeugen, Gewinnen* studenci mogą przygotować i wygłosić krótkie przemówienie. Oto przykłady:

- ▶ *Sie sind Vorsitzende/r der Internationalen Steinzeitpartei (ISP). Ihr oberstes Ziel ist es, die moderne Technik völlig abzuschaffen. Halten Sie eine Wahlkampfrede.*
- ▶ *Sie sind Bürgermeister/in einer Stadt, die touristisch nichts zu bieten hat. Begrüßen Sie eine große Gruppe von Feriengästen.*
- ▶ *Es ist erwiesen, dass Pflanzen, mit denen man spricht, besser gedeihen, als solche, die man nicht beachtet. Halten Sie eine aufmunternde Rede an Ihre Zimmerpflanzen.*
- ▶ *Im Gerichtssaal. Der Staatsanwalt hat in seinem Plädoyer gegen Sie gerade fünfzehn Jahre Haft wegen Schwarzfahrens gefordert. Als Angeklagter haben Sie das letzte Wort.*

Dyskusję na temat kreatywności, realizowanej na podstawie podanego wcześniej artykułu *Erfolg durch Kreativität*, można zakończyć ćwiczeniem w grupach, polegającym na przedyskutowaniu zaproponowanych przez prowadzącego problemów według metody

„sześciu kapeluszy”, wspomnianej w wymienionym artykule i wyjaśnionej szczegółowo w *em Abschlusskurs*, (s. 77). Każdy z sześciu kapeluszy symbolizuje swoim kolorem określony sposób myślenia.

Kapelusz biały – to neutralność, obiektywizm.

Wymagane są tutaj dane i fakty – żadnych interpretacji czy przypuszczeń.

Jakie informacje mamy, jakich potrzebujemy? Na ile wiarygodne są te informacje?

Kapelusz czerwony – to ogień, emocje. Tutaj istotne są uczucia, intuicja i ewentualne lęki czy obawy – żadnych uzasadnień czy usprawiedliwień.

Jesteś zachwycony, czy pomysł ten wydaje ci się wątpliwy? Czy przytoczone argumenty są dla Ciebie wiarygodne?

Kapelusz czarny – to ostrożność, niebezpieczeństwa. Tutaj chodzi o potencjalne ryzyko. Wymagane są krytyczne sądy i opinie. Jednak negatywne uczucia to zadanie dla czerwonego kapelusza.

Gdzie widzisz ewentualne sprzeczności? W którym momencie należy być ostrożnym? Dlaczego może to nie funkcjonować?

Kapelusz żółty – oznacza słońce i optymizm. Wymagane jest więc pozytywne myślenie, chodzi bowiem o zalety pomysłu i szanse jego realizacji.

Jakie argumenty przemawiają za tym projektem? Jakie są przewidywane korzyści?

Kapelusz zielony – to natura i wzrost. Chodzi tu o inne alternatywy a także możliwości kontynuacji projektu/tematu.

W jaki sposób możemy kontynuować pierwotny plan/pomysł?

Kapelusz niebieski – to niebo, analiza. Nie chodzi tutaj o sam problem, ale o propozycje działania i podsumowanie wyników.

Czy dyskusja prowadzi do celu? Czy wszystkie argumenty zostały właściwie użyte w dyskusji?

Studenci analizują problem w sześciu osobowych grupach. Każdy z nich zakłada symbolicznie jeden z kapeluszy a następnie cały zespół wspólnie ustala, który z nich powinien przyjąć określoną rolę w dyskusji.

Oto propozycja zadania – dyskusji, którą można przeprowadzić na zajęciach według opisanej wyżej metody (*em Abschlusskurs*, s. 78)

Ein für seine innovatorischen Produkte bekanntes multinationales Unternehmen sucht nach neuen Projektideen. Zwei Teams, die in verschiedenen Sparten des Unternehmens arbeiten, legen Projektvorschläge vor. Ein Projektgremium soll über die Vorschläge entscheiden.

Team A: möchte das erste Unterwasserhaus entwickeln.

Team B: denkt gerade über einen Hausaufgabenautomaten nach.

A teraz podział ról w dyskusji:

- *der/die Projektmanager/in, er/sie leitet alle Projektgremien dieser Art*
- *der/die Leiter/in der Abteilung Forschung und Entwicklung*
- *der/die Leiter/in der Abteilung Controlling, der/die Gelder verwaltet*
- *der/die Teamleiter/in*
- *der/die Mitarbeiter, der/die die Idee hatte*
- *der/die Marketingchef/in, der/die das Produkt verkaufen muss*

Dzięki tej metodzie studenci rozwijają umiejętność analizowania określonego problemu z różnych punktów widzenia, reprezentowania i obrony określonego stanowiska w dyskusji, a także zrewidowania własnego, ustalonego już poglądu na określony temat. Metodę tę można także wykorzystać przy realizacji innych tematów, w których taka forma dyskusji znajdzie swoje uzasadnienie.

Bardzo ważnym aspektem w zajęciach z konwersacji jest testowanie i ocenianie postępów w rozwoju sprawności mówienia. Wszelkiego rodzaju, wspomniane wcześniej testy ze słownictwa mogą być jedną z form oceny ogólnych postępów, nie kontrolują one jednak tego, co powinny kontrolować.

Często zdarza się, że studenci ze słabo rozwiniętą sprawnością mówienia, uzyskują w tej formie dobre i bardzo dobre wyniki, bo „wyczyli się” zadanych treści. W tej sytuacji pomocnym może się okazać notatnik prowadzącego. Każdy student, biorący czynny udział w dyskusji, jest oceniany według ogólnie przyjętych kryteriów (*Ausdruck, Grammatik, Aussprache/Intonation, Kohärenz/Flüssigkeit, Erfüllung der Aufgabenstellung und interaktives Verhalten*). Oceniając, uczący może notować także błędy, prowadząc jednocześnie ich statystykę.

Podczas zajęć nauczyciel pełni rolę moderatora. Z jednej strony kieruje przebiegiem dyskusji według wytyczonego przez siebie planu, z drugiej zaś musi wykazać sporo elastyczności, bo tak naprawdę nie da się do końca przewidzieć, w jakim kierunku ona się rozwine. Często uczący wycofuje się, aby jak najszerszej umożliwić interakcję student – student, innym razem potrzebna jest jego pomoc, aby rozstrzygnąć „spór”, podsumować kolejny etap dyskusji, lub po prostu wrócić do tematu. Nauczyciel także niewerbalnie stymuluje atmosferę na zajęciach. Swoją postawą zachęca studentów do wymiany myśli, także do krytycznego spojrzenia na poglądy i opinie innych.

Program rocznego cyklu pracy z artykułami czasopisma *Focus* nie powstaje natychmiast. Wymaga czasu, pewnych przemyśleń i oczywiście odpowiedniej liczby dobrych tekstów, które sprostają tematycznym oczekiwaniom studentów. Odpowiedni dobór artykułów daje nauczycielowi jednak szerokie możliwości ich kreatywnego wykorzystania oraz efektywnego łączenia sprawności mówienia i czytania.

(listopad 2005)

Marzena Wysocka¹⁾
Katowice

Zrobić dobre wrażenie

Nauczyciel ma wiele obowiązków i nie mniej musi mieć umiejętności. Nierzadko pełni więcej niż jedną rolę, a do najczęstszych

i najbardziej powszechnych zadań nauczyciela, według Kębłowskiej (1999:20), należą:

- ▶ organizacja lekcji/zajęć,

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

- ▶ przekaz informacji,
- ▶ aktualizacja wiadomości w danej dziedzinie,
- ▶ kontrola procesu nauczania-uczenia się,
- ▶ pomoc w rozwiązywaniu zadań klasowych,
- ▶ udzielanie porad,
- ▶ motywacja uczniów do pracy,
- ▶ przyjazne nastawienie do uczniów,
- ▶ ocena postępów w nauce,
- ▶ tworzenie dogodnych warunków do nauki.

W zależności od przyjętego nazewnictwa i klasyfikacji można by odjąć lub dodać do powyższej listy kilka sformułowań, określających zadania nauczyciela. I tak na przykład Harmer (1997) pisze o zaangażowaniu nauczyciela w ćwiczenia lekcyjne uczniów i podkreśla rolę nauczyciela-przewodnika po świecie nauki, a Maria Wysocka (2003:14) zwraca uwagę na „stałe monitorowanie własnych osiągnięć i ciągłą pracę nad doskonałościem reprezentowanych przez siebie umiejętności”. W dalszym ciągu żadna z wymienionych funkcji sprawowanych przez nauczyciela nie pociąga za sobą obowiązku zrobienia dobrego wrażenia na uczniu. Przypomnę metaforę A. Janowskiego (1998) i porównanie klasy szkolnej do sceny, na której nauczyciel, niczym aktor na scenie teatru, odgrywa swoją rolę. Tak jak w przypadku spektaklu teatralnego, czynności nauczyciela podlegają stałej i krytycznej ocenie. Widownię składającą się z miłośników teatru w tym przypadku stanowią uczniowie. Ci pierwsi cenią sobie grę aktorską, podziwiają scenografię a tak naprawdę liczą na niezapomniane, niesamowite, piorunujące czy wielkie wrażenie, jakie wywiera na nich dany spektakl. Podobne oczekiwania mają uczniowie. Podświadomie liczą na korzystne, sympatyczne, pozytywne lub po prostu dobre wrażenie, jakie zrobi(ł) na nich nauczyciel.

▼ Dobre wrażenie

Zrobić dobre wrażenie to w języku potocznym nic innego, jak dobrze się zaprezentować (np. podczas występu) czy dobrze wypaść (np. na zawodach). Z kolei w psychologii społecznej dobre wrażenie, niezależnie od kontekstu, odnosi się do pozytywnych emocji i odczuć, jakie w każdej nowej sytuacji pozostawiamy swoim odbiorcom, którzy dokonują oceny na podstawie drobnych i krótkich obserwacji ulotnych fragmentów naszego zachowania. (Aronson i in.

1997). To właśnie pierwsze spotkanie, mniej lub bardziej formalne, jak np. podczas rozmowy o pracę, rodzinnego święta czy pierwszej przeprowadzonej lekcji ma bezpośredni wpływ na kolejne. Nie trudno odgadnąć, iż nadaje ono „formę i treść” relacjom międzyludzkim.

▼ Pierwsze spotkanie

Pierwsze spotkanie w klasie szkolnej, które A. Janowski (1998:88) nazywa „początkiem gry”, jest wyjątkowe pod wieloma względami. Obejmuje ono niekoniecznie tylko i wyłącznie pierwszą lekcję, lecz może się rozciągnąć w czasie do kilku spotkań. Ile ta faza potrwa, zależy w dużej mierze od czynności podejmowanych przez nauczyciela, a przede wszystkim wrażenia, jakie wywarł on na grupie.

Podczas pierwszego spotkania obowiązują też nietypowe reguły gry. Każda ze stron stara się uzyskać w tym czasie jak najwięcej informacji o stronie przeciwnej. Zwykle nauczyciel przedstawia się, omawia program nauczania a wraz z nim podaje do wiadomości tzw. WSO (wewnątrzszkolny system oceniania), czyli wymagania stawiane uczniom w zakresie danego przedmiotu, i tym samym nawiązuje dialog z grupą. Pierwsze rozmowy mogą mieć charakter dyskusji na forum klasowym lub wywiadu z poszczególnymi uczniami w celu zebrania informacji, m.in. o poziomie wiedzy, jaki reprezentuje dana klasa w danej dziedzinie, nastawieniu do przedmiotu czy celu, jaki każdy sobie obrał na kolejny rok nauki.

Natomiast uczniowie zazwyczaj słuchają uważnie tego, co nauczyciel ma do powiedzenia, obserwują jego zachowanie (werbalne i niewerbalne) i starają się uzyskać informacje na temat stylu kierowania klasą, władzy nad porozumiewaniem się i relacjami w klasie oraz typu osobowości, jaki dany nauczyciel reprezentuje. Zebrane dane pozwalają przewidzieć rolę nauczyciela w klasie. I tak np. nauczyciel-przyjaciel nie tylko dba o rozwój dydaktyczny, ale i uczestniczy w rozwiązywaniu problemów emocjonalnych swoich podopiecznych. Rola nauczyciela-czynnika wspomagającego sprowadza się do pomocy w trudnościach, jakie uczniowie napotykają w trakcie interakcji, a nauczyciel-kontroler sprawuje całkowitą pieczę nad grupą i autokratycznie kieruje klasą.

Kolejno, niezależnie od obowiązków i funkcji, jakie nauczyciel podejmuje w klasie, uczniowie zaczynają testować czy raczej wystawiają na próbę cierpliwość i zaradność nauczyciela. Zadają pytania, aby poznać jego mocne i słabe strony, a w rezultacie dowiedzieć się, czy i na ile mogą sobie pozwolić.

W takim układzie pierwsze spotkanie można zdefiniować jako takie, podczas którego oczekuje się od nauczyciela, że zaprezentuje on swoje umiejętności zarządcy i marketingowca w klasie. Chodzi tu o umiejętność zarządzania klasą oraz jak najlepsze wykreowanie swojego wizerunku. Innymi słowy, uczniowie czekają na to, by nauczyciel zaprezentował się z jak najlepszej strony.

▼ Czy i jak zrobić dobre wrażenie?

Właściwym powodem, dla którego podjęłam się tego tematu, było powszechne przekonanie wśród uczniów (zwłaszcza licealnych), że rezultaty w nauce, jakie uzyskują, zależą w dużej mierze od wrażenia, jakie robi(ł) na nich nauczyciel już na pierwszej lekcji czy kilku następnych. Celem badań, które zostały przeprowadzone wśród uczniów klas licealnych II LO im. S. Żeromskiego w Bytomiu, było zweryfikowanie przekonania o niezwykle istotnej roli nauczyciela jako osoby mającej za zadanie zrobić dobre wrażenie na swoich uczniach. W tym celu respondenci (70 osób) zostali poproszeni o pisemną odpowiedź na powiązane ze sobą pytania, a mianowicie: *Czy nauczyciel powinien zrobić dobre wrażenie na swoich uczniach? Dlaczego? Kto udzielił twierdzącej odpowiedzi na pierwsze pytanie, odpowiadał na następne: Jak zrobić dobre wrażenie?*

Tym razem uczniowie zostali poproszeni o wypunktowanie w ciągu 15 minut dziesięciu sposobów, które ich zdaniem sprawdzą się na pierwszej lekcji. Jak się okazało, zebrane informacje potwierdziły wcześniejsze przypuszczenia i ukazały znaczenie, jakie uczniowie nadają pierwszej lekcji. 90% uczniów uważa, że liczy się pierwsze wrażenie, jakie nauczyciel robi(ł) na swoich podopiecznych. Dobre, sympatyczne, pozytywne, korzystne wrażenie decyduje o pozytywnym nastawieniu uczących się nie tylko do osoby nauczyciela, ale i do prowadzonego przedmiotu. To pierwsze wrażenie z kole-

zdanem badanych, motywuje, ale i może zniechęcić do pracy, a tym samym zwiększa lub zmniejsza prawdopodobieństwo pozytywnych wyników w nauce.

Zapytani o wskazówki i sposoby wywierania dobrego wrażenia, uczniowie bardzo precyzyjnie i sugestywnie opisali mile widziane przez siebie zachowania nauczyciela. Użyli w tym celu trybu rozkazującego i licznych wykrzykników, tak więc można by pokusić się o stwierdzenie, że wyszczególnione poniżej wskazówki dają gwarancję sukcesu. Dotyczą one zarówno werbalnych wypowiedzi, jak i niewerbalnych zachowań ze strony nauczyciela. Od najbardziej do najmniej istotnych, lista 10 sposobów na pozytywne przyjęcie i udany debiut na deskach teatru życia szkolnego prezentuje się następująco:

1. Wyglądaj atrakcyjnie! (ubierz się schludnie i zadbaj o modną fryzurę).
2. Bądź przyjaźnie nastawiony do uczniów! (uśmiechaj się, nawiąż kontakt wzrokowy z uczniami).
3. Bądź pewny siebie! (mów wyraźnie i głośno, bądź przekonujący).
4. Wyłóż „zasady gry”! (przedstaw swoje wymagania i oczekiwania).
5. Bądź dobrze przygotowany do zajęć! (nie czytaj z kartki).
6. Bądź punktualny! (zaczynaj i kończ zajęcia punktualnie).
7. Pokaż swój entuzjazm i zaangażowanie! (tryskaj energią i staraj się zainteresować grupę).
8. Zabłyśnij wiedzą!
9. Nawiąż kontakt z klasą! (zadawaj pytania i słuchaj odpowiedzi).
10. Miej poczucie humoru! (opowiedz dowcip).

▼ Implikacje dla nauczycieli

Jakkolwiek powierzchowne wydają się na pierwszy rzut oka powyższe opinie, nie są one beзуyteczne i bezwartościowe. Dzięki nim uświadamiamy sobie, jak bacznie jesteśmy obserwowani przez uczniów. Pewne zachowania są lepiej widziane, a wypowiedzi jedne są lepiej odbierane od drugich. Kolejność, w jakiej zostały wypunktowane powyższe wskazówki dla nauczycieli, stawia kompetencje i kwalifikacje nauczyciela na dalekim piątym i ósmym miejscu. Trudno

o optymistyczną pointę, gdy rola nauczyciela, zgodnie z życzeniami i oczekiwaniami większości młodzieży, powoli zaczyna przyjmować charakter przebojowego zarządcy i marketingowca i coraz częściej przyjmuje postać zawodowego cyrkowca. I choć badana mniejszość (10% respondentów) ceni sobie nauczyciela, który zajmuje się przekazywaniem wiedzy w dostępny i umiejętny sposób, a sama młodzież mówi o sobie, że jest zmotywowana do pracy i odnosi sukcesy, to argumenty wewnętrznej motywacji i samodyscypliny w konfrontacji z wpływem przebojowego nauczyciela mogą być za słabe, żeby można było powiedzieć o gwarantowanym sukcesie w nauce na dłuższą metę. Pozostaje jedynie mieć nadzieję,

że obecna sytuacja to nie pierwszy i zapewne nie ostatni krzyk mody i że przeminie wraz z nowym rokiem szkolnym.

Bibliografia

- Aronson, E., T. D. Wilson, R. M. Akert (1997), *Psychologia społeczna. Serce i umysł*, Poznań: Zysk i Spółka Wydawnictwo.
- Harmer, J. (1997), *The Practice of English Language Teaching*, Harlow: Longman.
- Janowski, A. (1998), *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, Warszawa: WSiP.
- Kęłbowska, M. (1999), „The role of the foreign language teacher: an analysis of teacher perceptions and their role behaviour”, w: *Network 2/2*:19-26.
- Wysocka, M. (2003), *Profesjonalizm w nauczaniu języków obcych*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego. (grudzień 2005)

Małgorzata Stelmach¹⁾

Nowy Sącz

Przydatne dla nauczycieli

Poniżej przedstawiam ankietę, jaką wykorzystuję na zajęciach języka angielskiego. Myślę, że przyda się ona również nauczycielom innych języków i pozwoli popatrzeć na siebie oczami uczniów.

Pierwszą część ankiety zaczerpnęłam z książki nauczyciela Bingo! 5²⁾. Pozwala ona na rozpoznanie strategii, jakie wykorzystują uczniowie w nauce języka obcego i jak lubią się uczyć. Kolejne pytania dodałam, by zorientować się, czy uczniowie mają pozytywny stosunek do nauki języka angielskiego i czy zmienia się on w ciągu roku szkolnego. Istotna też była dla mnie informacja, ilu uczniów korzysta z dodatkowych zajęć. Pytanie IX dodałam w ostatniej chwili pod wpływem zarzutu kilku rodziców, że uczniowie są oceniani niesprawiedliwie. W drugiej części ankiety (B) uczniowie mogli zaznaczyć, jakie cechy ujawniam w czasie zajęć a także napisać, jakiego typu ćwiczenia i formy pracy lubią lub nie.

Dzięki tej ankiecie dowiedziałam się bardzo dużo o moich uczniach i o sobie. Planuję przeprowadzać ją co roku, by porównać wyniki

i obserwować, jak zmiany wprowadzone pod wpływem komentarzy uczniów wpływają na naukę języka angielskiego.

A

Zastanów się, w jaki sposób lubisz uczyć się języka angielskiego: słuchając kaset, czytając tekst, zapisując nowe słowa? Czy podczas lekcji lubisz pracować sam/sama, czy w grupach? Czy podobają ci się ćwiczenia, kiedy rozmawiacie w parach? Jeżeli lubisz podany rodzaj ćwiczenia, napisz TAK, jeśli nie, napisz NIE. A może tylko czasem lubisz wykonywać to ćwiczenie? Napisz wtedy CZASEM.

I

Lubię pracować sam/sama. _____
Lubię pracować w parach. _____
Lubię pracować w grupach. _____

II

Lubię przeprowadzać w klasie ankiety. _____
Lubię słuchać tekstów i dialogów z kaset. _____
Lubię słuchać tego, co mówi nauczyciel. _____

III

Lubię powtarzać głośno za nauczycielem lub za kasetą. _____

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Katolickiej Szkole Podstawowej w Nowym Sączu.

²⁾ Ewa Dzierżawska, Ilona Kubrakiewicz (1999), *Bingo! część 5, Książka dla nauczyciela*, Warszawa: Wydawnictwo Szkolne PWN.

Lubię czytać głośno. _____
Lubię czytać cicho. _____

IV

Lubię brać udział w odgrywaniu scenek. _____
Lubię scenki w formie pantomimy. _____
Lubię zapisywać nowe wyrazy w zeszycie. _____

V

Lubię rysować, co przedstawiają nowe słowa. _____
Lubię wymyślać i zapisywać dialogi. _____

VI

Czy lubisz uczyć się angielskiego?

TAK, ponieważ

- a) jest łatwy
- b) lubię ten język
- c) lekcje były ciekawe
- d) pomaga mi zrozumieć piosenki, gry komputerowe
- e) inne _____

VII

NIE, ponieważ

- a) jest trudny
- b) rodzice kazali mi się uczyć
- c) nie lubię tego języka
- d) lekcje były nudne
- e) inne _____

VIII

Czy w tym roku szkolnym chodziłeś na dodatkowe lekcje (np. do szkoły językowej, lekcje prywatne)? _____

IX

Czy jesteś oceniany sprawiedliwie na języku angielskim? TAK NIE CZASEM

B

I *Zakreśl na kartce te słowa, które najlepiej Twoim zdaniem określają mnie jako nauczyciela. Zaznacz te cechy, które najczęściej ujawniam*

podczas zajęć. Informacje pozwolą mi stać się lepszym nauczycielem³⁾.

wesoły sprawiedliwy spokojny troskliwy miły uśmiechnięty wyrozumiały opatrzony zadowolony pomocny sympatyczny równiacha sprawny dobrze tłumaczący bystry pokrzepiający dający się lubić wzbudzający szacunek poświęcający się mający ciekawe pomysły wzbudzający zaufanie cierpliwy smutny niesprawiedliwy nerwowy ponury niedobry nie dbający o mnie nudny zapominalski za surowy niesympatyczny niezadowolony agresywny za często krzyczący źle tłumaczący niegodny zaufania sprawiający mi przykrość

II + *Nauczycielu, nadal powinieneś:*

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

III – *Nauczycielu, nie rób więcej:*

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

(luty 2006)

³⁾ Z materiałów otrzymanych na szkoleniu w Krakowie w 2004 r. organizowanych przez Nidzicką Fundację Rozwoju Nida oraz Polsko-Amerykańską Fundację Wolności.



WARTO WIEDZIEĆ



Mamy już akredytację Rady Europy Europejskiego portfolio językowego dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych i studentów.

Przygotowujemy też poradnik dla nauczycieli.

SPRAWOZDANIA



Katarzyna Czubała¹⁾
Chełm

Konkurs *Rosja daleka i bliska*

Konkursy kulturoznawcze i realioznawcze dotyczące Rosji i Niemiec cieszą się wśród młodzieży szkolnej dużym zainteresowaniem.

W Szkole Podstawowej w Wólce Okopskiej organizowałam już kilka konkursów poświęconych wiedzy o Rosji, poezji rosyjskiej oraz wiedzy o Niemczech. Wszystkie tego typu przedsięwzięcia rozbudzały w uczniach zainteresowanie rosyjską i niemiecką mową, kulturą, tradycją, polityką, historią, geografią oraz uczyły korzystania z różnych źródeł informacji.

Niedawno postanowiłam zorganizować nietypowy szkolny konkurs pod nazwą *Rosja daleka i bliska*, którego rozstrzygnięcie miało nastąpić po upływie czterech tygodni. Konkurs był adresowany nie tylko do dzieci szczególnie utalentowanych językowo. Mieli okazję uczestniczyć w nim również uczniowie, wykazujący się zdolnościami manualnymi.

Cele konkursu były następujące: pogłębienie wiedzy na temat Rosji, łączenie własnej wiedzy o tradycji i kulturze rosyjskiej z umiejętnościami manualnymi – wykorzystanie wiedzy w praktyce, zachęcenie do samodzielnego korzystania z różnych źródeł i wyszukiwania informacji, kształtowanie wyobraźni i rozwój kreatywności, zachęcanie do aktywnego uczestnictwa we wszelkiego rodzaju konkursach i imprezach szkolnych.

Każdy z uczniów klas IV-VI, biorący udział w konkursie, prezentował dwie prace wykonane w ciągu miesiąca najprzeróżniejszymi technika-

mi, które kojarzyły się z Rosją, rosyjską kulturą, tradycją, geografią, polityką.

Do szkolnej komisji konkursowej napłynęło ponad 20 fantastycznych prac, wykonanych dowolną techniką z użyciem różnego rodzaju materiałów: farb, bibuły, drewna, plastiku, waty, metalu, papieru. Największym powodzeniem cieszyły się: zestawy matrioszek z modeliny, portrety L. Tołstoja, A. Puszkina, W. Putina, kukiełki przedstawiające Dziadka Mroza oraz Wilka i Zająca, mapa, flaga Rosji oraz rysunki przedstawiające cerkiew.

Kryteria oceniania prac były następujące:

- ▶ trafne skojarzenia, powiązanie wykonanych rzeczy z Rosją (5 punktów),
- ▶ pomysłowość, oryginalność (5 punktów),
- ▶ estetyka wykonania (5 punktów),
- ▶ samodzielność wykonania (5 punktów).

Wszyscy uczestnicy konkursu zaprezentowali swoje prace całej społeczności szkolnej, omawiając przy tym, co, jak i z czego wykonali.

Komisja konkursowa przyznała 3 miejsca: pierwsze – Iwonie Koziej za rysunek cerkwi oraz zestaw matrioszek z modeliny, drugie – Sylwii Matyszczuk za flagę Rosji wykonaną ze stero pianu i bibuły oraz za matrioszkę ze szmatek, trzecie – Justynie Daniec za mapę Rosji ulepioną z plasteliny oraz za pierożki i bliny wykonane z modeliny. Zwycięzcy konkursu otrzymali dyplomy i nagrody, a każdy uczestnik ocenę bardzo dobrą z języka rosyjskiego.

¹⁾ Dr Katarzyna Czubała jest nauczycielką języka rosyjskiego i niemieckiego w Szkole Podstawowej im. M. Kopernika w Wólce Okopskiej (pow. chełmski).

Wszystkie prace zostały umieszczone na wystawie w jednej z sal lekcyjnych i zaprezentowane rodzicom podczas zebrania. Obecnie wykorzystują je na zajęciach języka rosyjskiego jako trwałe pomoce dydaktyczne.

Ten nietypowy konkurs przyczynił się nie tylko do rozwoju zainteresowań uczniów Rosją, lecz również nauczył zdrowej rywalizacji oraz pobudził wyobraźnię i fantazję. Atmosfera konkursu była niezwykle radosna: dzieci z wiel-

kim zaangażowaniem wykonywały swoje prace, korzystając z różnego rodzaju albumów, encyklopedii, książek, Internetu. Zarówno komisja konkursowa i rodzice, jak też cała publiczność zgromadzona na korytarzu szkolnym była pod wrażeniem ogromnej pomysłowości, wiedzy i kreatywności, jaką wykazali się uczestnicy. Na prośbę i życzenie uczniów zorganizują w przyszłości podobny konkurs dotyczący Niemiec.

(grudzień 2005)

Zuzanna Bednarska¹⁾

Racibórz

Niezapomniane spotkanie w Raciborzu

W dniach od 19 do 24 września 2005 r. w Gimnazjum Nr 5 w Raciborzu odbyło się spotkanie uczniów polskich i niemieckich. 15-osobowa grupa młodzieży pod opieką czterech wychowawców przybyła z rewizytą w celu kontynuowania realizacji wspólnych projektów, rozpoczętych w maju 2005 r. podczas pobytu polskiej młodzieży i opiekunów w Paul-Werner-Gesamtschule w Cottbus.

Pobyt młodzieży i opiekunów w Raciborzu w szczególności obejmował pracę nad następującymi projektami:

- ▶ sportowym, na co składał się trening oraz udział w miejskich zawodach w siatkówce,
- ▶ dydaktycznym, polegającym na wspólnej lekcji historii – *Narodziny demokracji w Polsce*,
- ▶ teatralnym, którego efektem było przedstawienie poetycko-liryczne – *W krainie uczuć*,
- ▶ ekologicznym, zakończonym albumem *Pomniki przyrody w Raciborzu i w Cottbus*,

Ponadto, oprócz realizacji projektów młodzież i opiekunowie zwiedzali Kopalnię Soli w Wieliczce oraz odwiedzili Kraków, doskonalili umiejętności językowe i pogłębiali nawiązane przyjaźnie, a ponadto zetknęli się z kulturą Polski, poznali różnice w stylu życia i organizację pracy w szkole.

Pierwszy dzień pobytu był dla wszystkich pełen wrażeń i emocji. Młodzież niemiecką ciekawiło, jaka jest polska szkoła, nauczyciele,

a co najważniejsze, jak przyjmą ich rodzice przyjaciół z Polski.

Po oficjalnym powitaniu goście zostali zaproszeni na spektakl *Teatr światła i cienia*, a po południu spotkali się z goszczącymi ich rodzinami i udali się do ich domów, gdzie spędzili pierwszy wieczór w Raciborzu. Niemiecką młodzież ujęła polska gościnność.

Następny dzień pobytu był dniem rozgrywek sportowych w siatkówce. 20-osobowa grupa polskich i niemieckich sportowców wzięła udział w Międzynarodowych Mistrzostwach Siatkówki, w których, oprócz zawodników zagranicznych uczestniczyli przedstawiciele raciborskich szkół gimnazjalnych. Zawody przebiegały w atmosferze zdrowej i sportowej rywalizacji.



Wspólne śpiewanie polskich i niemieckich piosenek

Wieczór młodzież spędziła na kręgielni. Punktem kulminacyjnym było ognisko i pieczenie

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego i koordynatorem wymiany polsko-niemieckiej w Gimnazjum Nr 5 w Raciborzu.

kielbasek. Przy dźwiękach gitary śpiewaliśmy polskie, niemieckie i angielskie piosenki. Podczas tego spotkania zauważyliśmy, że zacieśniły się więzy koleżeńskie i tworzyły mieszane podgrupy.

Ciekawym wydarzeniem dla obu stron były wycieczki do Wieliczki i Krakowa. Zwiedziliśmy wspaniałe kaplice, urokliwe podziemne jeziora, oryginalne urządzenia na 3,5 kilometrowym odcinku położonym na głębokości od 64 m do 135 m pod ziemią. Młodzież zapoznała się z ciężką pracą górników, ich życiem, wierzeniami i sztuką, jaką wielicycy górnicy pozostawili po sobie. Podczas wycieczki dopisała pogoda i humory.

Czwartek był dniem intensywnej pracy. Rano młodzież uczestniczyła w 2-godzinnej lekcji historii *Droga do demokracji po 1945 r. w Polsce*. Podczas tej lekcji uczniowie zapoznali się z historią Polski po 1945 r. Pracowano w grupach polsko-niemieckich nad zadaniami dotyczącymi etapów przemian ustrojowych w Polsce.



Prezentacja realizacji zadań – lekcja historii.

Następnie uczniowie zostali podzieleni na dwie grupy. Grupa teatralna pracowała nad przedstawieniem *W Krainie uczuć*, grupa sportowa dokonała podsumowania turnieju międzyszkolnego oraz rozegrała mecz hokeja na trawie Polska-Niemcy. Uczniowie niemieccy stwierdzili, że tę dyscyplinę sportu trzeba koniecznie włączyć do zajęć sportowych w ich szkole.

W godzinach popołudniowych wszyscy uczestnicy wymiany podczas spaceru szlakiem pomników przyrody Raciborza, zbierali szczegółowe informacje na powyższy temat.

Piątkowy poranek upłynął pod hasłem *Uczymy się języków obcych przez całe życie* w ramach obchodzonego w szkole *Europejskiego Dnia Języków*. Młodzież sprawdzała swoje umiejętności językowe i znajomość języków obcych rozwiązując testy. Szczególnie podobał się test, w którym

odgadywali znaczenia danych wyrazów i określali ich pochodzenie. Dwuosobowe drużyny polsko-niemieckie znakomicie się uzupełniały.



Wspólna realizacji zadań – lekcja historii.

Następnie uczniowie zajęli się opracowaniem albumów o pomnikach przyrody w Raciborzu i w Cottbus, wykorzystując informacje zebrane podczas czwartkowego spaceru. Po południu rozpoczęła się biesiada polsko-niemiecka z udziałem młodzieży, rodziców, dyrekcji i nauczycieli. Podczas biesiady zostały zaprezentowane rezultaty prac nad projektami: historycznym, ekologicznym oraz teatralnym. Uczestnicy biesiady obejrzeli przedstawienie poetycko-liryczne, wspólnie śpiewaliśmy piosenki polskie, niemieckie i angielskie oraz częstowaliśmy się domowymi wypiekami i sałatkami przygotowanymi przez rodziców.

Na końcu spotkania nastąpiło podsumowanie wymiany, a uczestnicy, w tym także nauczyciele, otrzymali dyplomy uznania za pracę nad realizacją projektów oraz drobny upominek – odznakę na pamiątkę wymiany młodzieży w Gimnazjum Nr 5.

W sobotę rano na podwórzu szkolnym nastąpiło pożegnanie z przyjaciółmi i ich rodzinami oraz opiekunami. Wszystkim było smutno z powodu wyjazdu i konieczności rozstania się. Podczas pożegnania spotkanie zostało pozytywnie ocenione przez uczniów i opiekunów. Stwierdziliśmy, że takie spotkania są potrzebne, służą integracji, obalaniu stereotypów, poszerzaniu horyzontów, doskonałą umiejętności współpracy w grupie, uświadamiają młodym ludziom przydatność uczenia się i znajomości języków obcych.

Wymiana młodzieży została dofinansowana przez PNWM w Warszawie, Urząd Miasta Racibórz i Gimnazjum Nr 5.

(grudzień 2005)

Das Wochenende mit Deutsch – Weekend z językiem niemieckim

Wszyscy nauczyciele, którzy kiedykolwiek organizowali jakąś szkolną imprezę dla uczniów, wiedzą, jak bardzo trzeba się przy niej napracować. Ile czasu trzeba jej poświęcić, jak wiele myśli w głowie uporządkować, a do tego jeszcze pokonać towarzyszące uczucie niepewności: czy to – mówiąc językiem uczniowskim – „wypali”, czy naszym uczniom będzie się podobało, czy cały wysiłek nie pójdzie na marne?

My nad swoim projektem pracowałyśmy naprawdę długo, gdyż pomysł spotkania zrodził się jeszcze przed wakacjami. Każda z nas była odpowiedzialna za swoją część: Jolanta Wilga – nauczycielka języka niemieckiego – za przygotowanie merytoryczne, Anna Afanasjew – pedagog szkolny – za sprawy wychowawcze oraz gry i zabawy integracyjne, Katarzyna Krawcewicz – polonistka – za „polską oprawę” imprezy i sprawy organizacyjne. Nasz wysiłek jednak się opłacił – chóralne „dziękujemy, dziękujemy”, które usłyszałyśmy w sobotnie popołudnie 1. października wzruszyło nas bardzo i pokazało jednocześnie, że wcześniejsze obawy, czy zadowolimy naszych uczniów, okazały się niesłuszne. Projekt zakończył się sukcesem.

Nasza impreza odbyła się w weekend na przełomie września i października 2005 r. w Gimnazjum Gminnym w Gietrzwałdzie. Jej tytuł brzmiał *Das Wochenende mit Deutsch – Weekend z językiem niemieckim*. Z założenia była propozycją skierowaną głównie do uczniów klas drugich – z zaproszenia skorzystało 19 osób – ale w spotkaniu wzięli udział również uczniowie klasy trzeciej (3 osoby) oraz trójka uczniów klasy szóstej Szkoły Podstawowej w Gietrzwałdzie.

Do spędzenia dwóch dni w szkole wcale nie trzeba było ich namawiać. Wszyscy stawili się z plecakami i śpiworami w piątek o godzinie 15.00. Nocleg w klasach, w których do

południa siedziało się w ławkach lub stało przy tablicy, dla każdego stał się zupełnie nowym przeżyciem i nie lada atrakcją.

Głównym celem edukacyjnym imprezy było pogłębienie wiedzy i umiejętności związanych z językiem niemieckim, osiągnięte przez liczne gry i zabawy dydaktyczne. Nie mniej ważne miejsce zajmowały cele wychowawcze, wśród których wyróżniłyśmy między innymi: pogłębienie więzi między uczniami różnych klas, rozwijanie umiejętności „zdrowej” rywalizacji oraz poczucia odpowiedzialności za grupę.

Spotkanie weekendowe zostało przez nas starannie zaplanowane. Rodzice uczniów zostali poproszeni o podpisanie pisemnej zgody na udział dziecka w *Weekendzie...*, akceptację kosztów związanych z imprezą (25 zł – kwota w całości przeznaczona na wyżywienie) oraz o odebranie dziecka po spotkaniu o określonej godzinie. Sami uczestnicy byli zobowiązani do przyniesienia śpiworów, kapci, artykułów higienicznych i przyborów do malowania. Zostały zakupione artykuły żywnościowe przeznaczone na trzy posiłki (kolacja – piątek, śniadanie i obiad – sobota), ustalono dodatkowy dyżur pań kucharek w związku z koniecznością przygotowania obiadu. Impreza rozpoczęła się planowo, czyli w piątek o godzinie 15.15. Rozkład zajęć był następujący:

Piątek:

godzina	zajęcia
15.15 – 16.15	Organizacja (przyniesienie materacy z sali gimnastycznej, rozlokowanie ich w salach lekcyjnych, przydział uczestników do poszczególnych sal, wspólne ustalenie reguł „weekendowych” itp.)
16.15 – 16.45	Zabawy integracyjne
16.45 – 17.00	Ogłoszenie konkursu na wiersz o Niemczech

¹⁾ Jolanta Wilga jest germanistką, Anna Afanasjew pedagogiem szkolnym a Katarzyna Krawcewicz polonistką w Gimnazjum Gminnym w Gietrzwałdzie.

17.00 – 18.00	Przygotowanie, zjedzenie kolacji i posprzątanie kuchni (przygotowanie – pierwsza grupa, posprzątanie – druga grupa, pozostałe grupy czas wolny)
18.00 – 18.45	Test gramatyczny (możliwe przedłużenie do 19.00)
19.00 – 19.30	Zabawy integracyjne
19.30 – 20.00	Czas wolny
19.30 – 22.00	Dyskoteka
22.00	Projekcja filmu
Wspólnie ustalona godzina	Cisza nocna

Sobota:

godzina	zajęcia
8.00 – 8.30	Pobudka + toaleta
8.30 – 9.30	Przygotowanie, zjedzenie śniadania i posprzątanie kuchni (dwie grupy, które miały wcześniej wolne)
9.30 – 10.00	Zabawy integracyjne
10.00 – 11.00	Podróż palcem po mapie
11.00 – 11.45	Czas wolny
11.45 – 12.20	Nauka piosenki
12.20 – 12.30	Przedstawienie wyników testu gramatycznego
12.30 – 13.00	Czas wolny
13.00 – 14.00	Obiad
14.00 – 14.30	Zabawy integracyjne
14.30 – 15.00	Rozstrzygnięcie konkursu na wiersz o Niemczech
15.30 – 16.00	Dalsza nauka piosenki
16.00 – 17.00	Posprzątanie sal (pakowanie, wynoszenie materacy, sprzątanie itp.)
17.00 – 17.30	Zabawy integracyjne + wypełnienie ankiety podsumowującej
17.30	Odjazd uczestników

Uczniowie zostali zakwaterowani w dwóch salach Gimnazjum: oddzielnie dziewczęta i chłopcy. Po zebraniu się w holu, gdzie sami uczestnicy ustawili stoliki i krzesła, tworząc miejsce pracy warsztatowej, nastąpiło wspólne ustalanie reguł „weekendowych”. Każdy z uczniów wypisał na samoprzylepnej karteczce zasadę (ewentualnie zasady) jego zdaniem priorytetową, jaka powinna obowiązywać podczas piątkowo-sobotniego spotkania. Kartki zostały zebrane, głośno odczytane i po zaakceptowaniu przez wszystkich uczestników oraz organizatorów naklejone na specjalnej tablicy, spełniającej od tego momentu

rolę regulaminu imprezy. Regulamin ten podpisali wszyscy uczestnicy spotkania.

Propozycje uczniów dotyczyły przede wszystkim spraw wychowawczo-organizacyjnych, np. „*gdy jeden mówi – reszta słucha*”, „*nie opuszczamy budynku szkoły*”, „*nie palimy papierosów*” itp. Następnie drogą losowania uczniowie zostali podzieleni na grupy noszące nazwy znanych miast niemieckiego obszaru językowego: Bremen, Zürich, Salzburg, Leipzig, Stuttgart, tworząc w ten sposób pięć pięcio-osobowych zespołów. Każdy z uczniów losował identyfikator z nazwą miasta i miejscem na wpisanie swojego imienia i nazwiska. Identyfikator był noszony aż do zakończenia imprezy. Członkowie grup mieli „zbierać” punkty dla swoich zespołów podczas czterech konkurencji. Ta część spotkania wzbudziła wyjątkowo silne emocje wśród uczestników, ale ostatecznie idee integracji i zdrowego współzawodnictwa zwyciężyły, wprowadzając harmonię we wzajemnych stosunkach.

Kolejny punkt programu świetnie pasował do nowej sytuacji. Były nim zabawy integracyjne. Wszyscy uczniowie i opiekunowie zebrali się w sali, gdzie w jednym wielkim kręgu, często trzymając się za ręce, w różnych grach stopniowo zacieśniali więzy grupowe. A wszystko w atmosferze radosnej, dobrej zabawy. Gry, jakie zostały wykorzystane w tej części to m.in. *Węzeł gordyjski*, *Sieć*, *Rozpoznawanie granic*.

Biorąc pod uwagę zaangażowanie całej grupy i nastrój towarzyszący zajęciom, zdecydowaliśmy się nieco przedłużyć czas przeznaczony na ten punkt programu. Zabawy integracyjne zakończyły się przed samą kolacją. Posiłek został dość sprawnie przygotowany, a następnie wszyscy zasiedli do wspólnego wielkiego stołu na którym królowały parówki na ciepło – akcent mający nawiązywać do upodobań kulinarnych naszych niemieckojęzycznych sąsiadów (słynne *Bratwurstchen* zamienione z przyczyn ograniczonego dostępu do grilla na *Kochwurstchen*).

Po zjedzeniu kolacji i uporządkowaniu jadalni (kolejna grupa) nadszedł czas na ogłoszenie konkursu pod tytułem: *Auch du kannst ein Dichter werden! – I ty możesz zostać poetą!* Uczniowie otrzymali opracowany przez nas regulamin zawierający wskazówki, jakimi mieli się wspierać przyszli poeci, tworząc wiersz o tematyce związanej z Niemcami, językiem

niemieckim, kulturą naszych sąsiadów zza Odry. W grę wchodziły również dowcipnie ukazane stereotypy o Niemcach i polsko-niemieckich relacjach. Każda grupa została zobowiązana do napisania jednego wiersza określonej długości. Termin oddania utworów do krytycznej analizy jurorów (czyli nas – opiekunek) upływał w po- łudnie następnego dnia.

Regulamin konkursu na wiersz o tematyce niemieckiej *Auch du kannst ein Dichter werden*

Konkurs ten obejmuje wszystkie tematy, które w jakikolwiek sposób łączą się z Niemcami. Zatem wiersz może dotyczyć historii Niemiec, obyczajów niemieckich, społeczeństwa niemieckiego, języka, lekcji języka niemieckiego, stereotypów związanych z naszym postrzeganiem Niemców, osiągnięć gospo- darczych i kulturowych naszych sąsiadów.

Jeśli utwór nie nawiąże do wymienionej tema- tyki – nie będzie podlegał ocenie.

Wymogi, jakie powinien spełniać wiersz:

- ▶ musi mieć przynajmniej trzy zwrotki 5 – 10 p (minimum 12 wersów),
- ▶ powinien zawierać rymy, 5 – 10 p
- ▶ musi przedstawiać wyraźną myśl 0 – 10 p przewodnią,
- ▶ powinien mieć trafnie dobrany tytuł, 0 – 5 p
- ▶ bardzo pożądane są akcenty humory- 0 – 10 p styczne w wierszu.

Maksymalna liczba punktów 45.

Wiersz należy oddać organizatorom do godziny 12.30.

Następny punkt zajęć miał nieco bardziej „szkolny” charakter. Był nim bowiem test gramatyczno-leksykalny *Überprüfe dich selbst! – Sprawdź się sam!*. Do tego niełatwego zadania uczniowie podeszli z dużym (o dziwo) zapałem. Pisanie odbywało się we wcześniej już wykorzystywanej „warsztatowej” części holu szkolnego. Test składał się z zadań gramatycznych, leksykalnych, jak rów- nież komunikacyjnych, np. napisanie odpowiedzi w formie maila do koleżanki, która szuka osoby do korespondencji. Było również ćwiczenie na rozumienie tekstu czytanego.

Po bardzo intensywnym wysiłku intelek- tualnym nadszedł czas relaksu. Niestety, z racji pewnych przesunięć czasowych nie odbyła się druga tura zabaw integracyjnych (zbyt późna pora), ale kolejny punkt programu – dyskoteka – bardzo się wszystkim podobał. Dwie godziny wyginania ciała na wszystkie możliwe sposoby

spowodowały, że z przyjemnością (na leżąco), podjadając słone paluszki, obejrzelśmy film w wersji niemieckiej *Renn Lola, renn*. Szczęśliwie tekst w języku polskim na dole ekranu pomógł niektórym uczniom lepiej zrozumieć sens.

Po projekcji filmu i krótkiej rozmowie z pedagogiem na temat sensu przekazu filmu nastąpiły przygotowania do ciszy nocnej, usta- lonej na godzinę 24.15. Nie było to łatwe, gdyż uczestnikom przedstawiliśmy jeszcze wyniki testu. Przeważająca część uczniów zdobyła wy- soką liczbę punktów, co przyniosło dużo radości zarówno piszącym, jak i nam – sprawdzającym prace opiekunom.

Każdy z pięciu zespołów mógł wpisać do swojej tabeli współzawodnictwa taką liczbę punktów, jaką stanowiła średnia punktów zdobytych przez wszystkich członków zespołu. W ten sposób już pierwszego dnia została roz- strzygnięta pierwsza konkurencja.

Nietypowe miejsce i warunki, nieco- dzienne towarzystwo (między innymi opiekunki w śpiworach na podłodze korytarza, znane dotąd głównie z zajęć lekcyjnych), sprawiły, że młodzież miała ogromne kłopoty z zaśnięciem. Nadmiar emocji skrócił noc do minimalnych rozmiarów, a następny dzień też był przecież pełen wrażeń.

Pobudka oraz przygotowanie i zjedzenie śniadania przebiegały zgodnie z planem. Około godziny 10 rozpoczęła się kolejna konkurencja, bardzo rozbudowana i jednocześnie gruntownie sprawdzająca wiedzę o Niemczech, Niemcach i języku niemieckim (z nawiązaniem do innych krajów niemieckojęzycznych) – *Miejsce spotkania – Berlin – Treffpunkt Berlin*. Celem konkurencji było dotarcie na grze planszowej do „mety”, którą stanowiła kawiamia „Julia” w „Berlinie”. Była to konkurencja wymagająca od nas wielu przygotowań i przemyśleń. W tej części progra- mu niezbędny stał się laptop, projektor multime- dialny i duża mapa Niemiec tworząca tło gry.

Regulamin gry *Treffpunkt Berlin*

1. *Treffpunkt Berlin* to gra planszowa zawierająca 40 pól.
2. Grę rozpoczyna grupa, która wyrzuciła największą liczbę oczek, następnie grupa z kolejną najwyższą liczbą itd.
3. Wygrywa grupa, która najszybciej dotrze do celu, jakim jest kawiamia *Julia* na przedmieściach Berlina (Zapraszamy na herbatkę i ciastka! – Organizatorzy).

4. Aby utrzymać się na polu wyrzuconym kostką, grupa odpowiada na pytanie, którego numer losuje. Za prawidłową odpowiedź grupa otrzymuje 3 punkty. Za nieprawidłową pozostaje na miejscu, z którego wyrzucała kostkę. W przypadku błędnej odpowiedzi inna grupa ma szansę podania prawidłowej. Otrzymuje wtedy 2 punkty. Możliwe jest otrzymanie tzw. „półpunktów”, gdy odpowiedź była w połowie poprawna. Jeśli do odpowiedzi dodatkowej zgłosi się więcej niż jedna grupa, odpowiada grupa, która zgłosiła się jako pierwsza. W przypadku, gdy są wątpliwości do kolejności zgłoszenia, decyduje losowanie. Jeśli grupa udzielająca odpowiedzi dodatkowej odpowie błędnie, prowadzący udziela poprawnej odpowiedzi i następuje przejście do kolejnego pytania.
5. Grupy mają minutę na rozpoczęcie odpowiedzi od chwili, kiedy czytający zada pytanie: *Czy są jakieś wątpliwości?*
6. Uwaga! Niektóre pytania są podchwytliwe! Przy niektórych wystarczy odpowiedzieć na np. dwa z podanych przykładów. Grupa sama decyduje, które chce podać.
7. Pola z nazwą miejscowości kryją niespodziankę!

Zawodnicy mieli minutę na rozpoczęcie odpowiedzi od chwili, kiedy czytający zadał pytanie. Pytania różniły się stopniem trudności. Niektóre, choć proste były bardzo podchwytliwe! Dotyczyły zagadnień z kultury, historii, polityki krajów niemieckojęzycznych. Między nimi były również pytania czysto językowe: gramatyczne i leksykalne. Na mapie znajdowały się także pola z nazwą miejscowości – te miejsca kryły niespodziankę! Grupy, które natrafiły na takie pole, musiały wykazać się sprawnością fizyczną, np. zrobić po 5 przysiadów lub błysnąć formą intelektualną, np. przeliterować nazwę swojej grupy od końca! Gra zakończyła się w umownej kawiarń, gdzie uczestnicy mogli częstować się już nie umownymi, lecz najprawdziwszymi łąkociami (i to w dużych ilościach).

Konkurencja okazała się na tyle emocjonująca, że znów nastąpiło przesunięcie w programie. Zamiast czasu wolnego (przy ogólnej akceptacji grupy) odbyła się krótka wycieczka do GOK-u²⁾, gdzie odbywały się trzydniowe I Gminne Targi Rękodzieła – impreza barwna, interesująca, poszerzająca wiedzę o kulturze, tradycji i historii najbliższych okolic. Młodzież miała okazję obejrzeć, jak pracuje się na warsztacie tkackim, poznać lokalnych artystów ludowych, a nawet spróbować warmińskich

łąkoci. Aby nie umknęła gdzieś idea imprezy *Das Wochenende mit Deutsch*, organizatorka targów zwracała się do grupy właśnie w języku niemieckim. Swą wizytę w GOK-u uczniowie zakończyli wpisem do książki pamiątkowej.

Po powrocie i zjedzeniu pysznego obiadu przygotowanego przez nasze panie kucharki nastąpiła chwila relaksu – krótki czas wolny, po czym wszyscy przystąpili do kolejnych zajęć – *Singe mit – Śpiewaj z nami*. Każdy z uczestników otrzymał przygotowany wcześniej tekst piosenki *Der Graf* zespołu *Die Ärzte*. Jednak, aby nie było zbyt łatwo, tekst został wcześniej pocięty na wąskie paski i należało je odpowiednio poukładać słuchając jednocześnie odtwarzanego z magnetofonu utworu. Zabawa okazała się świetna, tym bardziej, że piosenka traktowała o pewnym nietypowym wampirze cierpiącym na nadmiar „człowieczeństwa”.

Ta część spotkania nie zawierała elementu współzawodnictwa, ale potem nastąpiło rozstrzygnięcie konkursu literackiego. Przedstawione utwory spełniały wymogi konkursowe, choć jeden z wierszy zawierał zbyt dosadne, graniczące z wulgarnością określenia, co stało się przyczyną przyznania zespołowi punktów ujemnych. W konkurencji tej największym talentem obserwatorsko-poetyckim wykazała się grupa nosząca nazwę Zürich, która lekko i dowcipnie ujęła temat naszych sąsiedzkich stosunków z Niemcami.

Niemiec Polak dwa bratanki!

Niemiec Polak dwa bratanki,
Piją browar z jednej szklanki.
Już w tym kuflu nie ma pianki,
Więc idziemy do barmanki.
Już Mercedes daje w przodzie,
Syrenka dogonić go nie może.
Po drodze Aldika mijają,
I na zakupy ojraiki wydają.
Haribo słodczyce produkują,
Dzieci je chętnie kupują,
Bo im bardzo smakują,
Ale zęby szybko psują.

Czas biegł nieubłaganie, więc należało niezwłocznie przystąpić do kolejnego punktu spotkania *So war's! – Tak było!*. Pod tym hasłem krył się konkurs plastyczny na rysunek związany z naszym *Weekendem*. Warunki, jakie musiała

²⁾ Gminny Ośrodek Kultury w Gietrzwałdzie.

spełniać prace, zostały zawarte w kolejnym krótkim regulaminie konkursowym.

Regulamin oceny prac plastycznych So war's:

Prace powinny być tematycznie związane z imprezą *Das Wochenende mit Deutsch – Weekend z językiem niemieckim*.

Technika prac – dowolna.

Komisja bierze pod uwagę:

- ▶ estetykę wykonania pracy,
- ▶ zgodność pracy z podanym tematem,
- ▶ kompozycję pracy, jej sugestywność, czyli „czytelność”,
- ▶ zachowanie odpowiednich proporcji w przedstawionym obrazie (ogólna harmonia),
- ▶ kolorystykę pracy:
- ▶ właściwy dobór barw adekwatny do przedstawionego tematu),
- ▶ nowatorstwo kolorystyczne (interesujące rozwiązania w sferze barw).

Każdy z punktów jest oceniany od 1 do 10. Maksymalna liczba punktów – 50.

Poszczególne zespoły miały stworzyć pracę – na szarym papierze, dużego formatu – możliwie nośną treściowo, czytelną, interesującą i tematycznie związaną z imprezą. Technika mogła być dowolna. Powstały prace o charakterze plakatowym, w ciekawy sposób łączące polskie i niemieckie akcenty. Ponieważ poziom był wysoki i wyrównany, każdy z zespołów został nagrodzony taką samą, maksymalną liczbą punktów.

Nastąpiło podsumowanie całej imprezy. Klasyfikacja końcowa pozwoliła na wyłonienie liderów – byli nimi członkowie zespołu *Leipzig*, którzy zdobyli 185,5 pkt. Kolejne miejsce zajęły: *Zürich*, *Stuttgart*, *Bremen* i *Salzburg*.

Tabela rankingowa

	Stuttgart	Leipzig	Bremen	Zürich	Salzburg
Auch du kannst ein Dichter werden	22,0	43,0	36,0	45,0	30,0
Treffpunkt Berlin	50,0	37,5	33,5	40,5	36,0
Überprüfe dich selbst	45,1	55	47,5	46,1	47,8
So war's!	50,0	50,0	50,0	50,0	50,0
zusammen	167,1	185,5	167,0	181,6	163,8

Dla nas organizatorek było niezwykle istotne osiągnięcie wszystkich założonych celów, zwłaszcza wychowawczych. Podsumowując spotkanie, podkreślałyśmy, że na uznanie zasługuje postawa wszystkich uczniów, bowiem każdy wykazał się wielkim zaangażowaniem, nie zapominając ani na chwilę o dobrej zabawie i integracji z innymi. „Hip, hip, hurra!”, wzajemne gratulacje uczniów dowiodły, że panowała naprawdę „zdrowa” rywalizacja między nimi. Uczestnicy otrzymali pamiątkowe dyplomy wraz z małą „pracą domową” – rozszyfrowaniem słów Johanna Wolfganga von Goethe „*Wer fremde Sprachen nicht kennt, weiß nichts von seiner eigenen.*” Na osłodę dostali „kafareczek Austrii” w postaci słodkich alpejskich upominków.

Chcąc „na gorąco” uzyskać od uczniów opinie o imprezie, o jej mocnych, ale także słabych stronach, poprosiłyśmy o wypełnienie ankiet podsumowujących.

Ankieta

Spędziłaś/Spędziłeś *Weekend z językiem niemieckim* w dość niecodzienny sposób. Spróbuj odpowiedzieć na kilka pytań i podzielić się swoimi spostrzeżeniami. Są one dla nas bardzo ważne. Jeśli chcesz, nie musisz się podpisywać.

1. Czy spędzenie „Weekendu z językiem niemieckim” było Twoją decyzją, czy namówiła cię do tego inna osoba?
 - a) moja decyzja
 - b) inna osoba (kto?
2. Zaznacz, czy podobały ci się proponowane przez nas zajęcia. (0 – nie podobały mi się, 6 – bardzo mi się podobały)
 - a) test „Überprüfe dich selbst”
 - b) gra *Treffpunkt Berlin*
 - c) konkurs literacki *Und du kannst ein Dichter werden!*
 - d) piosenka *Der Graf*
 - e) konkurs plastyczny *So war's!*
3. Czy uważasz, że pytania w grze planszowej *Treffpunkt Berlin* były:
 - a) łatwe
 - b) trudne
 - c) dostosowane do Twojej wiedzy
 - d) inna możliwa odpowiedź
4. Czy tempo realizacji poszczególnych zajęć było:
 - a) za wolne
 - b) właściwe
 - c) za szybkie
 - d) inna możliwa odpowiedź
5. Zaznacz od 1 do 4 – według ważności, jakie aspekty spotkania były dla ciebie najważniejsze:

- a) spotkanie z innymi uczniami
 - b) nabycie wiedzy
 - c) sprawdzenie samego siebie
 - d) miłe spędzenie czasu
 - e) inna możliwa odpowiedź
6. Czy uważasz, że takie spotkanie należy kontynuować w następnych latach. Jeśli tak, z jaką częstotliwością?
- a) tak (jak często?
 - b) nie
- Dziękujemy**

W ankiecie podkreślali, że dla nich najważniejsze było spotkanie z kolegami, sprawdzenie siebie i swoich wiadomości, poznanie czegoś nowego. Wyniki ankiety, choralne, spontaniczne „dziękujemy” powtarzane wielokrotnie i natychmiastowe prośby o powtórzenie spotkania świadczą, że szkoła nie musi być tylko straszakiem wypełnionym obowiązkowymi lekcjami. Czasami może spełniać rolę drugiego domu. Warto o tym pomyśleć.

(listopad 2005)

Małgorzata Korczyńska¹⁾

Leżajsk

Śpiewają Okudźawę!

Już sam tytuł dla niewtajemniczonych jest dziwny, może nawet trącić myszką, a może w czasach ekspansji kultury anglosaskiej jest po prostu nie na czasie? A jednak!

W grudniu 2004 r. w Zespole Szkół Technicznych w Leżajsku miało miejsce wydarzenie dla nas niezwykle. Gościliśmy Jerzego Janusza Fąfara – poetę, prozaika, scenarzystę, dziennikarza, znawcę i wielbiciela literatury rosyjskiej. Ten wybitny laureat wielu nagród przemierzył świat promując twórczość literacką. Stając w poetyckie szranki ze znakomitymi mistrzami pióra wielokrotnie zwyciężał, choćby zdobywając ostatnie Grand Prix w Sopocie na festiwalu Polskiego Radia i Telewizji *Dwa Teatry*, pokonując tym samym m. in. Vaclava Havla.

Organizatorów spotkania nurtowała myśl o tym, jak pomysł spotkań z polskim poetą, który będzie opowiadał o swojej wielkiej pasji – literaturze rosyjskiej, zostanie przyjęty przez młodzież? Pomysł chwycił. W nowiutkiej sali konferencyjnej leżajskiego technikum, wyposażonej w nowoczesny sprzęt oświetleniowy, w swoistej grze świateł, potęgującej klimat imprezy, poeta opowiadał o swoich fascynujących związkach z Rosją. W opowieści, jak żywe, pojawiały się postacie Aleksandra Sołżenicyna – twórcy dzieła o bezwzględnych radzieckich gułagach, Borysa Pasternaka – laureata Nagrody Nobla, autora

słynnego *Doktora Żywago*, Anny Achmatowej – autorki *Requiem*, przesyconego cierpieniem ofiar totalitaryzmu i ich beznadziejną walką z systemem, Włodzimierza Wysockiego – z jego determinacją buntownika, czy Bułata Okudźawy – mistrza filozofów i poetów. Opowieść obfitowała w dziesiątki pasjonujących anegdot z życia pisarzy, które były przyjmowane z coraz większym zainteresowaniem przez młodzież. Spotkanie było pełne wielu cennych rad dotyczących umiejętności przyjmowania literatury przez odbiorców, która jest, według J. Fąfary, „nie tym co piszemy, ale tym, co dzieje się w duszy czytelnika dopiero po przeczytaniu dzieła”.

Jerzy J. Fąfara nie przybył na spotkanie sam. Przyjechał razem z Wacławem Kaletą, znakomitym tłumaczem oraz interpretatorem poezji Bułata Okudźawy, który wystąpił z recitalem jego pieśni. Właśnie twórczość Okudźawy stała się elementem, który już w czasie przygotowywania imprezy zainteresował młodych ludzi do tego stopnia, że zdecydowali się wystąpić z pieśniami wielkiego poety podczas kolejnych spotkań.

Uczniowie zachęteni „nową falą”, jaką w ich żargonie okazała się twórczość Okudźawy i Wysockiego, domagali się kolejnych spotkań z literaturą rosyjską. W lutym 2005 r. zebraliśmy się ponownie: poeta z Rzeszowa, zaproszeni goście, nauczyciele oraz bohaterowie dnia – uczniowie,

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka rosyjskiego w Zespole Szkół Technicznych w Leżajsku.

3. Wer war Reichskanzler:
 a) Biedermeier, b) Bismarck,
 c) Brandt, d) Brecht
4. Die Gesetze in der BRD werden beschlossen vom:
 a) Bundestag, b) Bundesrat,
 c) Landtag, d) Bundeskanzler
5. Was ist keine Landeshauptstadt:
 a) Hessen, b) Schwerin,
 c) Hannover, d) Saarbrücken
6. Deutschlands größte Insel heißt:
 a) Helgoland b) Sylt
 c) Rügen d) Usedom
7. Alte und neue Pinakothek befinden sich in:
 a) Berlin, b) Stuttgart,
 c) München, d) Potsdam
8. Der größte Flughafen Deutschlands befindet sich in:
 a) Berlin, b) Frankfurt-Main,
 c) Köln, d) Hamburg
9. Der höchste deutsche Berg heißt:
 a) Brocken, b) Zugspitze,
 c) Feldberg, d) Großer Arber
10. Dresden liegt an der:
 a) Elster, b) Elbe,
 c) Saale, d) Spree
11. Mit welchem Komponisten sind die Bayreuther Festspiele verbunden:
 a) Johann Sebastian Bach,
 b) Ludwig van Beethoven,
 c) Richard Wagner,
 d) Georg Friedrich Händel
12. Welcher See verbindet drei deutschsprachige Länder:
 a) Bodensee, b) Müritz,
 c) der Genfer See, d) der Züricher See
13. Nennen Sie die größte schweizerische Stadt:
 a) Bern, b) Zürich,
 c) Basel, d) Genf
14. Südtirol liegt in:
 a) Deutschland, b) der Schweiz,
 c) Österreich, d) Luxemburg
15. Der weltberühmte St. Stephansdom ist das Wahrzeichen von:
 a) Wien, d) Genf,
 c) Ulm, d) Vaduz
16. Deutsch, Französisch, Italienisch und Rätomanisch spricht man in:
 a) der Schweiz, b) Österreich,
 c) Luxemburg, d) Lichtenstein
17. Welches deutschsprachige Land ist ein Fürstentum:
 a) Luxemburg, b) die Schweiz,
 c) Liechtenstein, d) Österreich
18. Reiner Werner Fassbinder, Werner Herzog, Volker Schlöndorff und Wim Wenders sind Namen von:
 a) Politikern, b) Sportlern,
 c) Musikern, d) Filmregisseuren

Klucz: 1-b, 2-b, 3-b, 4-a, 5-a, 6-c, 7-c, 8-b, 9-b, 10-b, 11-c, 12-a, 13-b, 14-c, 15-a, 16-a, 17-c, 18-d.

Opracowując test, celowo wybieraliśmy pytania o różnym stopniu trudności z różnych dziedzin krajoznawstwa: geografii, historii, polityki, kultury, języka. Uznaliśmy, że absolwenci szkół średnich od wielu lat uczący się języka niemieckiego (tacy zgłosili się w pierwszej kolejności do uczestnictwa w *Turnieju*) powinni posiadać wiedzę kulturoznawczą i realizmową, ponieważ uwzględnienie elementów wiedzy w zakresie kultury i realiów obszaru obcojęzycznego stanowi wymóg programowy w polskim szkolnictwie. Tematyka krajoznawcza jest również zawarta w programie nauczania języka niemieckiego na wszystkich poziomach lektoratu Studium.

Przy układaniu testu przypuszczaliśmy, że studenci z Wydziału Architektury będą lepiej odpowiadać na pytania z zakresu kultury, co nie znalazło potwierdzenia w analizie wyników – często lepiej na tego rodzaju pytania odpowiadali studenci Wydziału Elektroniki. Rozpowszechniony pogląd, że mężczyźni lepiej od kobiet orientują się w polityce i geografii, też nie znalazł potwierdzenia. Studentki odpowiadały z reguły lepiej od studentów na tego typu pytania. Nie potwierdziło się również nasze założenie, że studenci, którzy przez dłuższy czas przebywali w Niemczech, na przykład na stypendium lub którzy mają w Niemczech rodzinę czy pochodzą z niemieckojęzycznych rodzin, powinni uzyskać więcej punktów z testu krajoznawczego niż ich koledzy, którzy wiedzę o tych krajach mają tylko z lekcji języka niemieckiego, historii, literatury i innych przedmiotów z programu szkolnego oraz z mediów.

Co ciekawe, prawie wszyscy uczestnicy *Turnieju* mieli więcej problemów z pytaniami dotyczącymi Niemiec, a nie Austrii, Szwajcarii, Luksemburga i Lichtensteinu, co według nas było zaskakujące ze względu nawet na więk-

szą ilość materiału poświęconego Niemcom w podręcznikach do nauki języka niemieckiego. Z pewnością można jednak powiedzieć, że osoby, które z całego testu pisemnego otrzymały większą od innych liczbę punktów, również w miniteście krajoznawczym miały więcej poprawnych odpowiedzi, co świadczyło o ich ogólnie dobrym przygotowaniu do *Turnieju*. Zadanie sprawdzające wiedzę o krajach niemieckojęzycznych zostało uznane przez uczestników za najtrudniejsze z całej części pisemnej, dlatego analizie tego zadania poświęciliśmy po zakończeniu *Turnieju* szczególną uwagę [3].

Do ustnego etapu zakwalifikowało się 16 studentów, którzy na podstawie tematów wcześniej umieszczonych na stronie internetowej Studium przygotowywali odpowiedzi na 20 pytań związanych z problemami życia codziennego i 20 zagadnień z dziedziny nauki, techniki, kultury oraz historii. Podczas odpowiedzi na wylosowane pytania i tematy wielu studentów zaprezentowało bardzo wysokie umiejętności komunikacyjne w języku niemieckim i ciekawy sposób przedstawienia omawianych problemów. Poziom uczestników ustnego etapu był bardzo wyrównany, dlatego komisja miała trudności przy wyborze laureatów i podziale nagród. Po burzliwej dyskusji, uwzględnieniu wyników testu pisemnego i *czynników ekstralingwistycznych* laureatami pierwszej edycji *Turnieju* zostali: Aleksandra Rudek z II roku Wydziału Elektroniki, Justyna Hurek z I roku i Ewa Kaleta z II roku Wydziału Chemicznego. Zwycięzcy otrzymali nagrody: kursy językowe, premie pieniężne, słowniki i książki. Rezultaty *Turnieju* potwierdziły trafność pomysłu organizacji takiej imprezy na uczelni technicznej i słuszność decyzji o możliwości uczestnictwa w *Turnieju* studentów I roku, którzy mieli spore osiągnięcia³⁾.

Ponieważ opinie studentów o *Turnieju* były bardzo pozytywne i wielu z nich zgłaszało chęć udziału w kolejnej edycji, w 2005 r. zorganizowaliśmy *Otwarty turniej języka niemieckiego*, do uczestnictwa w którym zaprosiliśmy studentów innych uczelni wrocławskich. Oprócz studentów Politechniki Wrocławskiej w turnieju uczestniczyli przedstawiciele Akademii Medycznej. Tym razem etap kwalifikujący do

uczestnictwa w *Otwartym turnieju* odbywał się na uczelniach macierzystych na podstawie wspólnego testu przygotowanego przez komisję organizacyjną. Jak w roku poprzednim test składał się z czterech części. Ze względu na to, że z ubiegłorocznych zadań krajoznawczych dotyczących wszystkich krajów niemieckojęzycznych najwięcej problemów sprawiły uczestnikom pytania związane z realioznawstwem Niemiec, postanowiliśmy w drugiej edycji skupić uwagę studentów wyłącznie na tej tematyce i podaliśmy źródła informacji, które mogą być pomocne przy opanowaniu zagadnień z tego zakresu.

W teście kwalifikacyjnym zaproponowaliśmy monotematyczny minitest:

Bundesländer und Städte Deutschlands

1. An der Ostsee liegt:
a) Stuttgart, b) Koblenz,
c) Leipzig, d) Kiel
2. Schloss Sanssouci, die ehemalige Residenz des Königs Friedrich II., befindet sich in:
a) Potsdam, b) Köln,
c) Bonn, d) München
3. Die größte Fläche von allen Bundesländern hat:
a) Baden – Württemberg,
b) Bayern,
c) Rheinland – Pfalz,
d) Niedersachsen
4. Die Bundesbank hat ihren Sitz in:
a) Berlin, b) Düsseldorf,
c) Frankfurt am Main, d) Dortmund
5. Was ist keine Landeshauptstadt:
a) Hessen, b) Mainz,
c) Hannover, d) Saarbrücken
6. Wo werden Autos nicht produziert:
a) Eisenach, b) Wolfsburg,
c) Baden-Baden, d) Ingolstadt
7. Welches Bundesland liegt wie Insel mitten in einem anderen Bundesland:
a) Brandenburg,
b) Bremen,
c) Saarland,
d) Nordrhein-Westfalen
8. Welche Stadt nennt man „Elbflorenz“:
a) Erfurt, b) Magdeburg,
c) Hamburg, d) Dresden
9. Der Rhein trennt zwei Landeshauptstädte voneinander:

³⁾ W lektoratach Studium biorą udział tylko studenci od II do V roku studiów, studenci I roku nie mogą w nich uczestniczyć.

- a) Mannheim und Ludwigshafen,
 - b) Mainz und Wiesbaden,
 - c) Köln und Düsseldorf,
 - d) Bremen und Hamburg
- 10.** In welchem Bundesland, das auch „das grüne Herz Deutschlands“ genannt wird, übersetzte Martin Luther 1521 die Bibel ins Deutsche:
- a) Sachsen, b) Sachsenanhalt,
 - c) Thüringen, d) Bayern
- 11.** Wahrzeichen von Berlin ist:
- a) Adler, b) Pferd,
 - c) Löwe, d) Bär
- 12.** Die älteste Universität in Deutschland befindet sich in:
- a) Berlin, b) Heidelberg,
 - c) München, d) Trier
- 13.** Die Hauptstadt von Mecklenburg-Vorpommern heißt:
- a) Rostock, b) Schwerin,
 - c) Bremen, d) Hamburg
- Klucz:** 1-d, 2-a, 3-b, 4-c, 5-a, 6-c, 7-b, 8-d, 9-b, 10-c, 11-d, 12-b, 13-b.

Do rywalizacji o tytuł zwycięzcy w finale *Otwartego turnieju* zakwalifikowano 20 studentów (15 z Politechniki i 5 z Akademii Medycznej). Etapy pisemny i ustny, w których brali udział wszyscy finaliści, odbywały się w Studium Politechniki. Tym razem test pisemny zawierał różne zadania o podwyższonym stopniu trudności (m.in. zwroty potoczne, wyrażenia nominalne, idiomy, związki frazeologiczne, powiedzenia, przysłowia), również teksty ze względu na różnice wiedzy fachowej uczestników miały charakter ogólnojęzykowy i popularyzacyjny. Tematyce krajoznawczej była poświęcona część ustna. Każdy student przygotował 10-minutową prezentację na jeden z zaproponowanych tematów:

1. Tourismus in Deutschland: kann man Lust auf Deutschland bekommen?
2. Interessante Reise- und Ausflugsziele in den deutschsprachigen Ländern.
3. Deutschland: ein hochentwickelter Staat oder die Gesellschaft ohne Zukunft?
4. Tipps und Ratschläge für einen polnischen Studenten, der eine Reise per Anhalter durch deutschsprachige Länder plant.
5. Vater Rhein wird wieder rein.
6. Architektonische Besonderheiten von Berlin, Wien und Bern.
7. Sehenswertes in Berlin.

8. Die Weltstadt Wien.
9. Dresden – Perle des Barock.
10. München – Kunststadt mit Herz.
11. Die Mozartstadt Salzburg.
12. Ferienland Schweiz.
13. Die Bundesstadt Bern.
14. Lüneburger Heide als Fülle verschiedener Landschaften.
15. Geschichtsträchtige Region Rheintal/Rheingau.
16. Fränkische Schweiz – freundliche Ferienlandschaft zwischen Nürnberg und Bayreuth.
17. Die „Romantische Strasse“ – eine der bekanntesten Touristenstrassen in Deutschland.
18. Schwarzwald – weltberühmte Landschaft geprägt von märchenhafter Romantik.
19. Bodensee – Reichtum an Naturschönheiten und Zeugnissen aus Kultur und Geschichte.
20. Allgäu mit seinem Wintersportangebot und seinen barocken Kulturdenkmälern ist eine Reise wert.
21. Chiemsee, das „Bayerische Meer“ genannt als Touristenattraktion inmitten einer reizvollen und fruchtbaren Landschaft Bayerns.

Z dużym zainteresowaniem i ciekawością komisja wysłuchiwała przygotowanych przez finalistów referatów. Mimo to, że tematy powtarzały się (np. było kilka referatów o Jeziorze Bodeńskim i Szwarzwaldzie), autorzy przedstawiali zupełnie inne aspekty tematu i udowodnili, że korzystając z tych samych źródeł kreatywnie podchodzą do materiału i potrafią odzwierciedlić w języku obcym własne zainteresowania i indywidualny styl prezentowania zdobytej informacji. Wszystkie referaty były ocenione bardzo wysoko zarówno pod względem merytorycznym i językowym, jak i atrakcyjności wizualnej.

Laureatami *Otwartego turnieju języka niemieckiego* w 2005 r. zostali: Justyna Hurek z Politechniki Wrocławskiej, Agata Berkowicz z Akademii Medycznej oraz Ryszard Waleczek i Agnieszka Rogalska z Politechniki Wrocławskiej. Oprócz statuetek dla zwycięzców przygotowanych przez samorządy studenckie, premii pieniężnych, dyplomów i literatury obcojęzycznej, za najbardziej atrakcyjne nagrody uważane są kursy językowe, np. zwycięzca *Turnieju z języka rosyjskiego* latem 2005 r. doskonalił swoje umiejętności językowe na 2-tygodniowym kursie na Uniwersytecie im. Łomonosowa w Moskwie.

Po doświadczeniach z dwóch Turniejów jesteśmy przekonani, że podobne imprezy podnoszą prestiż języka niemieckiego i zainteresowanie studentów nie tylko nauką tego języka w ramach lektoratu, ale również możliwością sprawdzenia własnych umiejętności językowych poza obowiązkowymi kolokwiami, zaliczeniami i egzaminami. Świadczy o tym między innymi duża liczba studentów naszej uczelni, którzy przystąpili do testu kwalifikującego do uczestnictwa w I Ogólnopolskiej Olimpiadzie Języka Niemieckiego dla Studentów Wyższych Uczelni Technicznych w Gliwicach w maju 2006 r., organizowanej przez Politechnikę Śląską. W 2006 r. planujemy organizację kolejnego Otwartego turnieju języka niemieckiego i mamy nadzieję, że wszystkie szkoły wyższe Wrocławia zainteresują się naszą inicjatywą. W celu zwiększenia rangi Turnieju szukamy sponsorów, bardzo liczymy na pomoc Konsulatu Republiki Federalnej Niemiec we Wrocławiu i Instytutu Goethego w Warszawie, aby zwycięzcy naszego Turnieju w przyszłym roku również mogli pojechać na kurs językowy do Niemiec.

Bibliografia

- Auguścik V., Feledyk P., Banach A. (2003), „Szkolny konkurs wiedzy o krajach niemieckojęzycznych i Unii Europejskiej”, w: *Języki Obce w Szkole* nr 6/2003, s. 211-213.
- Gargasiewicz K., Kopeć P. (2003), „Konkurs wiedzy o Republice Federalnej Niemiec”, w: *Języki Obce w Szkole*, nr 1/2003, s. 137-139.
- Modrzycka I., Frankiewicz I. (2004), *Turniej języka niemieckiego z elementami krajoznawstwa. Bogactwo kultur i cywilizacji europejskiej na lektoracie języka obcego. XII międzynarodowa konferencja naukowo-dydaktyczna*, Wrocław, s. 181-187.
- Modrzycka I. (2005), *Rola nauczyciela lektora w świetle nowych zadań edukacyjnych. III ogólnopolska konferencja naukowo-dydaktyczna „Języki obce przepustką do zjednoczonej Europy i świata”*, Ustroń, s. 274-280.
- Nidecki M. (2002), *Realizacja w nowych realiach. Mój warsztat metodyczny na początku XXI wieku, Materiały XI międzynarodowej konferencji naukowo-dydaktycznej*, Wrocław, s. 167-175.
- Sadowska M., Górbiel E. (1994), *Deutschland entdecken. Ein Landeskundeprogramm in vier Kapiteln für polnische Schüler*, Bonn: Inter Nationen.
- Sajdak-Czernik A. (2002), „Quiz wiedzy o krajach niemieckojęzycznych” w: *Języki Obce w Szkole*, nr 5/2002, s. 117-119.
- Steindl M. (1995), *Infos aus Deutschland. Landeskundliche Informationen und Sprachkurs*, Bonn: Inter Nationen.
- Tatsachen über Deutschland (1996), Societäts-Vertrag.

(grudzień 2005)

Wanda Grzymkowska¹⁾

Mława

Będąc w Moskwie miałam szczęście... W 25 rocznicę śmierci Włodzimierza Wysockiego²⁾

25 lipca 2005 r. minęło 25 lat od śmierci Włodzimierza Wysockiego – autora i wykonawcy znakomitych pieśni, utalantowanego aktora i bojownika o wolność i prawa człowieka w Rosji.

Dla upamiętnienia rocznicy moskiewski Teatr na Tagance, z którym artysta był związany od 1964 roku, przygotował spektakl *Włodzimierz Wysocki*, a muzeum jego imienia – wystawę. W prasie pojawiło się wiele artykułów na jego temat.

Od wielu lat jestem wielbicieleką twórczości Wysockiego i Okudźawy. Będąc w lipcu

w Moskwie miałam wielkie szczęście być zarówno na spektaklu, jak i na wystawie. Dwugodzinny spektakl *Włodzimierz Wysocki* wyreżyserował wieloletni dyrektor Teatru na Tagance – Jurij Lubimow. Był to montaż słowno-muzyczny oparty na twórczości poety, jego wypowiedziach, wywiadach, rozmowach z przyjaciółmi. Publiczność miała możliwość usłyszeć w wykonaniu aktorów jego najbardziej znane pieśni: *Obława na wilki*, *Braterskie mogiły* czy kończący spektakl, słynny utwór *Konie*.

¹⁾ Autorka jest nauczycielką w Zespole Szkół nr 1 w Mławie.

²⁾ Do napisania artykułu wykorzystałam wydawnictwa okazjonalne Teatru na Tagance i Muzeum im. Wł. Wysockiego, artykuł i fotografie z czasopisma rosyjskiego *Gala. Biografia*, Nr 7-8 VII/VIII 2005, i własne zdjęcia i notatki z rozmów z pracownikami Muzeum. Cytaty są moimi tłumaczeniami z języka rosyjskiego.

Ostatnia scena w tym przedstawieniu to siedzący i oparci o scenę aktorzy, a pośrodku nich oparta o ścianę gitara Wysockiego, przy której położono ogromny bukiet białych lili. Publiczność była niezwykle wzruszona i wielokrotnie zmuszała aktorów do wyjścia na scenę. Spektakl odbył się 25 lipca – równo w 25 rocznicę śmierci wielkiego artysty, a poza tym kończył sezon teatralny Teatru na Tagance. Zabrakło mi na tym przedstawieniu jednej osoby – Daniela Olbrychskiego, z którym łączyła Wysockiego szczerza i autentyczna wieloletnia przyjaźń.

Dosłownie dwa kroki od Teatru znajduje się Muzeum im. Włodzimierza Wysockiego. Sama powierzchnia wystawowa to trzy spore sale plus jedna projekcyjna. W dwóch pierwszych znajduje się stała wystawa o życiu prywatnym i zawodowym artysty. 86-letnia staruszka (nauczycielka) z wielką chęcią i uczuciem opowiadała mi o Włodzimierzu Wysockim, jego rodzinie, o rolach w spektaklach teatralnych, po kolei objaśniała eksponaty zgromadzone na wystawie. Stąd wiem, że od 1996 r. kierującym muzeum jest starszy syn Wysockiego – Nikita, a przewodnikiem wycieczek druga żona Wysockiego – Ludmiła (miał trzy żony: Iżę, Ludmiłę i Marinę Vlady).

Piętro wyżej, w związku z 25-tą rocznicą śmierci poety, zorganizowano wystawę zatytułowaną *I spełnia się wszystko, co było przepowiedane*.



W 1973 r. Włodzimierz Wysocki pisał: *„Chcę tylko jednego, być poetą i artystą dla narodu, który kocham, dla ludzi, których ból i radość, jak się wydaje, jestem w stanie wyrazić”*. I rzeczywiście, swym zachrypniętym głosem wykrzykiwał prawdę o ówczesnej rzeczywistości Kraju Rad. Śpiewał o dysydentach, o więźniach gułagów, o Wielkiej Wojnie Ojczyźnianej, o niezwykle trudnym codziennym życiu. Nic dziwnego, że władzy „tacy bohaterowie” nie byli potrzebni. Dlatego władza powoli i metodycznie ich niszczyła.

Dziś w każdej księgarni w Rosji można dostać poezję Wysockiego – za swojego życia nawet o tym nie marzył. Ludzie nie boją się dziś swobodnie rozmawiać. Mogą wyjeżdżać za granicę, co również było marzeniem Wysockiego przez długie lata. W jednym z wywiadów na pytanie: *„Jakie jest Pana marzenie?*, odpowiedział – *„Sztoby puskali”* (*„Żeby puszczaali”*).

Temat wystawy rozwija się na trzech płaszczyznach. Pierwsza – to historyczny kontekst, gdyż historia była dla Wysockiego głównym tematem jego pieśni i wierszy. *„Trudno byłoby ocenić siłę proroczego głosu poety i siłę miłości i nienawiści do niego bez kontekstu historycznego”*. Druga – to autografy, maszynopisy, stronicze gazet świadczące o zadziwiającej poetyckiej przenikliwości Wysockiego, właściwej tylko dla prawdziwych talentów. I trzecia płaszczyzna – to *„Odzew Narodu – wdzięczna pamięć, walka o prawo, by słyszeć, czytać i oglądać ulubionego artystę i poetę”*. Na wystawie widzimy: zaproszenia, zdjęcia autorskie, afisze, programy wieczorów pamięci, całą historię powstania i zakazu wystawienia spektaklu *Włodzimierz Wysocki* z 1981 r., a także liczne echa zagraniczne.

Obraz wystawy byłby niepełny, gdyby nie powiedziec o reakcji władzy na popularność artysty. Widzimy więc tu: oficjalną prasę tamtego okresu, dokumenty z partyjnych archiwów, do-

kumenty mówiące o sporze narodu z władzą o odślonięcie pomników Wysockiego, wydawanie jego książek, nadawanie nazw ulicom, statkom, przełęczom górskim czy prowadzenie festiwali w Rosji i za granicą.

Na wystawie znajduje się przeszło 400 eksponatów. To ogrom informacji. Po dokładnym obejrzeniu wystawy można jednoznacznie stwierdzić, że: „*Syn swojej epoki – Wysocki znał ją, znał jej ludzi, ich troski i radości, bezsilność i siłę. Syn swojego kraju – znał go i kochał jego historię. Syn swojej rodziny, przyjaciel swoich przyjaciół – przez całe życie był dobrym i sprawiedliwym*”. I niepokornym.

Włodzimierz Wysocki urodził się 25. I. 1938 r. w Moskwie, gdzie również zmarł 25.VII.1980 r. Oficjalna diagnoza lekarska to zawał mięśnia sercowego. Wszyscy wiemy, że artysta prowadził bardzo wyniszczający tryb życia (alkohol, narkotyki) i to, że dożył 42 lat, jak się powszechnie uważa, było cudem. Sam

zresztą coraz częściej mówił o rychłej śmierci. Możliwe, że nie chciał dłużej żyć i nie chciał, by go ratowano.

Co ciekawe, żadnych informacji o śmierci Wysockiego nie podały tego dnia ani radio, ani telewizja. A mimo to, pod wieczór cała Moskwa wiedziała o śmierci swego ulubieńca. 28 lipca tysiące ludzi ruszyło w stronę Taganki. W teatrze żegnano Włodzimierza Wysockiego – poetę, barda, aktora i człowieka, którego „*głównym przestępstwem było to, że nie był takim, jak wszyscy*”. Był zbyt silny, zbyt wolny i zbyt niezależny.

Został pochowany na Cmentarzu Wagańkowskim w Moskwie. Rok temu (lub dwa) w tej samej mogile została pochowana jego matka – Nina Maksimowna.

Dzięki uprzejmości Pani Kurator wystawy uzyskałam wiele cennych informacji o wystawie i mogłam wykonać zdjęcia, które oglądają moi uczniowie.

(listopad 2005)

Ewa Rysińska¹⁾

Warszawa

Kultura szkocka w Edynburgu

Dla nauczycieli języków obcych cenne są wszelkie wyjazdy do krajów, których języka uczą. Pobyt za granicą daje możliwość sprawdzenia realnej znajomości języka, jest okazją do poznania nowości – wszak język jest tworem żywym – a także po prostu do przyjrzenia się codziennemu życiu zwykłych ludzi. Najlepiej wyjechać na specjalnie przygotowany kurs doskonalący, gdzie możemy spotkać nauczycieli, przybywających częstokroć z odległych miejsc na świecie. Według danych Agencji Narodowej Programu Socrates przedstawionych w *Językach Obcych w Szkole* w szkoleniach finansowanych przez program indywidualnych grantów Come-

nus 2.2c, uczestniczyło około 5% wszystkich nauczycieli języków²⁾.

Angliści mają spory wybór kursów. Najpopularniejsze ośrodki szkoleniowe znajdują się w Wielkiej Brytanii, najczęściej w Anglii, ale kursy mogą być zlokalizowane także nieco dalej, w Szkocji. Zależało mi, żeby pojechać właśnie tam. Poza odświeżeniem języka bardzo interesowała mnie kultura szkocka i oczywiście Edynburg – miasto zamków, historii, literatury, w którym Joanne Rowling opisywała przygody Harry'ego Pottera. Kurs *Culture and Language in English Language Teaching* został zorganizowany przez renomowany Uniwersytet w Edynburgu.

¹⁾ Autorka uczy języka angielskiego w Warszawie.

²⁾ Por. Paweł Poszytek (2003). *Europejskie programy wspierają nauczycieli języków obcych w Polsce*. w: „Języki Obce w Szkole”, nr 6/2003.

³⁾ Mój wyjazd odbył się dzięki grantowi uzyskanemu od Stowarzyszenia Nauczycieli Języka Angielskiego w Polsce (IATEF PL), które to stowarzyszenie zapłaciło za kurs i zakwaterowanie oraz częściowo pokryło koszty biletu lotniczego.

Znalazł się w ofercie uniwersyteckiej po raz pierwszy. W roku 2005 przewidziano jego jedną edycję – w dniach 18-29 sierpnia.

O tym, że kultura szkocka jest atrakcyjna dla wielu nauczycieli angielskiego, można było przekonać się na miejscu. W szkoleniu uczestniczyło 28 osób³⁾, praca odbywała się w dwóch grupach. Najliczniej byli reprezentowani Hiszpanie i Portugalczycy, ale przybyli też nauczyciele z Francji, Rumunii, Niemiec, a nawet z Kazachstanu i Tajwanu.

Omawiane tematy obejmowały takie zagadnienia, jak: *National Identities in the UK, Ethnic Minorities, Accent, Region and Class, Our Changing Language, Gender and Language, Language of Social Conventions*. Prowadzącymi były Cathy Benson i Sue Frasier-Osada. Obie z długoletnią praktyką nauczania, także poza Wielką Brytanią. Biorę udział w wielu szkoleniach i muszę przyznać, że najwięcej uczę się od wykładowców mających bogaty dorobek zawodowy i długoletni staż pracy, który pozwala im na dzielenie się swoimi doświadczeniami. Osobista praktyka jest nie do zastąpienia. Cathy Benson i Sue Frasier-Osada potwierdzają tę zależność.

Zajęcia przybliżające literaturę szkocką, zwłaszcza tę powstałą w języku szkockim, stanowiły moim zdaniem najciekawszy komponent kursu. Miały także wymiar pragmatyczny. Dzięki nim udawało się łatwiej rozumieć współczesnych Szkotów, którzy mówiąc ze specyficznym akcentem i używając szkockiego słownictwa manifestują swoją przynależność narodową. Niektóre ze szkockich określeń są powszechnie znane, np. *kilt, Hogmanay, loch* – to w Szkocji leży najstynniejsze jezioro świata – *Loch Ness, tartan* – paryskie pokazy mody na wiosnę – lato 2006 były pełne pochwał dla tartanu. Znaczenia innych można się domyślić... spacerując po Edynburgu, studiując nazwy ulic, przydrożne napisy, przysłuchując się jego mieszkańcom. Podczas seminarium można było usystematyzować i uporządkować wiedzę nabywaną w sposób nieformalny.

Kilka przykładów słów szkockich, które łatwo i szybko zapamiętuje się:

brae – zbocze, wzgórze (występuje w nazwach geograficznych)

dram – niewielka ilość whisky

firth – wąska zatoka, fiord

glen – wąska dolina w górach (występuje w nazwach miejscowości)

howff – to samo co pub

kirk – kościół, najstynniejsza katedra w Edynburgu, to High Kirk of St. Giles

links – nadmorskie pole golfowe (słynne Bruntsfield Links w Edynburgu)

munro – wzniesienie (ponad 915 m n.p.m.)

sassenach – tak potocznie nazywa się Anglików (określenie stosowane przez górali szkockich wobec mieszkańców nizin)

wee – mały

wynd – wąska droga

Rewelacyjne były wykłady dodatkowe przeznaczone dla słuchaczy wszystkich szkoleń organizowanych na Uniwersytecie (te inne kursy, to m. in. *Computer Assisted Language Learning, Pronunciation for Language Teachers, Teaching Languages for Specific Purposes*). Wykład-show przedstawiał w niezwykle atrakcyjnej, pełnej humoru formie historię Szkocji. Pokaz trwał godzinę, która minęła jak chwila. W trakcie wykładu-spektaklu, nieraz myślałam o tym, że historię Polski też można by tak przedstawić...

Jeżeli chodzi o kwestie praktyczne, to organizatorzy zaoferowali wybór zakwaterowania: akademik z wyżywieniem lub nie (wówczas do dyspozycji była w pełni wyposażona kuchnia), albo pokój przy rodzinie. Pochwały należą się za przygotowanie broszury z różnymi użytecznymi informacjami na temat Edynburga, np. gdzie (i kiedy) najlepiej robić zakupy, gdzie jeść, żeby nie stracić majątku, do którego kina czy pubu zajrzeć.

Na marginesie, zainteresowała mnie tak liczna obecność Hiszpanów na szkoleniu. Nauczyciele z tego kraju mają różnorodne możliwości uzyskiwania grantów. Nie tylko w ramach Programu Comenius 2.2c., ale także od swoich władz regionalnych. A te są hojne, zależy im na podniesieniu kwalifikacji jak największej liczby pedagogów.

Podsumowując, rekomenduję kurs na Uniwersytecie w Edynburgu dla wszystkich poszukujących dobrych szkoleń. Naprawdę warto jechać.

(listopad 2005)

RECENZJE



Paweł Sobkowiak¹⁾
Poznań

Hurray! 1²⁾

Hurray! 1³⁾ autorstwa Ilony i Marcina Klebanów oraz Marty Mrozik-Jadackiej, wydany właśnie przez Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, to podręcznik z zeszytem ćwiczeń do nauki języka angielskiego dla uczniów klasy pierwszej szkoły podstawowej⁴⁾. Książka składa się z ośmiu rozdziałów podzielonych na cztery lekcje. Każdy rozdział kończy się częścią podsumowującą i powtórzeniową. W podręczniku znajdziemy też specjalne lekcje na Halloween i Dzień Matki, kilka zadań typu projektowego, dramę *Three Billy Goats Project*, materiały do kolorowania i przyklejania, glosariusz użytego słownictwa wraz z polskim tłumaczeniem oraz skrypt użytych wierszyków i rymowanek. Całość liczy 120 stron.

Nauczanie dzieci powinno mieć charakter całościowy (*holistic*) – siedmiolatki nie traktują języka jako abstrakcyjnego systemu i uczą się głównie przez działanie. Potrafią świetnie interpretować znaczenie przekazu bez rozumienia poszczególnych słów, używają ograniczonej znajomości języka w sposób twórczy, często uczą się pośrednio, jak gdyby przez przypadek. Świetnie naśladują słyszane dźwięki, mają rozbudowaną wyobraźnię, a przede wszystkim uwielbiają mówić. Potrafią też cieszyć się ze zdobywania kolejnych umiejętności i z samego faktu uczest-

niczenia w konkretnym działaniu. *Hurray! 1* zapewni dzieciom aktywną naukę, polegającą na komunikowaniu się w sposób celowy, w atmosferze zabawy. Tematy i ćwiczenia są zgodne z zainteresowaniami i potrzebami dzieci. Są wśród nich: rodzina, dom, szkoła, nazwy części ciała, żywność, zwierzęta, ubrania, wakacje – wszystko z zakresu najbliższego otoczenia. Dzieci charakteryzuje myślenie konkretne i pamięć mechaniczna, dlatego nauka musi wiązać się z konkretnymi przedmiotami i sytuacjami, a nauczanie musi dotyczyć tego, co znajduje się w zasięgu wzroku. Stąd w centrum znajdują się proste polecenia i zwroty, a więc nauka słownictwa, a nie formalna nauka gramatyki (uczy się jej jedynie implícite).

Dziecko charakteryzuje też stała potrzeba zabawy i aktywności fizycznej – w nauce musi dominować więc 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, zabawy ruchowe. Ponadto dzieci potrzebują różnych form ekspresji – teatralnej, plastycznej i muzycznej. Wszystko to znajdziemy w recenzowanym materiale.

¹⁾ Dr Paweł Sobkowiak prowadzi zajęcia z Business English na Wydziale Prawa i Administracji Uniwersytetu im. A. Mickiewicza w Poznaniu.

²⁾ Kleban, I., Kleban, M., Mrozik-Jadacka, M. (2006), *Hurray! 1*, Warszawa: WSiP.

³⁾ Kurs obejmuje CD ucznia oraz książkę nauczyciela, w której znajdziemy rozkład materiału i scenariusze lekcji, propozycje pracy domowej, ćwiczenia dodatkowe, teksty nagrań, klucz do ćwiczeń, zestaw gier językowych, karty do nauczania słownictwa, materiały do kopiowania, karty oceny opisowej, testy i CD nauczyciela z dodatkowymi nagraniami do wykorzystania w klasie.

⁴⁾ Dla uczniów klas zerowych ten sam zespół autorski przygotował podręcznik beztekstowy: Kleban, I., Kleban, M., Mrozik-Jadacka, M. (2006), *Hurray! Starter*, Warszawa: WSiP.

Autorzy starają się rozbudować dziecięcą wiedzę i wizję świata. Na podstawie doświadczeń wyniesionych z domu i innych zajęć w szkole uczniowie przechodzą od ogólnego zrozumienia do własnej, osobistej interpretacji. Widać też wyraźnie zastosowanie ścieżki międzyprzedmiotowej – odwoływanie się do tematów lub pojęć omawianych w ramach innych zajęć, np. matematyki, muzyki, przyrody, środowiska, wychowania fizycznego, oraz promowanie samodzielności w zdobywaniu wiedzy, umiejętności myślenia i postaw społecznych, a także 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, 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, dopasowywania słowa do obrazka, co ułatwia zapamiętywanie), a także przyswajają sobie postawy, wartości i przekonania, które wpływają na ich ogólny rozwój poznawczy.

Autorzy pamiętają, że dzieci charakteryzuje potrzeba sterowania własną aktywnością i podejmowania działań dopiero wtedy, gdy czują się do tego gotowe – stąd wiele materiałów przeznaczonych do słuchania. Słuchanie w wieku dziecięcym jest najlepszą nauką, a 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.

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 *Hurray! 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.

Dzieci uczestnicząc w procesie uczenia z użyciem *Hurray! 1* zdobywają istotną motywację do nauki języka angielskiego – jest to o tyle ważne, że dzieci nie motywowane do nauki we wczesnym okresie poznawania języka obcego rzadko kiedy ją uzyskują w okresie późniejszym. Głównymi bohaterami podręcznika jest angielska rodzina przedstawiana w różnych codziennych sytuacjach, co z jednej strony umożliwia autorom naturalne zaprezentowanie materiału językowego, a z drugiej – pozwala podkreślić wartość rodziny w życiu człowieka (jedno z najważniejszych zagadnień na liście tematów do realizacji w klasach 1-3 szkoły podstawowej wymieniane w podstawie programowej). Ponadto w każdym rozdziale znajduje się historyjka obrazkowa – ich bohaterowie, bliźniacze wiewiórki *Daisy* i *Duffer* staną się częścią świata dziecka. Ważne jest też, że dzieci są świadome, iż wiewiórki mówią tylko po angielsku, a więc mogą się do nich zwracać tylko w tym języku. Do podręcznika nauczyciela dołączono pacynkę – duszka *Hurray*, która ma wzbudzić zaufanie uczniów oraz zmniejszać dystans między dorosłym nauczycielem a dziećmi. Duszka pełni funkcję przewodnika w książce, pomaga w prezentacji nowych zagadnień, jest niejako „przyjacielem” dzieci. Wszystko to rozbudza wyobraźnię, wzbudza sympatię uczniów, przyczynia się do powstania emocjonalnego stosunku dziecka do przekazywanych treści, co pozytywnie wpływa na intensyfikację postrzegania, a zatem i zapamiętywania. Rozwija też pozytywny stosunek do nauki języka angielskiego.

Dzieci cechuje szybkie zapominanie, pomimo szybkiego zapamiętywania i krótkie odcinki koncentracji uwagi. Autorzy *Hurray! 1* pamiętali, że dzieci potrzebują wielu okazji do ćwiczenia, powtarzania i poszerzania materiału językowego. 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 różnych bodźców, które podtrzymują

uwagę, a więc obraz, dźwięk, ruch (piosenki, gry ruchowe, oglądanie i kolorowanie obrazków). Stale powraca się też do już przerobionego materiału – przyjęto zasadę spirali.

Słuchając języka angielskiego, dzieci 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 sami 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. Z pewnością pomogą one dzieciom w utrwalaniu poznanego słownictwa i zwrotów w przystępnej, bo rymowanej i melodyjnej formie. Poza tym wprowadzają bierną znajomość dodatkowych wyrażen, co ma duży wpływ na rozwój języka. 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. 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 zrozumieć każdego słowa, by zrozumieć słuchany tekst.

Hurray! 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, odgrywanie scenek z kukiełkami, inscenizacje opowiadań, wykonywanie i zabawa z modelami z papieru.

Książka stopniowo wprowadza pracę z tekstami pisanymi – dzieci uczą się odczytywania pojedynczych wyrazów oraz poznanych zwrotów, a także całych zdań. Podręcznik zawiera krótkie teksty do czytania czy to w formie wypowiedzi bohaterów komiksów, podpisów pod obrazkami, czy też tekstów piosenek. Słuchając i jednocześnie śledząc tekst, dzieci w sposób naturalny uczą się kojarzenia wymowy i pisowni.

Wdraża się je też w zakresie minimalnym do pisania, zgodnie z tempem wprowadzania pisania w nauczaniu zintegrowanym (najpierw faza pisania po śladzie poszczególnych liter, potem całych wyrazów, a następnie odwzorowywanie i stopniowe pisanie samodzielne). Wszystkie przykłady pisma odręcznego użyte w *Hurray! 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 zaistnieć prawdziwa komunikacja, wprowadzanie nowego słownictwa wiąże się zawsze z nauką prostych zwrotów. Użyto całej gamy technik ćwiczenia słownictwa, na przykład: dopasowywanie wyrazów do obrazka, układanie słów z rozrzuconych liter, dobieranie wyrazów według rymów, rozwiązywanie rebusów, zagadek, diagramów literowych. Dzieci od samego początku są nakłaniane do aktywnego odgadywania nowego słownictwa, do porównywania i do 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. W *Hurray!* 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 zupełnie podobnie 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 strategie 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. Niewątpliwie zaletą książki jest kształtująca autonomię uczniów sekcja *Consolidation* – podsumowanie każdego rozdziału, gdzie znajduje się zdanie zachęcające uczniów do dokonania samooceny, oraz wspomniane już wcześniej prace projektowe – rozwijają one różne sprawności i umiejętności, nie tylko językowe, ale też manualne (wycinanie, rysowanie, wyklejanie), umiejętności logicznego myślenia,

zachowanie społeczne (praca w grupie), a także autonomię ucznia, który często może wykonać projekt według własnego pomysłu. Oczywiście prace te pozwalają poszerzyć i utrwalić materiał wprowadzany w czasie lekcji, umożliwiają użycie języka w naturalnym kontekście oraz są atrakcyjną formą pracy dla uczniów.

Podsumowując, *Hurray! 1* jest poprawny pod względem merytorycznym i dydaktycznym, a treści są zgodne z podstawą programową. Pomocne wizualne towarzyszące podręcznikowi jednoznacznie ilustrują rzeczywistość pozajęzykową i stwarzają możliwość kojarzenia odpowiedniej nazwy z wyraźnie ilustrowanym pojęciem. Podręcznik spełnia cele językowe, poznawcze i społeczne stawiane nauczaniu języka angielskiego w klasie pierwszej. Całość wydana jest bardzo starannie. Z pewnością zostanie dobrze przyjęty zarówno przez uczniów, jak i ich nauczycieli.

(marzec 2006)

Maciej Nietrzebka¹⁾

Warszawa

Punkt²⁾ – nowy podręcznik do nauki języka niemieckiego w szkole podstawowej – analiza i ocena

W dniach 16–19 marca 2006 r. odbyły się w Pałacu Kultury i Nauki w Warszawie 20. Targi Książki Edukacyjnej EDUKACJA XXI. W targach wzięło udział 129 wystawców z całego kraju, oferujących 9 tys. pozycji wydawniczych, pomocy naukowych i publikacji multimedialnych, odwiedziło je zaś ponad 18 tys. gości. Prezentowana na Targach oferta podręczników do nauki języka niemieckiego jest z roku na rok coraz bogatsza. Pojawiają się nowe pozycje dla wszystkich segmentów i poziomów nauczania. Duża podaż sprawia z jednej strony, że każdy nauczyciel może wybrać podręcznik dostosowany do warunków jego pracy (liczba godzin, liczebność i poziom klasy), z drugiej jednak strony coraz trudniej jest mu się rozeznąć w ofercie, tak by wybór okazał się właściwy. Jest to tym bardziej skomplikowane, że dopiero po roku lub

nawet dwóch latach pracy z nowym podręcznikiem można stwierdzić, na ile spełnia on nasze oczekiwania i czy jego koncepcja sprawdza się w pracy z daną grupą uczniów.

Na rynku edukacyjnym istnieje wiele podręczników do szkoły podstawowej dla klas IV–VI. W tym roku zaprezentowano kolejne części najnowszych cykli *Wir* (LektorKlett) i *Regenwurm* (Langenscheidt), oraz jedyną nowość w tym segmencie, mianowicie cykl *Punkt* wydany przez Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

▼ **Książka ucznia** – *Punkt* Anny Potapowicz jest przeznaczony dla uczniów rozpoczynających naukę języka niemieckiego w IV klasie szkoły podstawowej w wymiarze jednej – dwóch godzin w tygodniu. Podręcznik został dopuszczony do użytku szkolnego przez ministra właściwego

¹⁾ Autor jest nauczycielem języka niemieckiego i doktorantem w Instytucie Germanistyki Uniwersytetu Warszawskiego.

²⁾ Anna Potapowicz (2006). *Punkt*, Warszawa: WSiP.

do spraw oświaty i wychowania i wpisany do wykazu podręczników przeznaczonych do kształcenia ogólnego do nauczania języka niemieckiego na poziomie klasy IV szkoły podstawowej, na podstawie opinii rzeczoznawców: prof. dr hab. Kazimierzy Myczko, prof. dr hab. Jana Iluka, Zofii Kotowskiej, Wacława Wawrzyniaka i zarejestrowany pod numerem 24/06. Podręcznik umożliwia realizację celów i zadań sformułowanych dla drugiego etapu edukacyjnego w *Podstawie programowej kształcenia ogólnego*. Zgodnie z *Europejskim systemem opisu kształcenia językowego* cykl *Punkt* prowadzi do poziomu A2 i realizuje założenia *Europejskiego portfolio językowego*²⁾.

Książka ucznia łączy w sobie część podręcznikową i ćwiczeniową, jest do niej dołączona także płyta CD. Podręcznik rozpoczyna się krótkim wstępem, skierowanym do uczniów. Autorka objaśnia, w jaki sposób pracować z książką, by nauka była efektywna. Stanowi to część koncepcji podręcznika, która zakłada, że na tym etapie edukacji najważniejsze jest nauczenie ucznia, jak skutecznie uczyć się języka obcego. Po wstępie następuje spis treści z podziałem na rozdziały, w których będą realizowane określone funkcje komunikatywne. I tak w rozdziale 1. – *Wie geht's?* – uczeń nauczy się przedstawiać, mówić, skąd jest, ile ma lat, gdzie mieszka, formułować pytania o imię, wiek, miejsce zamieszkania, samopoczucie. Dowie się, jak można się po niemiecku przywitać i pożegnać, nauczy się liczyć do 12 oraz zacznie poznawać zasady niemieckiej wymowy i gramatyki. W rozdziale 2. – *Familie und Freunde* – uczeń pozna słownictwo dotyczące rodziny i przyjaciół. Nauczy się opowiadać o swoich upodobaniach i pytać o to rówieśników, liczyć do 100 oraz pozna alfabet niemiecki. W rozdziale 3. – *Schule* – uczeń pozna nazwy przedmiotów nauczania i przyborów szkolnych. Nauczy się opisywać czynności wykonywane na różnych lekcjach, dowie się, jak coś pochwalić i skrytykować, pozna nazwy kolorów oraz nauczy się korzystać ze słowniczka niemiecko-polskiego znajdującego się na końcu książki. W rozdziale 4. – *Ich habe immer viel zu tun* – uczeń nauczy się opowiadać o swoich zainteresowaniach, pozna nazwy dni tygodnia oraz słownictwo dotyczące

komputera i Internetu. Nauczy się pisać posty internetowe, odpowiadać na listy dzieci, a także projektować własną stronę internetową w wersji niemieckiej. Dowie się, czym interesują się jego rówieśnicy z krajów niemieckiego obszaru językowego. Pozna nazwy zwierząt i nauczy się o nich opowiadać. Ostatni rozdział, okolicznościowy, nosi tytuł *Frohes Fest!* i zawiera materiały dodatkowe przeznaczone do realizacji przy okazji najpopularniejszych świąt. Uczeń znajdzie w nim informacje o adwencie, Bożym Narodzeniu i Wielkanocy. Pozna niemieckie zwyczaje świąteczne, nauczy się piosenki bożonarodzeniowej, przygotowuje kalendarz adwentowy, robi wieniec i nauczy się pisać kartki świąteczne.

Autorka podręcznika przyjmuje, że każdy z rozdziałów obejmuje 10–11 jednostek lekcyjnych, podkreśla jednak, że przyjęty podział jest jedynie propozycją, a o tempie realizacji materiału i ostatecznej liczbie godzin lekcyjnych, niezbędnych do jego opanowania, zdecydują na podstawie własnego doświadczenia i oceny poziomu klasy sami nauczyciele.

Na początku każdego rozdziału sformułowano cele kształcące, z których uczeń dowiaduje się, czego nauczy się w danym rozdziale. Ma to niezwykle znaczenie, jeśli chodzi o budowanie motywacji do nauki. Na końcu każdego rozdziału znajduje się sekcja *Das kannst du schon!*, w której uczeń może sprawdzić, jakie zrobił postępy w zakresie czterech sprawności językowych: słuchania, czytania, pisania i mówienia. Autorka podręcznika proponuje traktować tę część jako powtórzenie materiału oraz wykonywać na lekcji z całą klasą. Każdy rozdział zamyka się częścią testową *Teste dich selbst!* Jest ona zaopatrzona w klucz i punktację, dzięki czemu każdy uczeń może samodzielnie ocenić swoją wiedzę i umiejętności oraz sprawdzić, w jakim stopniu jest przygotowany do pracy kontrolnej. Ponieważ test nie wymaga pracy w parach czy w grupie, uczeń może wykonać go samodzielnie w domu. Proponowana przez autorkę podręcznika forma podsumowania każdego rozdziału jest warta uwagi, bowiem skłania ucznia do refleksji nad własnymi umiejętnościami i zmusza do stałej oceny postępów w nauce, co nierozdzielnie łączy się z budowaniem autonomii ucznia.

²⁾ *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie* (2003), Warszawa: Rada Europy, CODN, Redakcja czasopisma *Języki Obce w Szkole*.

Ogromnym walorem podręcznika jest dostosowanie tematyki do zainteresowań i potrzeb komunikacyjnych uczniów. Dzieci stykają się wyłącznie z taką leksyką, która będzie im potrzebna przede wszystkim w kontaktach z niemieckimi rówieśnikami, ewentualnie z osobami dorosłymi z kręgu rodziny i przyjaciół lub w sytuacjach, w jakich mogą się znaleźć (sklep, ulica). Również łagodna progresja językowa uwzględnia możliwości percepcyjne uczniów w tym wieku. W połączeniu z samodzielnym formułowaniem reguł rządzących językiem gwarantuje to skuteczną naukę także w przypadku uczniów mniej pracowitych, mniej zdolnych czy uczących się w mniejszym wymiarze godzin. Z drugiej strony, by umożliwić nauczycielom indywidualizację nauczania, autorka proponuje zadania o podwyższonym stopniu trudności („zadania z rakietą”), przeznaczone dla chętnych uczniów, którzy chcą i są w stanie realizować materiał wykraczający poza wymagania podstawowe.

Na uwagę zasługuje także konsekwentne tworzenie dossier językowego. Systematyczne zbieranie przez uczniów – np. w segregatorze – różnych prac pisemnych czy projektowych (listy, pocztówki, „listy gończe”, wizytówki, kolaże), dokumentujących ich rozwój językowy, jest doskonałym pomysłem, bowiem w znacznym stopniu wzmacnia motywację do nauki. *Dossier* stanie się z czasem częścią *Europejskiego portfolio językowego* ucznia, rekomendowanego przez Radę Europy.

W książce znajduje się duża liczba urozmaiconych ćwiczeń i zadań. Składają się na nie krzyżówki, zgadywanki, rymowanki, naklejanki (wkładka z naklejkami), gry, zabawy i piosenki. Znaczna część z nich angażuje różne zmysły (np. zmysł dotyku) i proponuje wykorzystanie w procesie zapamiętywania także potrzeby ruchu, która u dzieci w tym wieku jest jeszcze niezwykle silna. Warte uwagi są rozwiązania metodyczne, polegające na wizualizacji zagadnień gramatycznych i leksykalnych. Na przykład przy nauce rodzajników wykorzystuje się tradycyjnie kojarzące się z nimi kolory (błękitny, różowy i zielony). Ta zasada jest konsekwentnie realizowana w całym podręczniku i znajduje zastosowanie również w podręcznym słowniczku na końcu książki. Jest on zresztą opracowany ze szczególną

starannością, podaje nie tylko znaczenie, lecz również konotację i wymowę słów.

Tym, co odróżnia *Punkt* od wielu innych podręczników w tym segmencie nauczania, jest podejście do nauki wymowy i ortografii. Autorka w taki sposób opracowała ćwiczenia fonetyczne, że uczniowie najpierw uczą się rozróżniać głoski ze słuchu (np. długie i krótkie samogłoski), następnie zaznaczają je w odpowiedni sposób, a dopiero na końcu naśladują. Z każdym ćwiczeniem fonetycznym wiąże się odpowiednie ćwiczenie ortograficzne: uczniowie utrwalają pisownię głosek bezpośrednio po tym, jak nauczyli się je wymawiać.

Zasada rozwijania autonomii ucznia nie ogranicza się tylko do prezentowania i kontroli materiału, lecz obejmuje również wskazówki językowe oraz polecenia. W pierwszej części cyklu polecenia są sformułowane w obu językach, niemieckim i polskim. Polecenia niemieckie są krótkie, przez co jest je łatwo zrozumieć i zapamiętać. Część polska tłumaczy polecenie niemieckie i dodatkowo objaśnia szczegóły bardziej skomplikowanych zadań. Takie rozwiązanie daje pewność, że każdy uczeń będzie wiedział, na czym polega zadanie, a jednocześnie umożliwi zapoznanie go z językiem lekcyjnym oraz zaangażowanie rodziców w proces nauczania. Wszystkie polecenia zastosowane w podręczniku są zebrane na końcu książki w części nazwanej *Anweisungen*. Pod koniec roku szkolnego uczniowie powinni przetłumaczyć je na język polski i zapamiętać, ponieważ w następnych częściach książki nie będą już tłumaczone.

Część ćwiczeniowa cyklu jest połączona w jednym tomie z podręcznikiem. Rozwiązanie to jest coraz częściej stosowane przez wydawców. Ma ono liczne zalety, przede wszystkim uczeń nosi tylko jedną książkę, poza tym nie może przez przypadek „zapomnieć” zeszytu z ćwiczeniami, które były zadane jako praca domowa. Wielkim atutem cyklu *Punkt* jest fakt, że część ćwiczeniowa jest kolorowa i bogato ilustrowana. Takiego rozwiązania nie znajdziemy w żadnym innym podręczniku, a szkoda, bo jego zalety są przecież oczywiste. Warto także podkreślić, że w ćwiczeniach uczeń nie napotka nieznaną słówek, które sprawiłyby mu problem podczas pracy w domu, ponieważ

ćwiczenia służą jedynie utrwalaniu i systematyzacji zagadnień przerobionych na lekcji, nie zaś, jak to często bywa w wielu podręcznikach, rozszerzeniu leksyki.

▼ **Płyta CD** – Na dołączonej do podręcznika płycie CD uczeń znajdzie nagrania służące do rozwijania i kontroli umiejętności rozumienia ze słuchu (globalnego i szczegółowego), przykłady dialogów, rymowanki, wierszyki, piosenki, a także ćwiczenia fonetyczne. Uczeń może pracować z płytą CD zarówno na lekcji, jak i w domu, co umożliwi utrwalenie umiejętności nabytych w szkole. Istotne, że wszystkie nagrania zostały dokonane przez rodzimych użytkowników języka, imitując naturalne sytuacje komunikacyjne i prezentując rozmaite wzorce wymowy, zarówno dorosłych, jak i dzieci. Dzięki temu od początku nauki uczeń jest konfrontowany z autentycznym brzmieniem języka niemieckiego, co pomoże mu w opanowaniu poprawnej fonetyki, na którą autorka podręcznika kładzie szczególny nacisk.

▼ **Książka nauczyciela** – Książka nauczyciela zawiera tradycyjne materiały umożliwiające pracę z podręcznikiem: program nauczania, rozkład materiału na jednostki lekcyjne, przykładowe scenariusze lekcji, testy kontrolne wraz z kluczem, rozwiązania zadań i ćwiczeń z książki ucznia, transkrypcję tekstów do słuchania oraz plan wynikowy opracowany przez Zuzannę Hubar i Barbarę Kalinowską. Wielkim atutem są przeznaczone do kopiowania arkusze pracy zawierające ćwiczenia dla dzieci dysfunkcyjnych. Ich autorem jest Bartosz Brzozowski. Ćwiczenia

te są skorelowane z podręcznikiem i nie wykraczają poza prezentowany w nim materiał. Mogą one zostać wykorzystane jako zadania do indywidualnej realizacji przez dzieci z dysleksją lub dysortografią lub też jako ćwiczenia dodatkowe o charakterze utrwalającym do pracy na lekcji z całą klasą. Wielka szkoda, że tego typu materiałów nie oferują także inne podręczniki do nauki języka niemieckiego.

Kończąc rozważania na temat podręcznika *Punkt*, warto podkreślić, że ma on wyjątkowo przejrzystą strukturę, a jego treść jest dostosowana do zainteresowań, potrzeb i możliwości uczniów IV klasy szkoły podstawowej. Materiał leksykalny i gramatyczny jest wprowadzany stopniowo, wizualizowany, semantyzowany i utrwalany, a sprawności językowe są rozwijane krok po kroku, od rozróżniania głosek począwszy, a na mówieniu skończywszy. Z pewnością i w tej książce, jak zresztą w każdej innej, można dopatrzeć się drobnych usterek, nie wpływają one jednak na jakość podręcznika jako takiego. Na jego korzyść przemawia zastosowanie najnowocześniejszych rozwiązań metodycznych, wielość materiałów dodatkowych jak wkładki z gramami i naklejkami, niezwykle atrakcyjna i przyjazna szata graficzna. Czy przez to *Punkt* stanie się pozycją, dzięki której nauka i nauczanie języka niemieckiego będzie łatwe i przyjemne, zobaczymy. Jednak jako nauczyciel praktyk chciałbym, aby moi uczniowie uczyli się z takich właśnie książek i życzyłbym sobie i wszystkim nauczycielom oraz przyszłym autorom, aby tak wartościowych podręczników powstawało coraz więcej.

(marzec 2006)

Katarzyna Wądołowska-Lesner¹⁾
Gdynia

Россия сегодня²⁾

Wśród oferty pomocy naukowych do nauki języka rosyjskiego na uwagę zasługuje podręcznik *Россия сегодня*. Podręcznik ten zawiera

teksty i ćwiczenia do nauki języka rosyjskiego na poziomie średnio zaawansowanym. W podręczniku znajduje się 20 tekstów. Przed każdym

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

²⁾ А. Родимкина, З. Райлн, Н. Ландсман (2003). *Россия сегодня*. Warszawa: Rea.

z nich został zamieszczony dwujęzyczny słowniczek oraz, w większości przypadków, pytania do tekstu. Po przeczytaniu tekstu uczeń powinien rozwiązać serię różnorodnych ćwiczeń.

Słowniczek zawiera kluczowe wyrazy i zwroty występujące w tekście. Są one ułożone nie w kolejności alfabetycznej, ale w kolejności ich występowania w tekście. Może to ułatwić pracę uczniom, tym bardziej, że wyrażenia występujące w słowniczku są wydodrębnione w tekście przez pogrubienie. Dzięki temu uczeń czytając tekst, może bez problemu znaleźć niezrozumiały zwrot w słowniczku.

Tekst poprzedzają pytania, na które uczniowie mają odpowiedzieć po jego przeczytaniu. Jest to istotne, ponieważ jeśli uczeń zdaje sobie sprawę z tego, że po przeczytaniu tekstu będzie musiał wykonać konkretne zadanie, czyta tekst uważniej.

Teksty zostały zaczerpnięte z aktualnych rosyjskich gazet i czasopism, na przykład: *Аргументы и факты, Известия, Московские новости, Смена, Деловой Петербург* i innych. Są interesujące i starannie dobrane, dotyczą problemów dnia codziennego. Główne tematy tekstów to: problemy młodzieży, praca, małżeństwo, miłość, rodzina, zainteresowania, na przykład: *Семейные студенты, Место встречи – улица, Как найти работу? – Хвали себя, но в меру, Пираты нашего времени, Почему молодёжь выбирает секты*. Ze względu na aktualną problematykę teksty mogą zainteresować młodzież, a tym samym zachęcić ją do nauki.

Autorzy podręcznika chcieli przekazać czytelnikom jak najwięcej informacji o Rosji i Rosjanach. Świadczą o tym takie teksty, jak: *Новые богатые в России, Русские женихи едут на запад, Я, ты, он, она, вместе – коммуналка, Дискуссия о Чеченской войне*. Jest to bardzo ważny aspekt, ponieważ uczący się języka rosyjskiego powinni posiadać przynajmniej ogólną wiedzę, dotyczącą Rosji. Powinni chociaż w niewielkim stopniu poznać zwyczaje i kulturę Rosjan oraz dowiedzieć się czegoś na temat różnic w zachowaniu społecznym między mieszkańcami krajów.

Po każdym z tekstów następuje seria ćwiczeń, które uczeń powinien wykonać. Należy podkreślić ich różnorodność. Mamy tu do czynienia z licznymi ćwiczeniami leksykalnymi, na przykład: znajdź wyrazy, które nie należą do danych grup tematycznych, zamień wyróżnione wyrazy na synonimy lub antonimy, wytłumacz po rosyjsku znaczenie zwrotów, przetłumacz zdania na język rosyjski. Autorzy zamieścili w podręczniku wiele ćwiczeń gramatycznych. Są to zarówno ćwiczenia elementarne – użyj wyrazu we właściwej formie gramatycznej (chodzi tu o prawidłową odmianę rzeczownika, przymiotnika lub czasownika) – jak i ćwiczenia bardziej skomplikowane, dotyczące imiesłówów czy odmiany liczebników.

Najliczniejszą grupę stanowią ćwiczenia komunikacyjne. Uczniowie mają za zadanie ułożyć dialogi na podane tematy, przeprowadzić wywiad z bohaterem tekstu, opowiedzieć tekst w imieniu występujących w tekście osób, ustosunkować się do wypowiedzi lub czynów bohaterów, opowiedzieć, jak wyobrażają sobie bohatera za kilka lat lub napisać kartkę pocztową do bohatera tekstu.

Tak różnorodne ćwiczenia z całą pewnością urozmaicają zajęcia. Pozwalają również na ćwiczenie różnych sprawności językowych oraz ze względu na ciekawą i aktualną leksykę wzbogacają słownictwo uczniów.

Uważam, że z tego podręcznika powinni korzystać uczniowie, których poziom językowy możemy określić jako średnio zaawansowany lub zaawansowany – przede wszystkim studenci filologii rosyjskiej, słuchacze kursów językowych oraz uczniowie szkół średnich, szczególnie interesujący się językiem rosyjskim. Podręcznik ten może okazać się pomocny dla wielu nauczycieli, nie tylko ze względu na ciekawą tematykę, ale również ze względu na różnorodność ćwiczeń. Dzięki podręcznikowi *Россия сегодня* dowiadujemy się, na ile interesujących sposobów możemy przećwiczyć materiał leksykalny i gramatyczny, występujący w jednym tekście.

(luty 2006)

**Przypominamy o naszym Konkursie 2006: Dzielimy się wiedzą i doświadczeniem, pomagamy sobie i wzajemnie inspirujemy – o współpracy nauczycieli.
Patrz nr 2/2006 – III s. okładki.**

Angielski. Trening błyskawiczny²⁾

Angielski. Trening błyskawiczny to seria czterech książek bardzo poręcznego formatu, które zostały wydane po raz pierwszy w Niemczech przez wydawnictwo Compact bH w Monachium w 2004 r. Teksty zostały napisane przez różnych speakerów języka angielskiego, a następnie zaadaptowane przez zespół polskiego wydawnictwa. Każda książeczka jest poświęcona innemu aspektowi języka. Jedna z nich pozwala zapoznać się i zgłębić gramatykę języka angielskiego. Dwie książeczki przyczynią się do wzbogacenia słownictwa (podstawowe i rozszerzone), a ostatnia zawiera konwersacje. Myślę, że serię tę można polecić osobom w różnym wieku – poczynając od uczniów szkół podstawowych, a na dorosłych skończywszy – które już zetknęły się z językiem angielskim (tzw. false beginners oraz na poziomie średnio zaawansowanym).

W poszczególnych książkach znajduje się 100 ćwiczeń, a na wykonanie każdego z nich autorzy przeznaczili 5 minut. Ćwiczenia są zróżnicowane pod względem formy. Oprócz typowych, polegających na przekształceniu, dopasowywaniu, wybieraniu czy wstawianiu elementów, są też gry, krzyżówki i kwizy. Dla polskich użytkowników na pewno okażą się cenne ćwiczenia translacyjne z języka polskiego na język angielski. Do wszystkich ćwiczeń zamieszczono klucz na przeciwnej stronie, a na końcu każdej książeczki podano wyjaśnienie występujących skrótów.

Książka poświęcona gramatyce przedstawia najważniejsze zagadnienia gramatyczne języka angielskiego, a wśród nich: czasy (8 podstawowych), strona bierna, zdania warunkowe, mowa zależna, czasowniki modalne i *phrasal verbs*. Mniej zaawansowani uczniowie mogą przypomnieć sobie bardziej podstawowe wiadomości, na przykład tworzenie dopełniacza saksońskiego, liczby mnogiej rzeczowników czy trybu rozkazującego. Niestety komentarz gramatyczny jest w języku angielskim i dlatego nie ułatwi on zrozumienia pewnych problemów

gramatyki angielskiej osobom na niższym poziomie zaawansowania w języku.

Dzięki słownictwu przedstawionemu na poziomie podstawowym oprócz tradycyjnych tematów jak na przykład muzyka, biuro, instrumenty czy ruch uliczny, uczniowie języka angielskiego mają okazję, aby poznać interesujące ich współczesne słownictwo związane z komputerami (s. 20 i 65), Internetem (s. 62), telefonami komórkowymi (*messages*). Ciekawa tematyka z dziedziny leksyki jest zaprezentowana na poziomie rozszerzonym – kosmetyki, banki, przyprawy, biżuteria, słowa pochodzące z języka francuskiego i *cockney*.

Książka zawierająca konwersacje odnosi się do różnych czynności życia codziennego na przykład podróżowanie, korzystanie z komunikacji miejskiej, telefonowanie czy rozmowy o pracy i rozrywkach. Na uwagę zasługują ćwiczenia, w których występują wyrażenia idiomatyczne (s. 104-105) i slangowe (s. 129-130) oraz eufemizmy (s. 100 i 102).

Seria *Angielski. Trening błyskawiczny* jest ładnie wydana – okładki są lakierowane, a ćwiczenia są zamieszczone w przejrzysty sposób. Można je wykonywać w dowolnej kolejności oraz wpisywać odpowiedzi, gdyż jest na to specjalnie przeznaczone miejsce.

Szczególnie wartościowe dla obcokrajowców, a wśród nich Polaków, są objaśnienia kulturowe, które pojawiają się we wszystkich książeczkach – na przykład studiowanie na angielskim uniwersytecie (Konwersacje – s. 120, o gestach w kulturze anglosaskiej -Słownictwo rozszerzone – s. 135) czy o krykicie (Słownictwo podstawowe – s. 134).

Reasumując, omawiana pozycja ze względu na urozmaicone ćwiczenia i ciekawe komentarze oraz format, który umożliwia korzystanie nie tylko w domu, ale w pracy i w podróży jest świetnym samouczkiem i powinna przyczynić się do lepszego i szybszego opanowania języka angielskiego w sposób przyjemny, co jest niezwykle istotne w dzisiejszych czasach dla młodszego pokolenia.

(maj 2006)

¹⁾ Dr Bożena Banach jest starszym wykładowcą w Studium Praktycznej Nauki Języków Obcych Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach.

²⁾ *Angielski. Trening błyskawiczny* (2005). Warszawa: Wydawnictwo: „Wiedza Powszechna”.

Kontynuacja tradycji, czyli dlaczego lubię słownik Longmana²⁾

Ukazała się kolejna edycja słownika Longmana. Wydawnictwo Longmana jest kontynuatorem dzieła Samuela Johnsona. Pierwsze wydanie *Dictionary of the English Language* autorstwa Johnsona ujrzało światło dzienne ponad 250 lat temu, dokładnie 15 kwietnia 1755 roku. Większość haseł Johnson napisał samodzielnie. Wcześniej w Wielkiej Brytanii wydano dwadzieścia słowników, ale żaden nie był równie dobry. To samo można powiedzieć o słownikach późniejszych. Dopiero w XX wieku powstanie opracowanie tej miary co Johnsona, które wyda Oxford. Znajdzie się w nim dwa tysiące haseł Johnsona³⁾. Od co najmniej 20-30 lat słowniki pojawiają się na rynku coraz częściej i jest ich coraz więcej. Obecnie wydawnictwa rywalizują o czytelnika, który staje przed ogromnym wyborem wszelakiego rodzaju słowników.

Johnson był tytanem pracy, gdy wydał swoje dzieło, miał niecałe 46 lat. Pracował pilnie, wyszukał 114 tysięcy cytatów z książek, sięgając do tych pochodzących jeszcze z XVI wieku. Tego nie robiono wcześniej. Wyniki pracy, którą wykonał, można porównać do prototypu Internetu⁴⁾. W *entries* Johnsona widać było prostotę i precyzję. Znalazły w nich odzwierciedlenie osobiste doświadczenia autora, jego szacunek dla języka. Johnson opublikował swój słownik nie jako „zdobywca” języka, ale jako osoba, która najlepiej wie, jak trudno jest osiąść znajomość języka⁵⁾.

Interesujące wydało mi się porównanie haseł napisanych przez Johnsona⁶⁾ z hasłami w obecnej edycji. Według Johnsona – *Oats: a grain, which in England is generally given to horses, but in Scotland appears to support the people*. W dzisiejszym hasle nie ma odniesienia do Szkocji. Nastąpiła zmiana akcentów z jedze-

nia dla zwierząt na jedzenie dla ludzi – *oats: the grain from which flour or oatmeal is made and that is used in cooking, or in food for animals*.

Według Johnsona – *Pension: an allowance made to any one without an equivalent. In England it is generally understood to mean pay given to a state hireling for treason to his country*. W *pension* zawarta jest ocena, jej otrzymywanie Johnson widzi jako rzecz naganną. Państwo przyznało mu *pension* w roku 1762. Początkowo nie chciał jej pobierać, mimo tego, że miał poważne trudności finansowe. Zgodził się dopiero wtedy, gdy przekonano go, że dostaje zapłatę za to, co zrobił, a nie za to, co ewentualnie napisze⁷⁾. Dzisiejsza definicja ma za sobą doświadczenia 250 lat historii pracy człowieka. *Pension – an amount of money paid regularly by the government or company to someone who does not work any more...*

Jeszcze jedno określenie Johnsona oparte o jego doświadczenie, odczucia – *Dull: not exhilarating, not delightful; as to make dictionaries is dull work*. Dzisiaj jest bardziej ogólnie – *dull: not interesting or exciting; Life is never dull when Elisabeth is here*.

I wreszcie zwracający uwagę opis Johnsona – *kikshaw: a dish so changed by the cookery that it can scarcely be known*. W obecnym wydaniu nie ma tego słowa. Przeszukałam kilka słowników, znalazłam w amerykańskim *Random House Unabridged Dictionary* (Random House, New York, 1993): *a tidbit of delicacy esp. one served as an appetizer or hors d'oeuvre... (1590-1600)*. Znalazłam też w *Harrap's Unabridged Dictionary*, 2001 (English-French). *Kikshaw* jest archaizmem, pochodzi z francuskiego *quelque chose* – coś. Trzeba przyznać, że definicja Johnsona trafia w sedno i jest dowcipna.

¹⁾ Autorka uczy języka angielskiego w Warszawie.

²⁾ *Longman Dictionary of Contemporary English* (2005), 1950 stron, płyta CD-ROM.

³⁾ Henry Hitchings (2005), „Defining the World”, *New Yorker*, 7.11.2005 www.newyorker.com/critics/briefly/articles

⁴⁾ John Carey (2005), „Dr Johnson's Dictionary by Henry Hitchings”, *The Sunday Times*, 27.03.2005, www.timesonline.co.uk

⁵⁾ Verlym Klinkenborg (2005), „Johnson's Dictionary”, *International Herald Tribune*, 19. 04. 2005.

⁶⁾ www.samueljohnson.com/definitions.html

⁷⁾ jak wyżej.

Sprawdziłam, czy w słowniku są nowe słowa⁸⁾. Odnalazłam: *chav* – *an offensive word used especially by newspapers to talk about a young working class person who is rude and aggressive*. Choć zabrakło pochodnych *chavette* – *a female chav* oraz *chavtastic*, *chavish* – *designed for a suitable for chavs*⁹⁾. Jest *asbo* – (*anti-social behaviour order*) *an official order, which tells someone not to go to particular places or not to see particular people*.

Tradycje Samuela Johnsona są kontynuowane. Obecny słownik Longmana – tak jak to było w jego pierwowzorze – przyciąga jednocześnie prostotą i precyzją języka, definicje są krótkie i klarowne. Wyjaśnione przy pomocy 2 tysięcy najbardziej popularnych słów. Ten sposób tłumaczenia uważam za bardzo cenny dla ucznia. W wielu słownikach trudne słowa wyjaśnia się niestety innymi trudnymi słowami. W najnowszym wydaniu Longmana nie brak też słów najbardziej współczesnych.

Tekst jest urozmaicony rysunkami, fotografiami. Obrazy mówią dużo więcej niż opisy, przykładowo polecam *bridges* (s. 181): *road bridge*, *drawbridge*, *viaduct*, *hump-backed bridge*, *suspension bridge*, *flyover* (BrE)/*overpass* (AmE).

Ileż jest *bags*! Jak ciekawie pokazano *movement* (*animals*), każdemu ruchowi – *pounce*, *slither*, *gallop*, *hover*, *stalk* – towarzyszy rysunek zwierzęcia. Fotografie i rysunki są kolorowe.

Jedną rzecz bym zmieniła w słowniku Longmana – sposób przekazywania błędnych wyrażań. Wydawca zapisuje słowo NOT, a później podaje nieprawidłową frazę. Obawiam się niezamierzonego utrwalania błędów, zwłaszcza przez uczniów. Wolałabym, żeby to, co jest błędem, przekreślić. Przekaz jest wtedy czytelniejszy.

Podsumowując, słownik jest napisany w sposób zarazem jasny i budzący zainteresowanie. Redaktorzy przejęli z tradycji Samuela Johnsona to, co najcenniejsze. Hasła są czytelne, jednocześnie ciekawie opracowane. Bogate ilustracje ułatwiają zrozumienie pojęć. Słownik jest świetny dla uczniów, studentów. Warto, żeby był w każdej szkole.

(luty 2006)

⁸⁾ Wspaniałym miejscem, gdzie można poznać nowe słowa, o które wzbogaca się język angielski, jest serwis BBC: www.bbc.co.uk, zwłaszcza dział *Keep your English up to date...*

⁹⁾ Definicje według Collins English Dictionary (2005). W *Wielkim Słowniku Angielsko-Polskim*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, 2004 – nie ma tych określeń.



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

European Language Label 2006



Konkurs indywidualny dla nauczycieli języków obcych

Po raz drugi w 2006 roku przyznane zostaną nagrody *European Language Label* dla nauczycieli, których cechuje oryginalność, twórczość i entuzjazm w nauczaniu języków obcych, za działania przeprowadzone w roku szkolnym 2005/2006. Wnioski można składać do 31 lipca 2006 r. zgodnie z informacjami podanymi na stronie:

<http://www.socrates.org.pl/socrates2/index1.php?dzial=12>

Kryteria:

- *innowacyjność, kreatywność i nowatorstwo,*
- *entuzjazm i osobiste zaangażowanie,*
- *wykraczanie poza standardowe metody nauczania (specyficzne działania dostosowane do grupy docelowej, rzadko nauczane języki).*

Priorytety na rok 2006

Zgodnie z ustaleniami grupy ekspertów w ramach *Procesu realizacji celów edukacyjnych (Objective process)* wypracowano następujące priorytety:

- *kształcenie i doskonalenie nauczycieli języków obcych,*
- *różnorodność oferty językowej.*

Więcej informacji na stronie:

<http://www.socrates.org.pl/socrates2/index1.php?dzial=12>

Konkurs organizowany jest na zlecenie Komisji Europejskiej
przez

Fundację Rozwoju Systemu Edukacji
ul. Mokotowska 43, 00-551 Warszawa
tel: 022 622 37 12 wew. 209.

Już w sprzedaży:

**Polska wersja publikacji
*European Profile
for Language Teacher
Education. A Frame of
Reference.***

Prezentuje zestaw 40 zagadnień, które można włączyć do programu kształcenia nauczycieli języków, by wyposażać ich w niezbędną wiedzę, umiejętności i inne kompetencje zawodowe, zwiększając tym możliwości ich rozwoju zawodowego i doprowadzając do większej przejrzystości i wzajemnej uznawalności kwalifikacji.

Przydatne dla:

- osób mających wpływ na decyzje dotyczące kształcenia nauczycieli,
- osób kształcących nauczycieli, którzy chcą zaznajomić swoich studentów z europejskimi inicjatywami kształcenia nauczycieli języków,
- nauczycieli-opiekunów praktyk w szkołach i na uczelniach,
- studentów – przyszłych nauczycieli języków,
- nauczycieli języków.



Europejski profil
kształcenia
nauczycieli języków

Material pomocniczy – zarys treści kształcenia

Michael Kelly, Michael Grenfell
Uniwersytet w Southampton



University
of Southampton



Education and Culture



Centralny Ośrodek
Doskonalenia Nauczycieli

– 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